

SOEMO; er mee worstelen of er aan werken?

De sociaal-emotionele ontwikkeling en het gebruik van de methode *SOEMOKaarten* op CBS De Opdracht.



Naam: Rineke de Jong

Relatienummer: 97632

E-mailadres: rineke.de.jong@student.stenden.com

Minor: Special Educational Needs

Docent: Dirk Korf

Meelezer: Frits Barth

Datum: Januari 2013

Stenden Hogeschool Groningen

Voorwoord



In deze scriptie is het onderzoek beschreven met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en het gebruik van de methode SOEMOkaarten op CBS De Opdracht. Deze scriptie heb ik geschreven in de periode van september 2012 tot en met januari 2013. Deze scriptie had ik niet kunnen schrijven zonder de hulp van een aantal mensen en daarom wil ik deze mensen graag bedanken.

Allereerst wil ik mijn minor-begeleider Dirk Korf bedanken voor de begeleiding die ik van hem heb gehad gedurende bovenstaande periode. Ik wil hem bedanken voor de colleges en voor de gesprekken waarin ik goede feedback van hem heb gekregen. Dirk Korf heeft mij op bepaalde momenten op nieuwe ideeën gebracht en mij een aantal keren aan het denken gezet. Dit alles heeft een positieve bijdrage gehad aan mijn scriptie.

Ten tweede wil ik Gera Stuurwold bedanken voor de colleges Onderzoek. Dankzij deze colleges heb ik geleerd hoe ik mijn onderzoek moest opzetten.

Ten derde wil ik de directeur van mijn LIO-school, Otto Hiemstra, bedanken. Ik wil hem bedanken voor de opdracht van het onderzoek, de hulp en feedback en het advies dat ik gedurende het maken van de scriptie van hem heb gekregen.

Ook wil ik alle leerkrachten van mijn LIO-school, CBS De Opdracht in Ureterp, bedanken voor hun openheid en eerlijkheid. Ze hebben mij gedurende mijn onderzoek allemaal willen helpen en ze stonden open voor het onderzoek en het invullen van de enquête.

Tot slot wil ik mijn klasgenoten, familie en vrienden bedanken die mij hebben gesteund in deze periode. Mijn klasgenoten wil ik bedanken voor de hulp, feedback en interesse die ze bij mijn onderzoek hebben gehad en mijn familie en vrienden wil ik ook bedanken voor de interesse die ze hebben getoond.

Inhoudsopgave



Inleiding.....	9
1. Het (speciaal) basisonderwijs door de eeuwen heen	12
1.1 De Middeleeuwen (500 – 1500).....	12
1.2 De Renaissance (1500 – 1600)	14
1.3 De Gouden Eeuw (1600 – 1700).....	15
1.4 De Verlichting (1700 – 1800).....	17
1.5 De Romantiek (1800 – 1900).....	19
1.6 De twintigste eeuw (1900 – 2000)	22
1.7 De eenentwintigste eeuw (vanaf 2000)	27
1.8 Conclusie	29
2. Sociaal-emotionele ontwikkeling	30
2.1 Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling.....	30
2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in de samenleving	30
2.2.1 De psychoanalytische- en humanistische visie	31
2.2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen	32
2.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling in de kerndoelen	34
2.4 Conclusie	36
3. De sociaal-emotionele ontwikkeling door de eeuwen heen.....	37
3.1 De Middeleeuwen (500 – 1500).....	37
3.2 De Renaissance (1500 – 1600)	37
3.3 De Gouden Eeuw (1600 – 1700).....	38
3.4 De Verlichting (1700 – 1800).....	39
3.5 De Romantiek (1800 – 1900).....	40
3.6 De twintigste eeuw (1900 – 2000)	41
3.6.1 De reformpedagogen	42
3.6.2 Theorieën	42
3.6.3 Beleid.....	51
3.7 De eenentwintigste eeuw (vanaf 2000)	52
3.8 Conclusie	53
4. Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool door de leerjaren heen.....	55
4.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 1	55

4.1.1 De voorschoolse periode van het kind	55
4.1.2 Het wennen op school.....	57
4.1.3 De groep als een veilige groep	60
4.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 2	61
4.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 3	63
4.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 4	64
4.5 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 5	67
4.5.1 Positieve groepssfeer	67
4.5.2 Negatieve groepssfeer.....	68
4.6 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 6	71
4.7 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 7 en 8	72
4.7.1 De prepuberteit	73
4.7.2 Het experimenteren met rollen	73
4.7.3 Het vaststellen van de eigen identiteit.....	74
4.8 Conclusie	75
5. Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool.....	77
5.1 De begeleiding van sociaal-emotionele ontwikkeling door leerkrachten.....	77
5.1.1 Methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling	78
5.1.2 Materialen	91
5.1.3 Projecten rond sociaal-emotionele ontwikkeling	92
5.2. Uitgangspunten van de methoden en materialen vergeleken	93
5.3 De begeleiding van sociaal-emotionele ontwikkeling met behulp van een leerlingvolgsysteem	94
5.3.1 VISEON.....	94
5.3.2 ZIEN!	96
5.3.3 SCOL.....	97
5.4 Conclusie	98
6. Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht.....	99
6.1 De visie	99
6.2 Regels rond de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	101
6.3 Methoden en materialen voor sociaal-emotionele ontwikkeling.....	102
6.4 Conclusie	103
7. Verantwoording onderzoek	104
7.1 Voorbereiding onderzoek.....	104

7.1.1 Probleemstelling.....	105
7.1.2 Onderzoeksvraag.....	106
7.2 Kwantitatief onderzoek.....	107
7.2.1 Type onderzoek.....	107
7.2.2 Typen onderzoeksvragen	108
7.2.3 Onderzoekseenheden en variabelen.....	108
7.3 Surveyonderzoek.....	109
7.3.1 Onderzoeksinstrument.....	110
7.3.2 Populatie en steekproef	110
7.3.3 Enquête	111
7.4 Resultaten onderzoek.....	116
7.4.1 Beschrijving resultaten	116
7.4.2 Interpretatie resultaten.....	117
7.5 Betrouwbaarheid.....	117
7.6 Validiteit	119
8. Praktijkonderzoek.....	120
8.1 Algemene gegevens.....	121
8.1.1 Vraag 1: Wat is uw geslacht?.....	121
8.1.2 Vraag 2: Hoe lang werkt u in het onderwijs?	121
8.1.3 Vraag 3: Wat is uw functie binnen de school?	122
8.1.4 Vraag 4: In welke bouw bent u op dit moment werkzaam?	122
8.1.5 Tussentijdse conclusie	123
8.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool.....	123
8.2.1 Vraag 5: Wat houdt volgens u de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in?	124
8.2.2 Vraag 6: Waarin moeten kinderen zich volgens u kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied op de basisschool?	126
8.2.3 Tussentijdse conclusie	127
8.3 Regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht.....	128
8.3.1 Vraag 7: Zijn er bij u op school regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling?	128
8.3.2 Vraag 8: Hoe worden deze regels bij u op school in de dagelijkse praktijk toegepast?	130
8.3.3 Vraag 9: Op welke wijze wordt er bij u op school in het team aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling?.....	132
8.3.4 Tussentijdse conclusie	133
8.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht.....	134

8.4.1 Vraag 10: Besteedt u structureel aandacht in uw klas aan de sociaal-emotionele ontwikkeling?	135
8.4.2 Vraag 11: Staat 'het vak' sociaal-emotionele ontwikkeling vast op het rooster van uw klas?	135
8.4.3 Vraag 12: Op welke wijze besteedt u aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?.....	136
8.4.4 Tussentijdse conclusie	138
8.5 De methode SOEMOKaarten	139
8.5.1 Vraag 13: In welke mate zet u de methode SOEMOKaarten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in in uw klas?.....	139
8.5.2 Vraag 14: Op welke wijze zet u de methode SOEMOKaarten in?	140
8.5.3 Vraag 15: Wanneer u de methode SOEMOKaarten inzet, aan welke doelen werkt u dan?	141
8.5.4 Vraag 16: Op welke wijze registreert u het gebruik van de methode SOEMOKaarten?....	142
8.5.5 Vraag 17: Op welke wijze zet u de kaarten behorende bij de methode SOEMOKaarten in?	143
8.5.6 Vraag 18: Hoeveel kaarten behorende bij de methode SOEMOKaarten behandelt u gemiddeld per schooljaar?	144
8.5.7 Vraag 19: Hieronder volgen een aantal vragen. Omcirkel bij elke vraag het cijfer van uw keuze	145
8.5.8 Vraag 20: Hieronder volgen een aantal stellingen. Geef bij elke stelling aan in hoeverre u het eens bent met de stelling.....	146
8.5.9 Vraag 21: Gebruikt u naast of in plaats van de methode SOEMOKaarten nog andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?.....	157
8.5.10 Vraag 22: Waarom kiest u naast of in plaats van de methode SOEMOKaarten voor andere methoden en/of materialen?	159
8.5.11 Vraag 23: Zijn deze methoden en/of materialen door de school aangereikt of gebruikt u deze methoden en/of materialen op eigen initiatief?	160
8.5.12 Vraag 24: Heeft u nog opmerkingen of toevoegingen aan deze enquête?	161
8.5.13 Tussentijdse conclusie	162
9. Conclusies en aanbevelingen	165
9.1 Conclusies.....	165
9.2 Aanbevelingen	168
9.3 Mogelijkheden tot vervolgonderzoek	169
Literatuurlijst	170
Boeken.....	170

Artikelen	170
Internet.....	171
Bijlagen	174
Bijlage 1 Verklaring van de organisatie	175
Bijlage 2 Schema met mogelijke gedragingen van een kind als gevolg van een bepaalde opvoedingsstijl.....	176
Bijlage 3 Schema met advies voor de leerkracht met betrekking tot de omgang met en de verwachtingen over een kind met bepaalde gedragingen.....	178
Bijlage 4 Enquête.....	181

Inleiding



In september 2012 ben ik begonnen met de minor Special Educational Needs (SEN) op Stenden Hogeschool Groningen. Binnen deze minor wordt aandacht besteed aan de speciale zorg van kinderen in het (speciaal) basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Hieronder valt ook de aandacht die leerkrachten besteden aan de begeleiding van kinderen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

Op mijn LIO-school, CBS De Opdracht in Ureterp, is er de afgelopen jaren minder aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, omdat er extra aandacht nodig was voor de cognitieve vakken en zich op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling weinig problemen voordeden. Nu heeft de school echter het voornemen om weer extra aandacht te geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat uit het toenemend aantal telefoontjes van ouders blijkt dat er meer sluipende problemen ontstaan op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De opdracht die ik van de directeur van mijn LIO-school heb gekregen (zie bijlage 1), is dat in het onderzoek achterhaald moet worden wat de beweegredenen van de leerkrachten op CBS De Opdracht zijn om aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te werken, hoe ze zichzelf inschatten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, wat hun mening is over de methode *SOEMOkaarten* en in welke mate de methode *SOEMOkaarten* aansluit bij de visie van de school. Om dit te achterhalen, zal in dit onderzoek een antwoord moeten worden gegeven op de hoofdonderzoeksvraag van dit onderzoek:

Waarin wijkt de aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, van leerkrachten van CBS De Opdracht af met de aanpak van de methode *SOEMOkaarten*, in hoeverre is er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht sprake van kritiek op de methode *SOEMOkaarten* en in hoeverre geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan met een eigen aanpak te werken?

In deze scriptie is in de hoofdstukken 1 tot en met 6 het literatuuronderzoek beschreven. In hoofdstuk 1 is de geschiedenis van het (speciaal) basisonderwijs vanaf de Middeleeuwen per eeuw beschreven. In hoofdstuk 2 is beschreven wat het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling precies inhoudt, hoe er in de samenleving over de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gedacht, wat er op sociaal-emotioneel gebied nodig is aan eigenschappen en wat er over de sociaal-emotionele ontwikkeling in de kerndoelen is opgenomen. In hoofdstuk 3 is beschreven hoe er vanaf de Middeleeuwen per eeuw tegen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen werd aangekeken. In hoofdstuk 4 is beschreven wat de kinderen op sociaal-emotioneel gebied in de groepen 1 tot en met 8 moeten ontwikkelen en wat de houding en taak van de leerkracht is in iedere groep. In hoofdstuk 5 is de wijze waarop leerkrachten kinderen kunnen begeleiden bij de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven en ook zijn een aantal methoden, materialen en leerlingvolgsystemen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in hoofdstuk 5 beschreven. In het laatste hoofdstuk van het literatuuronderzoek, in hoofdstuk 6, is beschreven wat de visie van CBS De Opdracht is en wat de regels van CBS De Opdracht zijn met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en welke methoden en materialen er op CBS De Opdracht worden ingezet voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Elk hoofdstuk is afgesloten met een conclusie over het hoofdstuk.

In hoofdstuk 7 is de verantwoording van het onderzoek beschreven. In dit hoofdstuk is beschreven welke keuzes er gedurende het onderzoek zijn gemaakt en ook zijn de gemaakte keuzes in hoofdstuk 7 verantwoord.

Vervolgens zijn in hoofdstuk 8 de uitkomsten van het praktijkonderzoek weergegeven en beschreven. Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden door middel van een schriftelijk interview. Het team van CBS De Opdracht heeft de vraag gekregen om een enquête op papier in te vullen. Het hoofdstuk praktijkonderzoek wordt, evenals de hoofdstukken literatuuronderzoek, afgesloten met een conclusie. In deze conclusie wordt een koppeling gemaakt tussen de theorie van deze scriptie, het literatuuronderzoek, en de uitkomsten van het praktijkonderzoek.

In hoofdstuk 9 zijn de conclusies van dit onderzoek beschreven. In deze eindconclusie is antwoord gegeven op de hoofdonderzoeksvraag en de titel van deze scriptie. Ook zijn in hoofdstuk 9 aanbevelingen gegeven voor CBS De Opdracht en voor mogelijk vervolgonderzoek.

Deze scriptie wordt afgesloten met een literatuurlijst en vier bijlagen behorende bij het onderzoek.

1. Het (speciaal) basisonderwijs door de eeuwen heen



Al eeuwen lang wordt er aan kinderen onderwijs gegeven. De manier waarop de kinderen onderwijs krijgen, is door de eeuwen heen erg verschillend. De eerste vorm van onderwijs is te vinden in de periode van de Middeleeuwen. Vanaf de Middeleeuwen heeft het onderwijs zich door de eeuwen heen ontwikkeld en is het onderwijs aan vele veranderingen onderhevig geweest. Tegenwoordig, in de eenentwintigste eeuw, is het onderwijs nog steeds in ontwikkeling en verandert het onderwijs nog steeds. In dit hoofdstuk wordt het onderwijs door de eeuwen heen beschreven.

1.1 De Middeleeuwen (500 – 1500)

In de Middeleeuwen had de kerk een grote invloed op het leven in de samenleving en op het onderwijs en werden kinderen gezien als ‘kleine volwassenen’. We zouden tegenwoordig kunnen spreken van een ‘onkinderlijke’ visie op het kind. (Stilma, 2011)

Over deze periode is niet bekend hoe ouders over hun kinderen dachten en in welke mate ze affectie voor hun kinderen hadden. Wel is bekend dat ouders hun kinderen vaak schonken aan het klooster. De reden hiervoor was dat de ouders de kinderen vaak niet konden onderhouden. De kinderen werden in de meeste gevallen als baby bij het klooster te vondeling gelegd. Wanneer men erachter kwam wie de ouders van de baby waren, kregen de ouders de doodstraf, omdat het verboden was een kind te vondeling te leggen. De ouders werden dan op het schavot onthoofd. Wanneer een kind aan de kloostergemeenschap werd geschonken, zorgde het klooster voor de verdere opvoeding van het kind. Een kind dat aan het klooster werd geschonken, werd een ‘oblaat’ genoemd. Dit woord is afkomstig van het Latijnse woord ‘oblatus’ en betekent ‘opgedragen’.

Tijdens de Middeleeuwen is een aantal schoolsoorten ontstaan vanuit de kerk. Kloosters hadden in deze periode een grote invloed op het onderwijs (Stilma, 2011). De schoolsoorten die in de Middeleeuwen zijn ontstaan, zijn:

- Kloosterscholen: op deze scholen zaten de oblaken en leken. Ze kregen vaak samen les, maar voor beide soorten kinderen hadden de kloosterscholen een ander doel. Zo werden de oblaken opgeleid om binnen het klooster een godsdienstig leven te kunnen leiden en de leken om buiten het klooster, in de middeleeuwse samenleving, een godsdienstig leven te kunnen leiden. De manier van lesgeven op de kloosterscholen was dat de kinderen vooral moesten nazeggen wat de leerkracht (monnik) hen vertelde. De redenen hiervoor waren dat er zo weinig materiaal nodig was en de kinderen over parate kennis konden beschikken om tot een goed begrip, inzicht en twijfel te komen. De kennis die de leerkrachten (monniken) op de leerlingen overbrachten, was vaak sterk moralistisch van aard.
- Begijnenscholen: op deze scholen zaten vooral meisjes die les kregen van begijnen. De verschillen tussen de monniken/nonnen en begijnen waren dat de monniken/nonnen naast de gelofte van kuisheid en gehoorzaamheid ook de gelofte van armoede aflegden en dat de monniken/nonnen in het klooster woonden en de begijnen zelfstandig woonden in een begijnhof. Op de begijnenscholen zaten ook wel een aantal jongens, maar zij mochten niet ouder zijn dan negen jaar. Doordat er vooral meisjes op de begijnenscholen zaten, werd er veel aandacht besteed aan godsdienstlessen, handwerken, naaien weven en spinnen. Ook kregen de kinderen lees- en schrijfles.
- Parochiescholen: op deze scholen waren alle kinderen toegestaan. De parochiescholen worden dan ook wel gezien als het begin van de volksschool. Parochiescholen werden opgericht vanaf 529, vanwege een bepaling dat elke pastoor in zijn parochie een school moest oprichten. Kinderen op de parochiescholen leerden vooral de elementaire beginselen van de zangkunst. Hiernaast kregen ze ook nog Latijnse les, zodat ze de zangteksten konden verstaan en de kerkdiensten waarin ze moesten zingen beter konden begrijpen.
- Dom-, kapittel- of kathedraalscholen: op deze scholen zaten kinderen die in de toekomst priester zouden worden. De dom-, kapittel- of kathedraalscholen waren dan ook vergelijkbaar met een kloosterschool. Het grote verschil was echter dat de kinderen op kloosterscholen vooral binnen de kloosters priester werden en kinderen op dom-, kapittel- of kathedraalscholen voorbestemd waren om priester te worden buiten de kloostermuren, dus in de middeleeuwse samenleving.

- Paleis- of hofscholen: op deze scholen werden kinderen onderwezen door geleerden. Deze geleerden kwamen uit verschillende landen. Het doel van het onderwijs in paleis- of hofscholen was de kinderen een zo goed mogelijke opleiding te geven. De paleis- of hofscholen werden opgericht door keizer Karel de Grote. Hij leefde van 742 tot 814.
- Latijnse scholen: op deze scholen kregen kinderen vervolgonderwijs. De Latijnse scholen ontstonden aan het einde van de Middeleeuwen en waren de enige scholen in de Middeleeuwen die niet door de kerk bestuurd werden, maar door het stadsbestuur. Het was voor een stad een eer om een Latijnse school binnen haar stadsmuren te hebben. Op de Latijnse scholen werden op vele niveaus lesgegeven, op sommige Latijnse scholen zelfs tot op universitair niveau. De Latijnse scholen hadden nog wel een echt middeleeuws karakter, want het eenstemmige gregoriaanse gezang bleef een belangrijk lesonderdeel.
- Bijbelscholen: op deze scholen zaten kinderen die een bepaald vakonderdeel wilden leren, bijvoorbeeld lezen, schrijven of rekenen. De Bijscholen waren kleine, particuliere scholen in de steden. Ze werden ook wel 'eenmansschooltjes' genoemd.

Slechts een klein deel van alle kinderen ging in de periode van de Middeleeuwen naar één van de bovengenoemde schoolsoorten.

1.2 De Renaissance (1500 – 1600)

Na de Middeleeuwen ontstond in de zestiende eeuw de Renaissance. Het woord 'renaissance' betekent letterlijk 'wedergeboorte'. Hiermee wordt bedoeld dat er in de zestiende eeuw bij de mensen een hernieuwde belangstelling kwam voor de klassieke oudheid. Naast de hernieuwde belangstelling voor de klassieke oudheid kwam er tijdens de Renaissance bij de mensen een nieuw levensgevoel en een nieuwe manier van denken. Waar tijdens de Middeleeuwen de kerk alles vertelde en de mensen als het ware zelf niet hoefden na te denken, gingen de mensen tijdens de Renaissance juist zelf meer nadenken en werden de mensen zelfbewuster en onafhankelijker. Bij het zelfstandig nadenken maakten de mensen gebruik van literaire bronnen uit de klassieke oudheid.

In de zestiende eeuw waren er drie geestesstromingen (Stilma, 2011). Deze zijn:

- Het humanisme: humanisten bestudeerden en verdiepten zich in de beschaving van de klassieke oudheid. Op de gangbare opvattingen uit de Middeleeuwen (de opvattingen uit de kerk) hadden de humanisten kritiek. Volgens hen was vredelievendheid, vrijheid en verdraagzaamheid de essentie van het christendom. De humanisten keken naar de toekomst en droegen hun idealen over de toekomst uit via de opvoeding en het onderwijs.
- De reformatie: een groot aantal gelovigen was het niet meer eens met de Rooms-katholieke kerk. Hier had het zelfstandige denken voor gezorgd. Daarom ontstond in 1517 de reformatie; er kwam een protestantse kerk. De leiders van deze kerk werden Maarten Luther en Johannes Calvijn.
- De contrareformatie: als reactie op de reformatie kwam de contrareformatie. Door het uiteenvallen van de Rooms-katholieke kerk kwam er naast de protestantse kerk ook een vernieuwde Rooms-katholieke kerk. Veel humanisten bleven lid van deze Rooms-katholieke kerk, ook al hadden zij vaak kritiek.

Hierboven is vermeld dat humanisten hun idealen over de toekomst uitdroegen via de opvoeding en het onderwijs. Toch ontstond er tijdens de Renaissance een kloof tussen hun idealen en de onderwijspraktijk. In de praktijk bleek dat in de verschillende delen van Nederland er op verschillende manieren werd lesgegeven en dat het onderwijs weinig voorstelde. Er was sprake van hoofdelijk onderwijs. Alle kinderen kregen individueel een opdracht en er was alleen communicatie tussen leerkracht en kind over de leerstof en niet tussen kinderen onderling. (Stilma, 2011)

1.3 De Gouden Eeuw (1600 – 1700)

In de zeventiende eeuw maakte Nederland op vele gebieden een grote ontwikkeling door, bijvoorbeeld op economisch gebied en op wetenschappelijk gebied. De ontwikkeling van de wetenschap, en met name de ontwikkeling van de natuurwetenschappen, zorgde voor een verandering in het onderwijs. In het onderwijs werd door de ontwikkeling van de natuurwetenschappen kennis over de zaakvakken natuurkunde, biologie en aardrijkskunde erg belangrijk. Men dacht dat kennis van deze zaakvakken een positief effect zou hebben op

de pedagogische vorming van de kinderen. De stroming van het realisme, die in de zeventiende eeuw opkwam, werd hierin goed zichtbaar. (Stilma, 2011)

De ontwikkeling op godsdienstig vlak ging ook door. Na het uiteenvallen van de Rooms-katholieke kerk bleven de meeste mensen in het zuiden van Nederland katholiek en gingen de mensen boven de rivieren, in het noorden van Nederland, grotendeels over op het protestantisme (Stilma, 2011). De protestanten besloten dat er een Nederlandstalige uitgave van de Bijbel moest komen, zodat alle mensen zich in de Bijbel en in het protestants christelijke geloof konden verdiepen. Het gevolg hiervan was dat de protestanten ook vonden dat de mensen moesten leren lezen, zodat ze zich in de Bijbel en het geloof konden verdiepen. Daarom kreeg het leesonderwijs in Nederland opeens veel meer aandacht dan in de eeuwen ervoor en ook ten opzichte van de omringende landen.

Naast bovenstaande veranderingen op onderwijsgebied, waren er nog een aantal veranderingen op onderwijsgebied in de Gouden Eeuw (Stilma, 2011). Deze veranderingen waren:

- Het onderwijs was niet meer alleen voor de rijken, maar ook voor de armen. Arme kinderen konden gratis naar school.
- Het onderwijs werd niet meer in het Latijn gegeven, omdat het toegankelijk moest zijn voor iedereen. Nederlands werd de voertaal in het onderwijs.
- De dominee hield toezicht op het lokale protestantse onderwijs en controleerde of de leerkrachten wel genoeg religieuze dingen met de kinderen deed, bijvoorbeeld het zingen van psalmen.
- In de kleuter- of bewaarscholen werd in het noorden van Nederland, boven de rivieren, niet meer lesgegeven door de begijnen, maar door matressen.
- Jan Amos Comenius (1592 – 1670) kwam met een aantal vernieuwende onderwijsideeën, zoals het gebruiken van aanschouwelijk lesmateriaal, het invoeren van vakanties, het afschaffen van lichamelijke straffen, het invoeren van het klassikale onderwijs, het introduceren van de pansofie (de drie-eenheid levensbeschouwelijk, pedagogisch en onderwijskundig denken onderbrengen in een overkoepelend systeem) en het kind centraal te stellen in het onderwijs.

Wat wel hetzelfde bleef in de Gouden Eeuw ten opzichte van de voorgaande eeuw was dat het hoofdelijk onderwijs bleef. De kinderen kregen nog steeds individueel van de leerkracht elke dag een aantal opdrachten. Ook werden de kinderen door de leerkracht vaak hardhandig aangepakt en bleef het gebruik van de houten plak een veelgebruikte tuchtmaatregel. (Stilma, 2011)

1.4 De Verlichting (1700 – 1800)

In de achttiende eeuw bleven de mensen zelfstandig denken en werden de mensen mondiger. Ze stelden vanaf deze periode ook voor zichzelf, in vrijheid, de normen vast die voor hen persoonlijk golden. De normen werden niet meer, zoals in de vorige eeuwen, van buitenaf opgelegd. De vrijheid in het bepalen van de eigen normen is typerend voor de periode van de Verlichting. De mensen dachten in deze periode veel na over staatkundige, godsdienst-filosofische, ethische en opvoedkundige onderwerpen. (Stilma, 2011)

Tot halverwege de achttiende eeuw werden kinderen gezien als ‘kleine volwassenen’. Halverwege de achttiende eeuw veranderde dit beeld van kinderen. Er kwamen vanaf deze periode veel optimistische opvoedingsdoelen, bijvoorbeeld het opvoeden van kinderen tot deugdzame en redelijke mensen die op een beschaafde en harmonische wijze met hun medemens omgaan (Stilma, 2011). Deze optimistische en positieve manier van kijken naar kinderen kwam van bijvoorbeeld Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Rousseau zag dat kinderen geen ‘kleine volwassenen’ zijn, maar via verschillende leeftijdsfasen uitgroeien tot een volwassen persoon. Hij vond ook dat de opvoeders en leerkrachten moesten aansluiten bij de leeftijdsfase waarin de kinderen zaten. Nog een belangrijke vernieuwing van Rousseau was dat hij lijfstraffen afkeurde, bijvoorbeeld het gebruik van de plak door leerkrachten. Volgens Rousseau zijn kinderen van nature goed en hoeven ze daarom niet door volwassenen te worden gecorrigeerd. Hij vond dat volwassenen kinderen niet in een bepaalde richting mogen duwen, maar kinderen de vrijheid moeten geven zelf te beslissen. (Stilma, 2011)

De Nederlandse schrijfster Bettje Wolff (1738 – 1804) werd in haar werk beïnvloed door de ideeën van Rousseau (Stilma, 2011). Ze keek net als Rousseau op een positieve manier naar kinderen. Zo vond ze bijvoorbeeld dat kinderen goed zijn van vertrouwen en niet zomaar liegen. Ook vond ze dat de opvoeding van kinderen niet moest worden overgelaten aan iemand anders dan de eigen ouders (moeder) van de kinderen. Bettje Wolff adviseerde daarom moeders om de opvoeding van hun kinderen volledig op zich te nemen en deze niet over te laten aan iemand anders.

In 1784 werd in Nederland de Maatschappij tot Nut van't Algemeen opgericht. Dit genootschap heeft veel betekenis gehad voor het onderwijs in deze periode en sommige dingen bleven zelfs tot ver in de twintigste eeuw in het onderwijs bestaan, bijvoorbeeld cijfers voor gedrag en vlijt op het rapport van de kinderen. Het genootschap gaf ook schoolboekjes uit. (Stilma, 2011)

Tijdens de periode van de Verlichting hebben de filantropijnen ook een rol gespeeld in het veranderende onderwijs (Stilma, 2011). De filantropijnen zorgden voor:

- De meritentafel: dit is een wandbord waarop de leerkracht bij kon houden hoe de kinderen zich ontwikkelden.
- Meer aandacht voor lichamelijke vorming: de filantropijnen vonden het vak gymnastiek erg belangrijk en ze zorgden dat er seksuele voorlichting en lichamelijke opvoeding kwam.
- Meer aandacht voor het vak biologie.
- Een afstemming van het onderwijs op het kind.

Tussen bovenstaande optimistische opvoedingsdoelen en de praktijk van het lager onderwijs zat echter een groot contrast. Zo bleek in de praktijk dat het nog niet algemeen geaccepteerd was dat iedereen recht had op onderwijs en ook kregen nog niet alle kinderen onderwijs. Kinderen uit de hoogste milieus kregen nog vaak huisonderwijs, kinderen uit de welgestelde burgerij gingen vaak naar een internaat of kostschool en kinderen uit de laagste milieus gingen naar het lager onderwijs. Verder moesten veel kinderen al op jonge leeftijd aan het werk en kregen zij geen onderwijs. Tot slot was in de achttiende eeuw het onderwijspeil erg laag. (Stilma, 2011)

In de praktijk was er toch ook nog een positieve verandering, want in 1790 werd in Groningen de eerste school voor doven opgericht, zodat ook deze kinderen een goede opvoeding en onderwijs konden krijgen. (Stilma, 2011)

1.5 De Romantiek (1800 – 1900)

Vanaf het begin van de negentiende eeuw werd het onderwijs niet meer afzonderlijk, maar centraal vanuit Den Haag geregeld en kwam er een Agent van Nationale Opvoeding. Tegenwoordig is dit de minister van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. De centralisatie van het onderwijs had gevolgen voor het onderwijs. Er kwamen schoolwetten in 1801, 1803 en 1806. Deze schoolwetten hadden een aantal gevolgen. Deze waren onder andere:

- Er kwam een openbare school met een eenduidige lijn door heel Nederland.
- Alle scholen gingen werken met voorgeschreven lesmateriaal.
- De scholen werden bekostigd door de overheid.
- Vanaf 1816 moesten leerkrachten een opleiding volgen voordat ze bevoegd waren om les te geven.
- Het klassikale onderwijs kwam in plaats van het hoofdelijk onderwijs.
- In één klas mochten nog maximaal zeventig kinderen zitten.
- Kinderen kregen een rapport waarop cijfers voor rekenen, lezen, taal, schrijven en gedrag en vlijt stonden.
- Er kwam een schoolbord in de klas.

(Stilma, 2011)

Als gevolg van de wet in 1806 ontstond de schoolstrijd. Het centraal geregelde openbare onderwijs hield in dat kinderen op school werden opgeleid tot 'alle christelijke en maatschappelijke deugden'. Het christelijke aspect hield in dat het protestantse onderwijs op een milde manier werd gegeven. Veel mensen waren het niet eens over deze manier van onderwijs. De verschillende meningen die er waren (Stilma, 2011):

- Volgens de katholieken moest er een neutrale school komen, omdat het openbare onderwijs te protestants was.
- Volgens de liberalen moest er een neutrale school komen, omdat het openbare onderwijs in strijd was met de schoolwet uit 1806.

- Volgens de protestanten moesten er naast de openbare scholen ‘bijzondere’ scholen komen, omdat de openbare scholen niet religieus genoeg waren.

In de grondwet van 1848 werd opgenomen dat het geven van onderwijs vrij was. Veel mensen zagen hierin dat er bijzondere scholen mochten worden opgericht. In de schoolwet van 1857 werd uitgewerkt dat er wel bijzondere scholen mochten worden opgericht naast de openbare scholen, alleen hadden de bijzondere scholen in tegenstelling tot de openbare scholen geen recht op subsidie. In deze schoolwet stond ook dat het aantal vakken werd uitgebreid. Naast de verplichte vakken rekenen en taal kregen de kinderen nu ook de vakken meetkunde, aardrijkskunde, geschiedenis, zang en kennis der natuur. (Stilma, 2011)

In de schoolwet van 1878 stonden een aantal bepalingen waardoor de overheid wilde bereiken dat de kwaliteit van het lager onderwijs zou worden verbeterd (Stilma, 2011). Voorbeelden waren strengere bouwtechnische eisen en het terugbrengen van een maximum aantal van veertig kinderen per klas in plaats van zeventig kinderen per klas. Tegen deze bepalingen kwam veel bezwaar, omdat het zorgde voor veel extra kosten. De bijzondere scholen werden nog steeds niet gesubsidieerd en daarom konden ze, vanwege te weinig geld, niet aan de nieuwe eisen voldoen. In de schoolwet van 1889 werd hiermee rekening gehouden, want in deze schoolwet stond dat ook het bijzonder onderwijs zou worden gesubsidieerd (al was het een gedeeltelijke subsidie).

Zoals eerder is vermeld kregen kleuters in de zeventiende eeuw les van matressen. Dit veranderde in de negentiende eeuw (Stilma, 2011). In de achttiende eeuw vond Rousseau dat leerkrachten moesten aansluiten bij de leeftijdsfase van de kinderen. Aansluitend bij deze visie verschenen er in de negentiende eeuw handleidingen voor het kleuteronderwijs. Het kleuteronderwijs veranderde daarmee ingrijpend en er kwam een kleuterkweekschool om een bevoegdheid voor het lesgeven aan kleuters te halen.

Het onderwijs veranderde dus sterk in de negentiende eeuw. In de eerste helft van de negentiende eeuw, tot 1850, bleef het verlichtingsdenken uit de achttiende eeuw nog een sterke invloed houden in het onderwijs (Stilma, 2011). Men was optimistisch over het verbeterde leesonderwijs en de verandering van hoofdelijk- naar klassikaal onderwijs had

een positief effect op de meeste kinderen. Er was nu ook veel meer aandacht voor de sociale vorming van kinderen in tegenstelling tot het verleden. Na 1850 veranderde het verlichtingsdenken onder leiding van de liberalen. Het onderwijs werd steeds uniformer. Belangrijk in het onderwijs werd het op passieve wijze kennis reproduceren. Kinderen moesten van receptie, via reproductie, komen tot productie. Hierbij werd aanschouwelijk materiaal gebruikt. Rond 1900 kwam er door de reformbeweging veel kritiek op de uniforme aanpak van scholen.

Een belangrijk persoon in het Nederlandse onderwijs uit de negentiende eeuw was Jan Ligthart (1859 – 1916). Zijn visie was om het leven van buiten de school in de school te halen en kinderen in vrijheid zelfstandig en verantwoordelijk zelf veel te laten doen. Op deze manier zouden kinderen het meeste leren. Mede door Ligthart werd het vak kennis der natuur, tegenwoordig biologie genoemd, een belangrijk vak in het onderwijs. Ligthart werkte ook mee aan het maken van veel schoolboeken. Een belangrijke leesmethode waaraan Ligthart heeft meegewerkt, is de methode ‘aap – noot – mies’. (Stilma, 2011)

Naast openbare en bijzondere scholen kwamen er in de negentiende eeuw voor het eerst ook scholen voor buitengewoon onderwijs (Stilma, 2011). De oprichting van scholen voor buitengewoon onderwijs was het begin van het speciaal onderwijs. De scholen voor buitengewoon onderwijs die werden opgericht, werden allemaal opgericht uit particulier initiatief. Veel liefdadigheidsinstellingen richtten scholen op voor dove, moeilijk opvoedbare, blinde of zwakzinnige kinderen. De gedachte hierachter was dat deze kinderen niet slecht waren, maar een product van hun omgeving. Deze kinderen moesten in de scholen voor buitengewoon onderwijs op de juiste manier worden opgevoed. In de scholen werd het gezinsmodel toegepast. Een medewerker was de ‘familie’-vader en stond boven de kinderen. Men was van mening dat de kinderen die op scholen voor buitengewoon onderwijs zaten, pas na een aantal jaren konden participeren in de ‘gewone’ samenleving. (Graas, 2008)

Ook al veranderde er in de negentiende eeuw veel in het onderwijs en gingen er meer kinderen naar school dan in de voorgaande eeuwen, dit betekende niet dat alle kinderen naar school gingen. Veel kinderen moesten, om aan geld voor het gezin te komen, werken. Door de industriële revolutie, die in de tweede helft van de negentiende eeuw in Nederland

op gang kwam, moesten veel kinderen hard werken in de fabrieken. Soms werkten kinderen wel zestien uur per dag. Ook deden ze vaak zwaar en gevaarlijk werk waarbij er veel ongelukken gebeurden. Om hieraan een einde te maken, kwam in 1874 het Kinderwetje van Van Houten. Hierin stond dat kinderen onder de twaalf jaar geen arbeid mochten verrichten in de fabrieken en op werkplaatsen. Deze wet moest een einde maken aan de kinderarbeid. Dit gebeurde echter niet, omdat er geen controle was op de naleving van de wet. Ook mochten kinderen nog wel op het land en in huis werk verrichten. (Stilma, 2011)

1.6 De twintigste eeuw (1900 – 2000)

Met de leerplichtwet uit 1901 kwam er een einde aan de kinderarbeid. De wet werd aangenomen met vijftig tegen negenenveertig stemmen. Hieruit blijkt dat veel mensen in deze tijd nog voor kinderarbeid waren. In de leerplichtwet stond dat alle kinderen tussen de zes en twaalf jaar verplicht naar school moesten. De kinderen kregen de verplichte vakken lezen, schrijven, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis. In de leerplichtwet stonden globale regels en kaders. Hierdoor bleef er ruimte voor scholen voor een eigen onderwijsvisie. Dit was belangrijk voor de onderwijsvernieuwers, want zij hadden veel kritiek op het onderwijs. De onderwijsvernieuwers, of reformpedagogen, hadden ideeën voor een andersoortige basisschool. Hun gemeenschappelijke uitgangspunten waren volgens Stilma (2011, p. 116):

- Er werd in de school een accent gelegd op de zelfontwikkeling van het kind. De uniforme aanpak moest wijken voor de meer individuele aanpak.
- Het accent lag in de school niet langer op alleen de intellectuele vakken, maar ook op vakken als creatieve vorming en gymnastiek.
- Er moest in de school thematisch, vakoverstijgend onderwijs komen: de vakkensplitsing moest worden doorbroken.

Naast de gemeenschappelijke uitgangspunten hadden de reformpedagogen ook zeven gemeenschappelijke principes. Deze zijn:

- De leerkracht moet gericht zijn op het (ontwikkelingsniveau van het) kind in plaats van op de leerstof.

- De leerkracht/de school moet kijken naar de individuele verschillen tussen kinderen en hierop inspelen.
- De school moet een actieve school zijn waar kinderen de zelfwerkzaamheid ontwikkelen.
- Het ‘volle leven’ moet in de leerstof worden betrokken, hier moet gebruik van gemaakt worden.
- Er moet totaliteitsonderwijs worden gegeven.
- De leerkracht moet zich richten op de karaktervorming en het geweten van de kinderen. Dit principe vond vooral Ligthart erg belangrijk.
- De school moet een gemeenschapsschool zijn. Dit houdt in dat kinderen systematisch leren hoe ze met elkaar kunnen samenwerken en er op school veel aandacht wordt besteed aan de sociale opvoeding.

Een aantal voorbeelden van vernieuwingsscholen die ook nu nog in het Nederlandse onderwijs terug is te vinden, zijn (Stilma, 2011):

- Montessorischolen: Maria Montessori (1870 – 1952) vond het belangrijk dat kinderen zichzelf konden opvoeden en ontwikkelen. Er werd, en wordt nog steeds, in het Montessorionderwijs veel gewerkt met ontwikkelingsmateriaal.
- Jenaplanscholen: Peter Petersen (1884 – 1952) ontwierp deze vorm van onderwijs aan de universiteit van Jena (Duitsland). In het Jenaplanonderwijs staat de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid van het kind centraal binnen stamgroepen in plaats van jaargroepen.
- Daltonscholen: Helen Parkhurst (1887 – 1973) kwam uit de Amerikaanse plaats Dalton. Hier legde zij de basis voor het Daltononderwijs. Binnen het Daltononderwijs werken kinderen zo zelfstandig mogelijk met behulp van individuele taken.
- Freinetscholen: Célestin Freinet (1896 – 1966) vond het produceren van ‘vrije teksten’ door kinderen erg belangrijk.
- Vrije scholen: Rudolf Steiner (1861 – 1925) had antroposofische gedachten over het onderwijs. Zijn uitgangspunt was dat de begeleiding van kinderen moest worden gericht op het kind als geheel en als totaalmens. Kinderen moesten volgens hem de mogelijkheid krijgen om zich in vrijheid, zonder bemoeienis van de overheid, naar alle kanten te kunnen ontwikkelen.

Na de leerplichtwet van 1901 kwam er in 1920 een wijziging van de wet. In de Lageronderwijswet van 1920 kreeg naast het openbaar en bijzonder onderwijs ook het buitengewoon onderwijs een wettelijke status. Dit hield in dat er ook een overheidsbeleid kwam voor het buitengewoon onderwijs. Zo konden 'buitengewone kinderen' volgens de wet bijvoorbeeld worden opgevangen in speciale klassen die verbonden waren aan de gewone lagere school. In de praktijk bleek er echter een ander idee te ontstaan: er werden zelfstandige scholen voor buitengewoon lager onderwijs opgericht. De overheid vond dit ook een goede ontwikkeling en stemde hiermee in, in plaats van de plannen uit te voeren voor speciale klassen die verbonden waren aan de gewone lagere school. Vanaf 1920 ontstonden er daarom verschillende schooltypen voor buitengewoon lager onderwijs. De schooltypen die vanaf 1920 ontstonden waren scholen voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK-scholen) en scholen voor Moeilijk Lerende Kinderen (MLK-scholen). In de volksmond werden deze scholen vaak 'scholen voor achterlijke kinderen' genoemd. Er was een kloof tussen openbare en bijzondere scholen tegenover scholen voor buitengewoon onderwijs. (Stilma, 2011)

Na de Tweede Wereldoorlog kregen leerkrachten en schoolbesturen met veel publicaties, beleidsnotities en maatregelen te maken. Het doel was om scholen en leerkrachten een grotere mate van autonomie te geven. Dit mislukte echter. In de jaren vijftig en zestig kwamen er wel een aantal onderwijskundige veranderingen. Deze waren:

- Het projectonderwijs werd door sommige scholen en leerkrachten ingevoerd. Door middel van projectonderwijs wilden scholen en leerkrachten ervoor zorgen dat er een samenhang kwam tussen de verschillende vakken.
- Het leerstofjaarklassensysteem kreeg veel kritiek en daarom werden er alternatieven voor bedacht.
- De lagere school sloot niet aan op de kleuterschool. Daarom werd de eerste klas van de lagere school een 'speelleerklasje' om te zorgen voor een betere aansluiting tussen beide scholen.
- Het basisonderwijs kreeg hulp van externe deskundigen. Zo kwam in 1967 het Centraal Instituut Toets Ontwikkeling (CITO) en in 1975 de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

(Stilma, 2011)

In de jaren zeventig en tachtig vonden er ook nog een aantal onderwijskundige veranderingen plaats. Deze waren:

- Als gevolg van het projectonderwijs kregen veel basisscholen documentatiecentra en later mediatheken.
- In 1976 werden alle basisscholen verplicht om een oudercommissie te hebben. Op deze manier werd de ouderparticipatie, de inspraak van ouders, wettelijk geregeld.
- De kleuterschool en de lagere school verdwenen door de Wet op het basisonderwijs in 1985. Hier kwam één basisschool voor in de plaats.

(Stilma, 2011)

Met de Wet op het basisonderwijs in 1985 wilde de overheid bereiken dat meer kinderen het gewone onderwijs konden volgen en niet naar speciale scholen hoefden, omdat de speciale scholen kostbaar waren en de overheid zich afvroeg of deze scholen wel de juiste oplossing waren voor de kinderen. Dit bleek echter niet te gebeuren. Als bezuinigingsmaatregel kwam daarom in 1992 het project 'Weer Samen Naar School'. 'Weer Samen Naar School' heeft als doel volgens van Eijkeren (2005, p. 179 - 180): "Het project is erop gericht zo veel mogelijk kinderen binnen het gewone basisonderwijs op te vangen. De kinderen moeten weer samen naar school. Dit beleid krijgt vorm door een samenwerking van basisscholen en het speciaal onderwijs, de zogenoemde 'samenwerkingsverbanden', en door een andere manier van onderwijs: onderwijs dat tegemoetkomt aan verschillen (adaptief onderwijs)."

Het opzetten en vormgeven van een samenwerkingsverband kostte veel tijd en ook tegenwoordig kost dit nog veel tijd. De meeste scholen kregen daarom een interne begeleider. De interne begeleider van een school werd namens de school het vaste aanspreekpunt binnen het samenwerkingsverband en ook binnen de school kreeg de interne begeleider een belangrijke rol. Wanneer een leerkracht problemen met een kind constateert, bespreekt de leerkracht dit als eerste met de interne begeleider. De belangrijkste taken van een interne begeleider zijn volgens van Eijkeren (2005, p. 183): "de teamleden coachen, studiedagen en inhoudelijke vergaderingen voorbereiden, en het totale proces van zorgverbreding bewaken, zowel binnen de school als in het samenwerkingsverband. Hij zet een leerlingvolgsysteem op en houdt dit bij. In het

leerlingvolgsysteem worden de gegevens opgeslagen van alle kinderen van de school. Het gaat er immers niet alleen om dat een kind binnen de klas goed wordt gevolgd, maar ook dat er een goede overgang is van de ene groep naar de andere. De interne begeleider is zo ook een schakel tussen leerkrachten bij wie een bepaald kind in de klas heeft gezeten, en de nieuwe leerkracht. Zo wordt een doorgaande lijn gewaarborgd.”

In 1998 kwam de Wet op het primair onderwijs. In deze wet werd vastgesteld dat de LOM-scholen en de MLK-scholen zouden fuseren tot één school voor speciaal basisonderwijs (sbo). Naast het reguliere basisonderwijs was er vanaf nu dus het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs (so). Het reguliere- en speciaal basisonderwijs vielen door de Wet op het primair onderwijs onder dezelfde wet. Het speciaal onderwijs viel hier niet onder. (Stilma, 2011)

Het speciaal basisonderwijs kreeg twee functies:

- Een ondersteuningsfunctie: scholen voor speciaal basisonderwijs kregen de opdracht om in het samenwerkingsverband de reguliere basisscholen uit het samenwerkingsverband te (onder)steunen. Op welke manier dit moet gebeuren, staat beschreven in het zorgplan.
- Een onderwijsfunctie: scholen voor speciaal basisonderwijs geven onderwijs aan die leerlingen die in het reguliere basisonderwijs (tijdelijk) niet op de goede plek zitten.

(van Eijkeren, 2005)

Om als kind naar het speciaal basisonderwijs te kunnen, moet een kind eerst worden aangemeld bij de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL). De PCL bestaat uit minimaal drie leden die door het bevoegd gezag van scholen in een samenwerkingsverband is ingesteld. De PCL bepaalt vervolgens op basis van het onderwijskundige rapport van de basisschool of het kind naar het speciaal basisonderwijs kan worden verwezen of dat het op de reguliere basisschool moet blijven. (van Eijkeren, 2005)

Wanneer een kind niet op de juiste plaats zat in het reguliere basisonderwijs en ook niet in het speciaal basisonderwijs, kon een kind in aanmerking komen voor het speciaal onderwijs. Tegenwoordig is dit ook nog het geval. Het speciaal onderwijs is onderverdeeld in vier

clusters. Wanneer een kind in aanmerking kwam voor het speciaal onderwijs, kwam het kind in aanmerking voor één van de vier clusters. De clusters zijn (van Eijkeren, 2005):

- Cluster 1: scholen voor visueel gehandicapte- of meervoudig gehandicapte kinderen die blind of slechtziend zijn.
- Cluster 2: scholen voor dove en slechthorende kinderen, kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden en kinderen met communicatieve problemen.
- Cluster 3: scholen voor kinderen met een lichamelijke- en/of verstandelijke beperking, langdurig zieke kinderen en kinderen met epilepsie.
- Cluster 4: scholen voor kinderen met psychiatrische stoornissen of ernstige gedragsproblemen.

Wanneer een kind een handicap heeft behorende bij één van de vier clusters, wordt bekeken of het kind naar een school voor speciaal onderwijs moet of dat het kind met behulp van een leerlinggebonden financiering (ook bekend als 'rugzakje') in het reguliere onderwijs kan blijven. De Commissie van Indicatiestelling (CvI) bepaalt of een kind een leerlinggebonden financiering krijgt en in het reguliere basisonderwijs kan blijven of dat een kind beter binnen één van de vier clusters van het speciaal onderwijs op de juiste plaats is. (van Eijkeren, 2005)

1.7 De eenentwintigste eeuw (vanaf 2000)

Aan het einde van de twintigste eeuw en het begin van de eenentwintigste eeuw is de Nederlandse samenleving erg snel veranderd mede door grote maatschappelijke ontwikkelingen. De belangrijkste veroorzaker hiervan is de digitalisering. Kinderen, en volwassenen, hebben vanaf deze periode in een mum van tijd via internet over allerlei onderwerpen informatie. Als men iets wil weten, hoeft men alleen nog maar even te 'googlen'. Een gevolg van de digitalisering is de globalisering. Waar Nederlanders honderd jaar geleden nog (bijna) niets wisten over andere culturen, kunnen Nederlanders nu via de telefoon of internet met mensen aan de andere kant van de wereld contact hebben en met het vliegtuig kan de hele wereld worden overgevlogen. Nederland is tegenwoordig, in de eenentwintigste eeuw, een multiculturele samenleving. Ook is er een steeds grotere mate

van individualisering en democratisering in vergelijking met de vorige eeuw(en). (Stilma, 2011)

In het onderwijs heeft het bovenstaande veranderingen met zich meegebracht. Onder invloed van de gedachten van de reformpedagogen uit de twintigste eeuw wordt er in het onderwijs steeds meer aandacht besteed aan de vragen van de kinderen (Stilma, 2011). In vele visies van scholen kan men tegenwoordig lezen dat het kind centraal staat. In de vorige eeuw stond de leerstof die de leerkracht aanbood nog centraal. Door het kind centraal te stellen, leren kinderen tegenwoordig actief en krijgt de leerkracht een meer begeleidende rol in plaats van een sturende rol.

Aansluitend bij de nieuwe visie op onderwijs zal het Passend Onderwijs worden ingevoerd. In eerste instantie zou het Passend Onderwijs al per 1 augustus 2012 worden ingevoerd. Dit werd echter uitgesteld tot 1 augustus 2013 en op dit moment is het de bedoeling dat het Passend Onderwijs per 1 augustus 2014 zal worden ingevoerd. Op dit moment zijn alle scholen bezig met hun beleid rondom Passend Onderwijs.

Passend Onderwijs gaat verder dan het 'WSNS'-beleid uit het einde van de twintigste eeuw. Het doel van Passend Onderwijs is om alle kinderen een passende plek in het onderwijs te geven. Binnen het Passend Onderwijs zijn reguliere basisscholen verplicht om kinderen die extra ondersteuning nodig hebben vanwege bijvoorbeeld een handicap een passende plek in hun basisschool te geven. Op deze manier kunnen veel meer kinderen in het reguliere basisonderwijs blijven, in plaats van dat ze naar een school voor speciaal (basis)onderwijs moeten. Omdat veel meer kinderen op een reguliere basisschool kunnen blijven, vervalt met het invoeren van Passend Onderwijs de leerlinggebonden financiering. In plaats van de leerlinggebonden financiering krijgen de schoolbesturen, bij het invoeren van Passend Onderwijs, een bepaald budget voor de extra zorg aan de kinderen die eerder een leerlinggebonden financiering zouden hebben gekregen. De schoolbesturen bepalen vervolgens hoe binnen het samenwerkingsverband het geld voor de extra zorg over de scholen binnen het samenwerkingsverband worden besteed. (Maas, 2007)

Ook binnen Passend Onderwijs zullen de reguliere basisscholen niet in staat zijn alle kinderen de zorg te kunnen bieden die ze nodig hebben. Daarom kunnen kinderen, wanneer ze in het reguliere basisonderwijs niet de zorg krijgen die ze nodig hebben, terecht in het speciaal onderwijs. Binnen Passend Onderwijs wordt zo gestreefd naar kwalitatief goed onderwijs voor alle kinderen. Om dit te bereiken zal er een goede samenwerking tussen scholen en externe deskundigen moeten zijn en moeten er binnen een samenwerkingsverband duidelijke richtlijnen worden opgesteld. (Maas, 2007) Dit alles zal tot stand moeten worden gebracht voor 1 augustus 2014: de invoering van Passend Onderwijs.

1.8 Conclusie

In dit hoofdstuk is de geschiedenis van het (speciaal) basisonderwijs door de eeuwen heen beschreven. Uit dit hoofdstuk is te concluderen dat het (speciaal) basisonderwijs door de eeuwen heen aan veel veranderingen onderhevig is geweest. Door de veranderende visie op kinderen in elke tijdperiode, veranderde de visie op onderwijs. Tegenwoordig is de visie binnen het (speciaal) basisonderwijs dat alle kinderen recht hebben op kwalitatief goed onderwijs. Binnen het onderwijs wil men dit vormgeven door het invoeren van Passend Onderwijs. Voor de leerkracht houdt dit in dat hij of zij tegenwoordig alle kinderen de zorg probeert te bieden die de kinderen nodig hebben en in vergelijking met het verleden met meer kinderen met een speciale behoefte in aanraking komt.



2. Sociaal-emotionele ontwikkeling

De sociaal-emotionele ontwikkeling is een veelgebruikt begrip. Wat het begrip precies inhoudt, hoe er in de samenleving over de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gedacht, wat er op sociaal-emotioneel gebied nodig is aan eigenschappen en wat er over de sociaal-emotionele ontwikkeling in de kerndoelen is opgenomen, wordt achtereenvolgens beschreven in dit hoofdstuk.

2.1 Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling

Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling is op te delen in drie delen; sociaal, emotioneel en ontwikkeling. In de literatuur wordt onder de drie onderdelen verstaan:

- Sociaal: dit heeft te maken met de relatie tussen het kind en een ander of anderen.
- Emotioneel: dit heeft te maken met de gevoelens en de gemoedstoestand van het kind.
- Ontwikkeling: dit heeft te maken met het proces dat een kind doorloopt van geboorte tot het volwassen zijn. Wanneer een kind iets ontwikkelt, leert het iets. Een kind kan zich op verschillende terreinen ontwikkelen.

Naast het opdelen van het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling, krijgt het begrip als geheel ook een definitie in de literatuur. Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling is volgens Deley (2004, p. 7): “de ontwikkeling van het denken, voelen en doen van een kind in relatie tot zichzelf en anderen en het andere.” Een kind is sociaal competent volgens Deley (2004) wanneer het vermogen tot denken, voelen en doen het kind de kans geeft om zich adequaat te verhouden tot de wereld waarin het leeft. Het gaat bij de sociaal-emotionele ontwikkeling dus om het leren omgaan met jezelf en met anderen.

2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in de samenleving

In de samenleving komen kinderen veel in aanraking met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Thuis, op school en hierbuiten in de Nederlandse maatschappij worden er op sociaal-emotioneel gebied bepaalde dingen van de kinderen verwacht, krijgen ze met

bepaalde aspecten op sociaal-emotioneel gebied te maken en moeten ze zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen. Voor de wijze waarop tegenwoordig in de samenleving wordt gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen hebben de psychoanalytische- en de humanistische visie een belangrijke rol gespeeld (Deley, 2004). Deze twee visies worden in subparagraaf 2.2.1 uitgewerkt. Vervolgens wordt in subparagraaf 2.2.2 uitgewerkt welke eigenschappen kinderen op sociaal-emotioneel gebied moeten ontwikkelen om in de samenleving op de juiste wijze op sociaal-emotionele aspecten te reageren.

2.2.1 De psychoanalytische- en humanistische visie

De grondlegger van de psychoanalytische visie, ook wel psychoanalyse genoemd, is Sigmund Freud. Binnen de psychoanalytische visie zijn twee opvattingen over hoe een kind zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelt. In de eerste opvatting wordt het verleden van het kind gezien als basis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wanneer een kind in het verleden een traumatische ervaring heeft gehad, kan het kind zich op sociaal-emotioneel gebied niet volledig ontwikkelen. Het is dan belangrijk dat een kind wordt geholpen om de traumatische gebeurtenis te verwerken. Binnen de psychoanalytische visie gebeurt dit veel via spel- en gesprekstherapie. In de tweede opvatting wordt niet het verleden van het kind gezien als basis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar het heden. In deze opvatting gaat men er vanuit dat wanneer een kind in het heden te maken heeft met een negatieve ervaring op sociaal-emotioneel gebied, bijvoorbeeld het angst hebben voor afwijzing, dit de sociaal-emotionele ontwikkeling belemmert. De psychoanalytische visie gaat er dan ook van uit dat wanneer een kind (of volwassene) zich bewust is van zijn of haar psychische processen, hier op kan worden ingespeeld, de negatieve processen kunnen worden afgesloten en de problemen kunnen worden verholpen (Deley, 2004). Zo kan een kind zich op sociaal-emotioneel gebied volledig ontwikkelen.

Binnen de tweede visie, de humanistische visie, staat het gevoelsleven van het kind centraal. Volgens de humanistische visie kunnen kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen wanneer ze geestelijk gezond zijn. Wanneer kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen, voelen ze zich beter en krijgen ze een positief zelfbeeld.

Wanneer een kind niet geestelijk gezond is, zich op sociaal-emotioneel gebied niet (volledig) ontwikkelt en een negatief zelfbeeld heeft, kan volgens de humanistische visie, net zoals bij de psychoanalytische visie, een kind worden geholpen door middel van spel- en gesprekstherapie. Binnen de humanistische visie wordt dit echter op een andere wijze ingevuld dan binnen de psychoanalytische visie. (Deley, 2004)

De psychoanalytische- en humanistische visie hebben, zoals eerder al is vermeld, een belangrijke rol gespeeld in de wijze waarop tegenwoordig in de samenleving wordt gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Uit bovenstaande is op te maken dat een kind door de ervaringen op sociaal-emotioneel gebied in het heden en/of verleden een bepaald zelfbeeld krijgt en dat dit zelfbeeld een grote rol speelt in de manier waarop een kind zich op sociaal-emotioneel gebied kan ontwikkelen. De punten waarop een kind zich op sociaal-emotioneel gebied kan ontwikkelen, staan beschreven in de volgende subparagraaf.

2.2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen

Er wordt in de maatschappij van kinderen verwacht dat ze op een bepaalde manier omgaan met sociaal-emotionele situaties. Om te weten hoe kinderen moeten omgaan met sociaal-emotionele situaties, moeten kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen. Een aantal eigenschappen die kinderen moeten ontwikkelen, staan hieronder beschreven.

- Het ontwikkelen van een veilige hechting: wanneer een kind wordt geboren, is het belangrijk dat een kind een veilige hechting met zijn of haar ouders ontwikkelt. Dit is de basis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, want wanneer een kind een goede relatie met zijn of haar ouders heeft, kan het later ook gemakkelijker een goede relatie met leeftijdgenoten opbouwen. Dit komt doordat een kind uit de relatie met zijn of haar ouders bijvoorbeeld al weet hoe hij of zij hulp kan vragen aan anderen en hoe hij of zij de eigen wensen en behoeften duidelijk kan maken.
- Het ontwikkelen van de persoonlijkheid: een kind moet zich ontwikkelen tot een zelfstandig of autonoom persoon. Wanneer een kind autonoom is, kan het voor zichzelf keuzes maken en is het niet afhankelijk van anderen. Zo kan een kind zelf de keuze maken hoe hij of zij met een bepaalde sociale situatie omgaat.

- Het ontwikkelen van het zelfvertrouwen: wanneer een kind het zelfvertrouwen ontwikkelt, durft een kind zichzelf te laten zien. Ook durft een kind met zelfvertrouwen zich open en kwetsbaar op te stellen. Dit heeft een positieve invloed in het omgaan met sociaal-emotionele situaties.
- Het ontwikkelen van het zelfbeeld: wanneer een kind het zelfbeeld ontwikkelt en een positief zelfbeeld krijgt, krijgt het kind ideeën, opvattingen en verwachtingen over hoe hij of zij in relatie met zijn of haar omgeving functioneert. Om een positief zelfbeeld te ontwikkelen moet het kind voorafgaande hieraan zelfvertrouwen en vertrouwen in zijn of haar omgeving hebben ontwikkeld.
- Het ontwikkelen van het vertrouwen in anderen: wanneer een kind het vertrouwen in anderen ontwikkelt, leert het kind rekening te houden met anderen en ook ervaart het kind dat anderen rekening met hem of haar houden.
- Het ontwikkelen van het inlevingsvermogen: een kind moet zich kunnen inleven in de ander om te weten hoe de ander zich voelt en hoe hij of zij op de ander moet reageren. Een kind kan zijn of haar inlevingsvermogen ontwikkelen met behulp van de omgeving. Door met kinderen te praten over hoe een ander zich voelt, kan een kind inzicht krijgen in de gevoelens van een ander. Een kind kan vervolgens bij zichzelf te rade gaan wat hij of zij van een ander zou verwachten wanneer hij of zij in een zelfde situatie zou zitten. Op basis hiervan kan een kind bepalen hoe hij of zij op sociaal-emotioneel gebied moet reageren.
- Het ontwikkelen van het beheersen van driften: wanneer een kind iets (niet) wil of (niet) leuk vindt, zal het kind dit aan de omgeving laten merken. De wijze waarop het kind dit laat merken, kan op verschillende manieren. Door het ontwikkelen van het beheersen van driften, kan een kind op de juiste wijze de omgeving iets duidelijk maken.
- Het ontwikkelen van de oplossingsgerichtheid: wanneer een kind oplossingsgericht te werk kan gaan, kan het problemen met of voor zichzelf en anderen oplossen. Ook kan het kind in moeilijke situaties zoeken naar een oplossing, in plaats van in het probleem te blijven hangen.
- Het ontwikkelen van de eigen identiteit: een kind begint al op jonge leeftijd met het ontwikkelen van een eigen identiteit. Een kind maakt verschillende fasen door voordat de eigen identiteit uiteindelijk wordt vastgesteld. Zo komt een kind aan het

einde van de basisschool of het begin van de middelbare school in de puberteit. Wanneer een kind, of tiener, deze periode heeft gehad, kan het rond het achttiende levensjaar zijn of haar eigen identiteit vaststellen. Wanneer een kind zijn of haar eigen identiteit heeft vastgesteld, ziet hij of zij de realiteit steeds beter voor ogen en dit heeft positieve gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Wanneer kinderen de hiervoor beschreven eigenschappen hebben verworven, zijn ze sociaal competent. Kinderen kunnen op bepaalde gebieden sociaal competent zijn, maar tegelijkertijd op andere gebieden nog veel moeten leren. (Janssens, 2007)

Naast de sociaal-emotionele eigenschappen die kinderen moeten ontwikkelen voor hun functioneren in de samenleving, moeten kinderen deze ook op school inzetten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op school werken kinderen ook aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit doen ze in relatie met hun leerkracht(en) en klasgenoten. Hoe er aan de sociaal-emotionele ontwikkeling op school kan worden gewerkt, staat vermeld in hoofdstuk 4.

2.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling in de kerndoelen

In 1993 zijn de eerste kerndoelen verschenen. In deze 122 kerndoelen ging het vooral over de verschillende vakgebieden. Over onderwerpen op sociaal-emotioneel gebied werd nauwelijks aandacht besteed. Dit veranderde met de invoering van de kerndoelen van 1998.

In 1998 werden de 122 kerndoelen teruggebracht naar 103 kerndoelen. Deze kerndoelen gingen niet meer alleen over de verschillende vakgebieden, maar ook over de grotere leergebieden. Ook waren een aantal kerndoelen leergebiedoverstijgend. De leergebiedoverstijgende kerndoelen gingen vooral over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er kwamen bijvoorbeeld kerndoelen over de zelfstandigheidsontwikkeling en de ontwikkeling van het zelfbeeld van kinderen. (slo.nl, 2012)

In 2006 kwam er weer een herziening op de kerndoelen. Deze kerndoelen zijn sinds het schooljaar 2009-2010 op alle basisscholen in Nederland volledig van kracht. Met de

herziening van de kerndoelen in 2006 is veel veranderd. Zo zijn er geen leergebiedoverstijgende kerndoelen meer en kwamen er slechts 58 kerndoelen. De kerndoelen werden in 2006 onderverdeeld in de leergebieden:

- Nederlands
- Engels
- Friese taal
- Rekenen/wiskunde
- Oriëntatie op jezelf en de wereld
- Kunstzinnige oriëntatie
- Bewegingsonderwijs

Een aantal kerndoelen, behorende bij één van bovenstaande leergebieden, past ook binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze kerndoelen zijn:

- Kerndoel 34: de leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.
- Kerndoel 35: de leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.
- Kerndoel 37: de leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.
- Kerndoel 38: de leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.
- Kerndoel 54: de leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- Kerndoel 55: de leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- Kerndoel 56: de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Overgenomen uit Kerndoelen TULE (2006, p. 51 en 63).

Uit voorgaande blijkt dat er geen specifieke kerndoelen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn, maar dat er wel impliciet kerndoelen voor de sociaal-emotionele

ontwikkeling zijn. Naast de kerndoelen is er binnen het project 'Weer Samen Naar School' veel aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs. Ook zal er waarschijnlijk met de invoering van het Passend Onderwijs buiten de kerndoelen om veel aandacht worden besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs.

2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven. Uit dit hoofdstuk is te concluderen dat de sociaal-emotionele ontwikkeling een begrip is dat is op te delen in drie delen; sociaal, emotioneel en ontwikkeling. Hiernaast heeft het begrip als geheel ook een definitie. Volgens Deley (2004, p. 7) is sociaal-emotionele ontwikkeling: “de ontwikkeling van het denken, voelen en doen van een kind in relatie tot zichzelf en anderen en het andere.”

Ook is te concluderen dat de psychoanalytische- en de humanistische visie een belangrijke rol hebben gespeeld voor de wijze waarop tegenwoordig in de samenleving wordt gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en dat in de maatschappij van kinderen wordt verwacht dat ze weten hoe ze moeten omgaan met sociaal-emotionele situaties. In dit hoofdstuk zijn een aantal sociaal-emotionele eigenschappen beschreven die kinderen moeten ontwikkelen om in de maatschappij op de juiste manier met sociaal-emotionele situaties om te gaan.

Tot slot is uit dit hoofdstuk te concluderen dat vanaf 1993 de kerndoelen een aantal keren zijn veranderd en dit gevolgen heeft gehad voor de kerndoelen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op dit moment zijn de kerndoelen uit 2006 van kracht en zijn er zeven kerndoelen binnen alle leergebieden die passen binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze kerndoelen zijn niet gemaakt als kerndoelen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar wanneer aan deze kerndoelen wordt gewerkt, wordt er ook gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling.

3. De sociaal-emotionele ontwikkeling door de eeuwen heen



In hoofdstuk 1 is het onderwijs door de eeuwen heen beschreven. Er is beschreven welke scholen er vanaf de Middeleeuwen tot en met de eenentwintigste eeuw zijn opgericht en welke er weer zijn verdwenen. Er is echter niet beschreven hoe er door de eeuwen heen tegen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen werd aangekeken. Hoe er in de verschillende eeuwen tegen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen werd aangekeken, wordt beschreven in dit hoofdstuk.

3.1 De Middeleeuwen (500 – 1500)

Zoals in hoofdstuk 1 al is beschreven, werden kinderen in de Middeleeuwen gezien als ‘kleine volwassenen’. Doordat mensen dit beeld hadden van kinderen, werd er ook niet naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen gekeken en waarschijnlijk wist men ook niet dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied moeten ontwikkelen. (Stilma, 2011)

In de Middeleeuwen was het belangrijk dat kinderen zich net zo gedroegen als volwassenen. Niemand keek of de kinderen hier wel toe in staat waren of dat ze hiervoor nog speciale vaardigheden moesten ontwikkelen. De kinderen werden vaak opgevoed door de kerk en de manier van lesgeven op deze scholen was dat de kinderen vooral moesten nazeggen wat de leerkracht (monnik) hen vertelde. Op sociaal-emotioneel gebied werd de kinderen niets geleerd op school. Zoals in hoofdstuk 1 is vermeld, zouden we tegenwoordig spreken van een ‘onkinderlijke’ visie op het kind ten tijde van de Middeleeuwen. (Stilma, 2011)

3.2 De Renaissance (1500 – 1600)

Tijdens de Renaissance kwam er, zoals al is vermeld in hoofdstuk 1, een nieuw levensgevoel en een nieuwe manier van denken bij de mensen. Ook ontstond tijdens de Renaissance het humanisme. Het humanisme had kritiek op de opvattingen uit de Middeleeuwen (de opvattingen uit de kerk) en de nieuwe manier van denken hield in dat mensen zelf meer

moesten nadenken, zelfbewuster moesten worden en onafhankelijker moesten worden. (Stilma, 2011)

Het humanisme keek in de zestiende eeuw ook anders tegen de manier van opvoeden en het onderwijs aan in vergelijking met de voorgaande eeuwen. Het humanisme zag kinderen niet meer als 'kleine volwassenen'. Waar tijdens de Middeleeuwen niet naar het kind werd gekeken, ging het humanisme juist wel kijken naar het gevoelsleven van het kind. Dit gevoelsleven kwam centraal te staan binnen het humanisme. (Deley, 2004)

De humanisten hadden ook een visie met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens de humanisten kunnen kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied pas ontwikkelen wanneer ze geestelijk gezond zijn. Kinderen zijn volgens de humanisten geestelijk gezond wanneer ze een positief zelfbeeld hebben. Hebben ze dit niet, dan kunnen ze zich dus niet ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. De humanisten vonden dat kinderen geholpen kunnen worden met het creëren van een positief zelfbeeld door spel- en gesprekstherapie. Het is volgens de humanisten de taak van de ouders of verzorgers en de school om ervoor te zorgen dat kinderen een positief zelfbeeld hebben en zich op sociaal-emotioneel gebied kunnen ontwikkelen. (Deley, 2004)

3.3 De Gouden Eeuw (1600 – 1700)

In hoofdstuk 1 is al beschreven dat de ontwikkeling van de wetenschap, en met name de ontwikkeling van de natuurwetenschappen, zorgde voor een verandering in het onderwijs. In het onderwijs werd de kennis over de zaakvakken natuurkunde, biologie en aardrijkskunde erg belangrijk. Men dacht in de Gouden Eeuw dat kennis over deze zaakvakken een positief effect zou hebben op de pedagogische vorming van de kinderen en daarmee ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Het is echter niet bewezen of dit ook daadwerkelijk het geval is. (Stilma, 2011)

Aan het einde van de zeventiende eeuw kwamen er nog een aantal vernieuwende onderwijsideeën door de pedagoog Jan Amos Comenius (1592 – 1670). Hij wilde het kind centraal stellen in het onderwijs en volgens hem was de jeugd een belangrijke periode in het

leven van de mens. De visie van Comenius hield voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in dat hij vond dat leerkrachten het kind moesten volgen in zijn of haar ontwikkeling. Volgens hem hadden kinderen een aantal behoeften waarin moest worden voorzien. Zo pleitte hij voor het afschaffen van lichamelijke straffen en het invoeren van vakanties. Dit zou voor rust bij de kinderen zorgen en hierdoor zouden kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied kunnen ontwikkelen. (Stilma, 2011)

3.4 De Verlichting (1700 – 1800)

In de achttiende eeuw gingen de mensen veel nadenken over opvoedkundige onderwerpen. Ze werden hierin gestimuleerd door de opvattingen van de filosoof Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778). Rousseau keek op een optimistische en positieve manier naar kinderen en de mensen gingen ook meer op deze manier naar kinderen kijken. (Stilma, 2011)

Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen hield dit in dat kinderen volgens Rousseau in verschillende leeftijdsfasen uitgroeien tot een volwassene persoon en ouders of verzorgers en leerkrachten moeten aansluiten bij de leeftijdsfase waarin de kinderen zitten en per leeftijdsfase verschillende verwachtingen op sociaal-emotioneel gebied moeten hebben. Ook vond Rousseau dat ouders of verzorgers en leerkrachten de kinderen vrij moeten laten en dat ze de kinderen zelf keuzes moeten laten maken. In de puberteit was het volgens Rousseau bijvoorbeeld van groot belang dat kinderen er zelf achter komen wat hun identiteit is. (Stilma, 2011)

Nog een belangrijk punt waarin de mensen in de achttiende eeuw werden gestimuleerd door Rousseau was dat kinderen van nature goed zijn. De mensen namen dit van Rousseau over. Kinderen werden in de achttiende eeuw dan ook veel minder door volwassenen gecorrigeerd en ze konden veel meer vrij spelen. Dit zorgde er ook voor dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied rustig konden ontwikkelen. (Stilma, 2011)

In Nederland zorgde de schrijfster Bettje Wolff (1738 – 1804) er voor dat de ideeën van Rousseau bij de mensen bekend werden. (Stilma, 2011)

3.5 De Romantiek (1800 – 1900)

In de eerste helft van de negentiende eeuw werd er in het onderwijs aangesloten bij het idee van Rousseau dat leerkrachten moesten aansluiten bij de leeftijdsfase van de kinderen. In het kleuteronderwijs kwamen er handleidingen om aan te sluiten bij de leeftijdsfase van de kinderen en ook moesten leerkrachten nu een bevoegdheid halen om les te kunnen geven. In het onderwijs veranderde het hoofdelijk onderwijs ook in klassikaal onderwijs. Dit had een positief effect op de meeste kinderen. Dit positieve effect kwam ook als gevolg van de aandacht die aan de sociale vorming van de kinderen werd besteed. In de vorige eeuwen werd hier niet of nauwelijks aandacht aan besteed, maar met de intrede van het klassikale onderwijs werd hier wel aandacht aan besteed. (Stilma, 2011)

In de tweede helft van de negentiende eeuw gingen de mensen anders denken. In Nederland kwamen de liberalen aan de macht die ervoor zorgden dat het onderwijs steeds uniformer werd. De liberalen vonden het belangrijk dat kinderen kennis kregen. Kinderen moesten volgens de liberalen van receptie, via reproductie, komen tot productie. De sociale vorming, en daarmee de sociaal-emotionele ontwikkeling, van kinderen kwam daarmee weer op de achtergrond.

In de negentiende eeuw was Jan Ligthart (1859 – 1916) in Nederland een belangrijk persoon als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Volgens hem moesten kinderen rijp zijn voordat ze konden overgaan tot het leren van bepaalde dingen. Jan Ligthart sloot hiermee aan bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Wanneer de kinderen op sociaal-emotioneel gebied iets nog niet hadden ontwikkeld, waren ze hier nog niet rijp voor en konden de kinderen niet tot het leren hiervan komen. Wanneer kinderen wat ouder werden, wilde Ligthart dat de kinderen zelfstandig en in vrijheid hun werk deden. Deze zelfverantwoordelijkheid op sociaal-emotioneel gebied wordt tegenwoordig van de kinderen gevraagd wanneer ze in groep 6 zitten (zie hoofdstuk 4.6).
(Janligthartgenootschap.nl/ideeen, 2012)

Naast Ligthart in Nederland was Sigmund Freud (1856 – 1939) in Europa ook een belangrijk persoon in de negentiende eeuw als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling van

kinderen. Hij was de grondlegger van de psychoanalytische visie of theorie. In hoofdstuk 2.2.1 staat deze visie of theorie nader beschreven.

Volgens Freud moeten kinderen hun persoonlijkheid ontwikkelen. Dit verloopt volgens hem in vijf fasen. De vijf fasen zijn volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012):

- De orale fase: deze fase loopt vanaf de geboorte van het kind tot ongeveer anderhalf jaar. In deze fase ontwikkelen kinderen zich door lustbevrediging. Kinderen vragen bijvoorbeeld om voedsel of zuigen op hun duim.
- De anale fase: deze fase loopt vanaf anderhalf jaar tot ongeveer drie jaar. Deze fase wordt ook wel de koppigheidsfase genoemd. In deze fase ontwikkelen de kinderen het zelfstandig worden.
- De fallische fase: deze fase loopt vanaf drie jaar tot ongeveer zes of zeven jaar. In deze fase krijgen kinderen gevoelens voor anderen. Kinderen zijn in deze fase vaak 'verliefd'.
- De latentiefase: deze fase loopt vanaf zeven jaar tot ongeveer elf jaar. In deze fase krijgen kinderen meer sociale contacten met andere kinderen. Kinderen maken in deze fase een enorme sprong in hun sociaal-emotionele ontwikkeling.
- De genitale fase: deze fase begint in de puberteit en loopt door tot in de volwassenheid. In deze fase krijgen kinderen te maken met seksuele gevoelens. Op sociaal-emotioneel gebied komen de kinderen erachter wat deze gevoelens voor invloed hebben in de omgang met anderen.

Wanneer kinderen de vijf fasen goed doorlopen, kunnen ze hun persoonlijkheid volgens Freud volledig ontwikkelen en komen ze op sociaal-emotioneel gebied ook tot een volledige ontwikkeling. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

3.6 De twintigste eeuw (1900 – 2000)

In de twintigste eeuw is er in het onderwijs erg veel veranderd. Dit kwam in eerste instantie door de leerplichtwet uit 1901. Door deze wet moesten alle kinderen tussen de zes en twaalf jaar oud verplicht naar school en verdween de kinderarbeid. De kinderen kregen op school

een aantal verplichte vakken, maar hiernaast bleef er ook ruimte voor de school en de leerkrachten voor een eigen onderwijsvisie. (Stilma, 2011)

Op sociaal-emotioneel gebied is er in de twintigste eeuw ook veel veranderd. Verschillende mensen en bepaald beleid zijn de oorzaak geweest voor een veranderende kijk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. In de volgende subparagrafen wordt dit verder beschreven.

3.6.1 De reformpedagogen

In de twintigste eeuw hadden de reformpedagogen ideeën voor een andersoortige basisschool. Dit staat beschreven in hoofdstuk 1.6. De reformpedagogen hebben dan ook een grote rol gespeeld in de wijze waarop in de negentiende eeuw naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen werd gekeken. De reformpedagogen vonden de zelfontwikkeling van kinderen belangrijk. Kinderen moesten zich op eigen wijze kunnen ontwikkelen tot sociaal-emotioneel competente mensen. Hier moesten leerkrachten rekening mee houden. Kinderen moesten volgens de reformpedagogen dan ook individueel worden begeleid en op school moest er veel aandacht worden besteed aan de sociale opvoeding. (Stilma, 2011)

Tegenwoordig hebben de reformpedagogen ook nog een grote invloed op het onderwijs. Veel onderwijsideeën van de reformpedagogen worden tegenwoordig ingepast in het onderwijs. Naast de reformpedagogen hebben ook een aantal andere mensen uit de twintigste eeuw een grote rol gespeeld in de wijze waarop men toen keek, en tegenwoordig kijkt, naar de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze mensen ontwikkelden in de twintigste eeuw een theorie. Zij worden in de volgende subparagraaf uitgewerkt.

3.6.2 Theorieën

In de twintigste eeuw kwamen een aantal mensen met een theorie over het ontwikkelingsproces van kinderen. Deze mensen gingen er vanuit dat kinderen bepaalde fasen door moeten om te komen tot volwassenheid. Hierbij speelde volgens hen de sociaal-

emotionele ontwikkeling een rol. De mensen die in deze subparagraaf worden beschreven, zijn:

- Jean Piaget
- Erik Erikson
- John Bowlby
- Abraham Maslow
- Martinus Jan Langeveld
- Lawrence Kohlberg
- Lev Vygotsky
- Carel van Parreren

3.6.2.1 Jean Piaget

De theorie van Piaget (1896 – 1980) gaat over de manier van denken van kinderen en is een cognitieve theorie. Volgens Piaget moet de verstandelijke ontwikkeling gesplitst worden van het leren. De verstandelijke ontwikkeling van een kind ligt volgens hem in het kind zelf en leren komt van buiten. Een kind is geboren met een gevoel te willen communiceren met de omgeving. Door contact te hebben met de omgeving en door rijping van de hersenen ontstaan bij kinderen steeds complexere cognitieve vaardigheden. Op deze wijze kan een kind zich ontwikkelen volgens Piaget.

Piaget onderscheid in zijn theorie vier opeenvolgende fasen van de cognitieve ontwikkeling. De snelheid waarmee kinderen deze fasen doorlopen, verschilt per kind. De vier fasen zijn volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012):

- De sensomotorische fase: deze fase loopt vanaf de geboorte van een kind tot ongeveer twee jaar. In deze fase bestaat voor een kind iets alleen wanneer hij of zij het kan zien. Ook reageert het kind pas op iets wanneer hij of zij iets ziet. In deze fase leert een kind op sociaal-emotioneel gebied het verschil te zien tussen zichzelf en de omgeving.
- De preoperationele fase: deze fase loopt vanaf twee jaar tot ongeveer zeven jaar. In deze fase maakt het kind een begin met van egocentrisch denken naar logisch en systematisch denken te gaan. Op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen kinderen de

mogelijkheid om dingen niet alleen vanuit hun eigen standpunt te zien, maar dingen ook van andere kanten te bekijken.

- De concreet-operationele fase: deze fase loopt vanaf zeven jaar tot ongeveer elf jaar. In deze fase verdwijnt het egocentrisch denken van het kind volledig. Het kind gaat over op logisch en systematisch denken. Op sociaal-emotioneel gebied houdt dit in dat kinderen in deze fase leren om dingen van verschillende kanten te bekijken en niet alleen vanuit hun eigen standpunt.
- De formeel-operationele fase: deze begint vanaf elf jaar en loopt door tot in de volwassenheid. In deze fase kan het kind abstracte problemen oplossen en komt het kind tot abstract-logisch denken. In deze fase leert een kind hypothesen te maken over oorzaak en gevolg. Op sociaal-emotioneel gebied houdt dit in dat kinderen de vaardigheid ontwikkelen om te kunnen bepalen wat zij moeten doen om een bepaalde reactie op te roepen bij anderen en wat voor reacties door anderen bij hen worden opgeroepen.

Bij de theorie van Piaget spelen de begrippen adaptie en assimilatie ook een grote rol in de ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied. Adaptie houdt in dat kinderen het denken ontwikkelen door zich aan te passen aan de omgeving en assimilatie houdt in dat kinderen bestaande vaardigheden veranderen om zo goed te kunnen functioneren in relatie met anderen. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

Tegenwoordig heeft de theorie van Piaget nog steeds gevolgen voor de wijze waarop wij naar de (sociaal-emotionele) ontwikkeling van kinderen kijken. Wel wordt er tegenwoordig niet strak vastgehouden aan de fases van de theorie van Piaget. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

3.6.2.2 Erik Erikson

Erikson (1902 – 1994) was een aanhanger van de psychoanalytische visie en deelde dus grotendeels de visie van Freud (zie subparagraaf 2.2.1 en paragraaf 3.5). Aangezien hij een eeuw later zijn invloed had en er in deze eeuw meer bekend was geworden over de ontwikkeling van kinderen, kwam hij met een aanvulling op de psychoanalytische theorie.

De theorie van Erikson gaat over de interactie tussen kinderen en hun sociale omgeving. Het gaat er in deze theorie om dat kinderen in interactie met hun sociale omgeving hun persoonlijkheid kunnen ontwikkelen. Op dit punt verschilt Erikson dus met Freud, omdat Freud in zijn theorie de sociale omgeving niet betrok. De fasen van Erikson lopen parallel aan de fasen van Freud en hiernaast voegt Erikson nog drie fasen aan de fasen van Freud toe. De fasen in de theorie van Erikson zijn volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012):

- Vertrouwen tegenover wantrouwen: deze fase loopt van nul tot één jaar. In deze fase krijgen kinderen vertrouwen in hun ouders of verzorgers en omgeving wanneer hun behoeften (eten, veiligheid, warmte) worden bevredigd en wantrouwen in hun ouders of verzorgers en omgeving wanneer dit niet gebeurt.
- Autonomie tegenover schaamte en twijfel: deze fase loopt van twee tot drie jaar. In deze fase ontwikkelen kinderen het zelfstandig worden wanneer ze opgroeien in een positieve en veilige omgeving en schaamte en twijfel wanneer ze zich niet veilig voelen.
- Initiatief tegenover schuldgevoel: deze fase loopt van drie tot zes jaar. In deze fase zijn kinderen al autonoom en durven ze initiatief te tonen. Dit initiatief wordt als het goed is beloond door de sociale omgeving van het kind. Soms wordt het initiatief van het kind niet beloond en ontstaat er een conflict, bijvoorbeeld ruzie met een broer of zus. Het kind krijgt dan schuldgevoelens. Wanneer het kind door de sociale omgeving veel positieve bevestiging krijgt voor het feit dat het initiatief toont, ontwikkelt het kind een positief zelfbeeld.
- Ijver tegenover minderwaardigheid: deze fase loopt van zeven tot twaalf jaar. In deze fase kunnen kinderen veel leren op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Als kinderen veel bevestiging krijgen van hun ouders of verzorgers en de leerkracht, worden ze ijverig in het opdoen van vaardigheden op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Wanneer ze echter geen bevestiging krijgen, kunnen ze een gevoel van minderwaardigheid ontwikkelen wat er voor zorgt dat kinderen zich op cognitief en sociaal-emotioneel gebied niet (goed) ontwikkelen.
- Identiteit tegenover rolverwarring: deze fase loopt van twaalf tot achttien jaar. In deze fase moeten kinderen veel beslissingen maken die van belang zijn voor het ontwikkelen van een eigen identiteit. Kinderen gaan experimenteren met verschillende rollen en gaan op zoek naar nieuwe vriendschappen. Volgens Erikson

kunnen kinderen gemakkelijk komen tot een eigen identiteit wanneer ze de vorige fasen goed hebben doorlopen. Hebben ze in de vorige fasen problemen opgelopen, dan kunnen kinderen in deze fase veel meer moeite hebben om te komen tot een eigen identiteit en kan er bij de kinderen rol- of identiteitsverwarring ontstaan. Dit heeft gevolgen voor de manier waarop kinderen op sociaal-emotioneel gebied omgaan met anderen. Wanneer kinderen hun eigen identiteit hebben ontwikkeld, kunnen ze op sociaal-emotioneel gebied op de juiste manier omgaan met anderen. Wanneer er bij kinderen sprake is van rolverwarring, vinden ze het meestal erg moeilijk om op sociaal-emotioneel gebied op de juiste manier met anderen om te gaan.

- Aansluiting bij anderen tegenover isolement: deze fase doorlopen mensen wanneer ze rond de twintig jaar zijn. In deze fase kunnen mensen, wanneer ze hun eigen identiteit hebben ontwikkeld, aansluiting vinden bij anderen; ze kunnen serieuze relaties aangaan. Er ontstaat isolement bij mensen wanneer ze hun eigen identiteit niet (volledig) hebben ontwikkeld. Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling houdt dit in dat mensen niet weten hoe ze een relatie met een ander kunnen aangaan.
- Voortplanting tegenover alleen blijven: deze fase loopt van rond de twintig jaar tot vijftig jaar. In deze fase ontwikkelen mensen om het eigen belang ondergeschikt te maken aan het belang van anderen. Als mensen dit niet ontwikkelen, zullen ze bijvoorbeeld geen kinderen nemen/krijgen.
- Zelfvertrouwen tegenover wanhoop en walging: deze fase begint wanneer mensen vijftig zijn en loopt door tot hun dood. In deze fase kijken mensen terug op hun leven. Ze krijgen zelfvertrouwen wanneer ze terug kijken op een mooi en zinvol leven en ze krijgen een gevoel van wanhoop en walging wanneer ze terug kijken op een zwaar en zinloos leven. Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling houdt dit in dat mensen van boven de vijftig positief zijn in hun communicatie met anderen of alles negatief opvatten.

3.6.2.3 John Bowlby

De theorie van Bowlby (1907 – 1990) gaat over de oorzaken van sociaal-emotioneel onaangepaste kinderen. Volgens Bowlby krijgen kinderen een gevoelloos karakter wanneer

ze zich in de eerste drie jaar van hun leven niet hebben gehecht aan een ouder of verzorger. Volgens hem hebben kinderen die zich niet hebben gehecht ook geen vertrouwen in anderen en kunnen ze geen relaties aangaan met anderen. Hiernaast hebben deze kinderen vaak geen schuldgevoelens en tonen ze geen medeleven naar anderen. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen houdt de theorie van Bowlby in dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied alleen kunnen ontwikkelen wanneer ze zich in de eerste drie jaar van hun leven hebben gehecht aan een ouder of verzorger. Een kind voelt zich in dat geval veilig, kan zich ontwikkelen tot een autonoom persoon en ontwikkelt een positief zelfbeeld. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

3.6.2.4 Abraham Maslow

De theorie van Maslow (1908 – 1970) is gebaseerd op een behoeftenpiramide. In de behoeftenpiramide van Maslow heeft een kind bepaalde behoeften. Als de behoeften worden bevredigd, krijgt het kind nieuwe behoeften. In de piramide begint een kind onderaan en gaat het als het ware telkens een stapje hoger. De behoeftenpiramide van Maslow staat weergegeven in figuur 1.



Figuur 1: Behoeftenpiramide van Maslow (overgenomen uit Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012, p. 66.)

De eerste behoeften die een kind heeft, zijn fysieke behoeften (zie figuur 1). Deze behoeften worden ook wel de primaire- of basisbehoeften genoemd. Wanneer aan deze behoeften wordt voldaan, krijgen kinderen sociale behoeften. Ze willen zich veilig voelen bij anderen en

contacten leggen met anderen. Hier begint de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Vervolgens ontwikkelen kinderen zich steeds verder en krijgen ze nieuwe behoeften. Binnen de theorie van Maslow wil ieder mens uiteindelijk komen tot zelfverwerkelijking en persoonlijke ontplooiing. Een mens kan dit bereiken door gedurende zijn of haar leven in alle voorgaande behoeften te voorzien. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

De mate waarin een kind bepaalde behoeften heeft, ligt volgens Maslow in het kind zelf. Ook heeft de omgeving van het kind invloed op de behoeften die het kind heeft. Wanneer het kind opgroeit in een omgeving waarin hij of zij veel met andere kinderen speelt, zal het kind de behoefte krijgen om erbij te horen, dus zal het de behoefte aan contact krijgen. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

De behoeften die een kind heeft en in welke mate deze bevredigd worden, zorgen er dus voor in welke mate het kind zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelt. Als er veel behoeften van een kind worden bevredigd, ontwikkelt een kind zich dus meer op sociaal-emotioneel gebied. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

3.6.2.5 Martinus Jan Langeveld

Langeveld (1905 – 1989) ging er vanuit dat een kind bij de geboorte niet anders is dan een dier. Een kind ontwikkelt zich volgens Langeveld tot mens in de omgang met andere kinderen en mensen. De menselijke ontwikkeling van een kind is volgens hem dan ook een sociale ontwikkeling. Een kind kan door de omgang met anderen zich ontwikkelen tot een autonoom persoon. Langeveld heeft het dan ook over ‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling’. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

Volgens Langeveld kan een kind zich alleen ontwikkelen tot een volwaardige volwassene als hij of zij in elke levensfase (kind, puber, enz.) ook volwaardig is geweest. Wanneer een kind dus niet een volwaardig kind heeft kunnen of mogen zijn, kan het zich niet ontwikkelen tot een volwaardige volwassene. Wel moet de omgeving het kind in elke situatie steunen in het komen tot een verdere ontwikkeling. Het is dan ook belangrijk dat de ouders of verzorgers

en de leerkracht van het kind hem of haar naast het kind zijn ook opvoedt om te komen tot een verdere ontwikkeling. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

Volgens Langeveld houdt de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind in dat het door in elke levensfase zichzelf te mogen zijn en met behulp van ouders of verzorgers en leerkracht zelfstandig mag worden, zich kan ontwikkelen tot een volwaardige volwassene.

3.6.2.6 Lawrence Kohlberg

De theorie van Kohlberg (1927 – 1987) gaat over de morele ontwikkeling van kinderen.

Volgens Kohlberg hebben kinderen een aangeboren gevoel van rechtvaardigheid. Vervolgens doorlopen ze een aantal stadia in de morele ontwikkeling. De drie stadia van de morele ontwikkeling zijn volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012):

- Het preconventioneel stadium: in dit stadium hangt het gevolg van iets ervan af of kinderen iets goed of slecht vinden. Wanneer het gevolg is dat een kind straf krijgt, dan is het slecht, maar krijgt het kind geen straf, dan is het goed. Kinderen zijn in dit stadium dus nog erg naïef en denken zelf nog niet na over goed en slecht.
- Het conventioneel stadium: in dit stadium geeft de groepsnorm aan of kinderen iets goed of slecht vinden. Als de groep iets goed vindt, dan vindt het kind het ook goed. Als de groep iets slecht vindt, dan vindt het kind het ook slecht. In dit stadium volgt een kind dus de normen van de groep en denkt het zelf nog niet na over goed en slecht.
- Het postconventioneel stadium: in dit stadium worden kinderen zelfverantwoordelijk. Ze maken in dit stadium dan ook zelf de keuze of ze iets goed of slecht vinden. Rechtvaardigheid vinden kinderen in dit stadium erg belangrijk. Als het rechtvaardig is wat iemand doet, is het goed. Als het echter niet rechtvaardig is wat iemand doet, is het slecht.

Volgens Kohlberg moeten kinderen de drie stadia doorlopen om te komen tot morele ontwikkeling. Ook geeft hij aan dat niet alle kinderen het postconventioneel stadium in hun leven zullen bereiken. Wanneer kinderen zich moreel ontwikkelen, gaan ze letten op de bedoeling die iemand ergens bij heeft en of deze bedoeling wel goed is. Als iemand een

goede bedoeling heeft die ook daadwerkelijk goed is, zal een kind positief reageren. Als dit echter niet het geval is, zal een kind minder positief of zelfs negatief reageren. De morele ontwikkeling heeft dus ook gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wanneer een kind op het gebied van de morele ontwikkeling zelf kan bepalen of iets goed of fout is, kan het kind op sociaal-emotioneel gebied hier op de juiste manier mee omgaan.

3.6.2.7 Lev Vygotsky

Vygotsky (1896 – 1934) ziet de ontwikkeling van kinderen als een proces dat ze door moeten met behulp van hun omgeving. Kinderen kunnen zich volgens Vygotsky dan ook ontwikkelen in interactie met hun omgeving. De theorie van Vygotsky is een ontwikkelingstheorie. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

De ontwikkeling van kinderen kan volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) worden opgedeeld in twee ontwikkelingsniveaus. De twee ontwikkelingsniveaus zijn:

- De zone van de actuele ontwikkeling: het gaat hier om de dingen die een kind op dit moment zelfstandig kan, dus zonder hulp van anderen.
- De zone van de naaste ontwikkeling: het gaat hier om de dingen die een kind nog niet zelfstandig kan, maar wel met behulp van anderen.

Volgens Vygotsky ontwikkelen kinderen zich in de zone van de naaste ontwikkeling. Door hulp te krijgen van anderen kunnen kinderen bepaalde vaardigheden leren. Vervolgens hebben ze geen hulp meer nodig van anderen en kunnen ze het zelfstandig. Zo kunnen kinderen alles ontwikkelen. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

Op sociaal-emotioneel gebied geldt het ook dat kinderen zich in de zone van de naaste ontwikkeling ontwikkelen. Met behulp van anderen krijgen kinderen bepaalde sociaal-emotionele vaardigheden onder de knie die ze vervolgens zelfstandig weer kunnen inzetten in een volgende situatie. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

Tegenwoordig is de theorie van Vygotsky terug te vinden in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs proberen leerkrachten de ontwikkeling

van de kinderen te stimuleren door ze alles in de zone van de naaste ontwikkeling aan te bieden.

3.6.2.8 Carel van Parreren

Carel van Parreren (1920 – 1991) is in Nederland de grondlegger van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Binnen het Ontwikkelingsgericht Onderwijs baseerde van Parreren zijn visie op de ontwikkelingstheorie van Vygotsky. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

De visie van van Parreren op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling is ook gebaseerd op de visie van Vygotsky. De visie van Vygotsky staat beschreven in subparagraaf 3.6.2.7. (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012)

3.6.3 Beleid

Het beleid van de Nederlandse overheid had in de tweede helft van de twintigste eeuw ook een grote rol in de veranderende kijk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Vanaf de jaren tachtig van de twintigste eeuw nam de belangstelling voor de sociaal-emotionele ontwikkeling toe in het onderwijs. (Deley, 2004)

In 1992 kwam er het project 'Weer Samen Naar School'. Dit was een bezuinigingsmaatregel. Het doel van 'Weer Samen Naar School' was om zoveel mogelijk kinderen in het reguliere basisonderwijs te houden. Scholen werden door dit project verplicht om te kijken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Kon de school en de leerkracht er nog wel voor zorgen dat alle kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig konden ontwikkelen wanneer ook kinderen met bepaalde problemen in de groep bleven? Scholen probeerden dit te bereiken door adaptief onderwijs in de school te brengen. De leerkracht moest aansluiten bij de behoeften van ieder kind. Dit betekende dat kinderen niet meer allemaal hetzelfde deden, maar op een bij hen passende manier werden begeleid door de leerkracht. Door aan te sluiten bij de ontwikkeling van het kind, kon het kind zich zo volledig mogelijk in het reguliere basisonderwijs ontwikkelen, ook op sociaal-emotioneel gebied. (van Eijkeren, 2005)

In 1998 kwam er de Wet op het primair onderwijs. In deze wet werd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen scholen voor regulier basisonderwijs, scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). Door hier een duidelijk onderscheid in te maken, moest er ook een duidelijke richtlijn komen met betrekking tot naar welke school elk kind moest gaan. In het onderwijs moest men daarom een duidelijke visie creëren. De geldende visie die er toen in het onderwijs kwam, was dat kinderen zich moesten kunnen ontwikkelen tot zelfstandige mensen in de Nederlandse samenleving. (Stilma, 2011)

3.7 De eenentwintigste eeuw (vanaf 2000)

In de eenentwintigste eeuw is de Nederlandse samenleving een multiculturele samenleving geworden. Het gevolg hiervan is dat in het onderwijs de groepen steeds meer heterogeen zijn geworden. Kinderen met allerlei verschillende achtergronden zitten in de eenentwintigste eeuw bij elkaar in de groep. Op sociaal-emotioneel gebied zorgt dit ervoor dat kinderen moeten leren omgaan met al die verschillen. (Stilma, 2011)

In de eenentwintigste eeuw ging en gaat het beleid van de overheid ook verder. Zo zal per 1 augustus 2014 het Passend Onderwijs worden ingevoerd op alle scholen in Nederland. Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen houdt dit in dat ze met heel veel verschillende kinderen moeten leren omgaan. Waar kinderen met een beperking eerder naar een school voor speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs gingen, blijven deze kinderen binnen het Passend Onderwijs zo lang mogelijk in het reguliere onderwijs. Op sociaal-emotioneel gebied wordt er tegenwoordig en zal er in de komende jaren dan ook meer van de kinderen gevraagd worden in vergelijking met het verleden. (Maas, 2007)

Scholen denken tegenwoordig bewuster na over hun beleid op sociaal-emotioneel gebied en ook hebben de meeste scholen in de eenentwintigste eeuw een methode of bepaalde materialen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling aangeschaft om de kinderen optimaal te kunnen begeleiden in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een aantal methoden en materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling staat beschreven in hoofdstuk 5. Ook zijn er tegenwoordig leerlingvolgsystemen ontwikkeld waarin de sociaal-

emotionele ontwikkeling van kinderen wordt opgenomen. Een aantal leerlingvolgsystemen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling staat ook beschreven in hoofdstuk 5.

3.8 Conclusie

In dit hoofdstuk is de geschiedenis van de sociaal-emotionele ontwikkeling door de eeuwen heen beschreven. Uit dit hoofdstuk is te concluderen dat er in de verschillende eeuwen verschillend tegen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen werd aangekeken.

De conclusie over de Middeleeuwen is dat in de Middeleeuwen de kinderen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling niets werd geleerd op school.

Tijdens de Renaissance kregen de humanisten een visie met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens hen kunnen kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied pas ontwikkelen wanneer ze geestelijk gezond zijn. (Deley, 2004)

In de Gouden Eeuw dacht men dat kennis over de zaakvakken een positief effect zou hebben op de pedagogische vorming en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Comenius vond dat leerkrachten kinderen moesten volgen in hun ontwikkeling. (Stilma, 2011)

Ook valt te concluderen dat in de tijd van de Verlichting, in de achttiende eeuw, de mensen door de ideeën van Rousseau werden gestimuleerd om na te denken over opvoedkundige onderwerpen en over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De gedachte van Rousseau was dat kinderen van nature goed zijn en mensen op een optimistische en positieve manier naar kinderen moeten kijken en kinderen vrij moeten laten. Dan kunnen kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied rustig ontwikkelen. Bettje Wolff zorgde er in Nederland voor dat de ideeën van Rousseau bij de mensen bekend werd.

Ten tijde van de Romantiek waren er verschillende opvattingen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De conclusie over de eerste helft van de negentiende eeuw is dat in het onderwijs werd aangesloten bij de ideeën van Rousseau. De conclusie over de tweede

helft van de negentiende eeuw is dat toen de liberalen in Nederland aan de macht kwamen, de sociale vorming, en daarmee de sociaal-emotionele ontwikkeling, van kinderen op de achtergrond kwam in het onderwijs. Kennis was volgens de liberalen belangrijk, sociale vorming niet. (Stilma, 2011)

Belangrijke personen met betrekking tot de kijk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de negentiende eeuw waren Ligthart en Freud. Ligthart benadrukte dat kinderen rijp moesten zijn voordat ze konden overgaan tot het leren van bepaalde dingen, ook op sociaal-emotioneel gebied (Stilma, 2011). Freud onderscheidde in zijn theorie vijf fasen die kinderen door moeten om zich op sociaal-emotioneel gebied te kunnen ontwikkelen tot een volwaardig individu. (Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst, 2012)

De conclusie over de twintigste eeuw is dat er in vergelijking met de vorige eeuwen meer aandacht kwam voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen wat gevolgen had voor de kijk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in het onderwijs. De reformpedagogen kregen hun invloed in het onderwijs, verschillende mensen ontwikkelden theorieën over de ontwikkeling van kinderen, waaronder de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, en er kwam vanuit de overheid beleid met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. In de twintigste eeuw hebben alle scholen een visie gecreëerd met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tot slot is uit dit hoofdstuk te concluderen dat in de eenentwintigste eeuw kinderen op sociaal-emotioneel gebied op school moeten leren omgaan met veel verschillende soorten kinderen uit veel verschillende culturen. Er wordt op sociaal-emotioneel gebied dus steeds meer van de kinderen gevraagd. Het gevolg hiervan is dat op alle scholen steeds meer aandacht komt voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en veel scholen tegenwoordig een methode of bepaalde materialen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling hebben.

4. Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool door de leerjaren heen



Op de basisschool worden kinderen begeleid in de sociaal-emotionele ontwikkeling door leerkrachten. In de verschillende leerjaren op de basisschool zijn er bepaalde verwachtingen over het niveau van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en de specifieke begeleiding van de leerkracht. In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens beschreven wat de kinderen op sociaal-emotioneel gebied in de groepen 1 tot en met 8 moeten ontwikkelen en wat de houding en taak van de leerkracht is in iedere groep.

4.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 1

Wanneer een kind op de basisschool komt, is het belangrijk dat een kind zich op zijn of haar gemak voelt op school en in de klas. Dit is de basis voor de ontwikkeling van het kind op alle gebieden, dus ook op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het is aan de leerkracht om ervoor te zorgen dat een kind zich op zijn of haar gemak kan voelen in de klas. Een leerkracht moet er op letten dat hij of zij rekening houdt met drie gebieden wanneer een kind in groep 1 komt. Deze drie gebieden zijn volgens Janssens (2007, p. 12):

- De voorschoolse periode van het kind.
- Het wennen op school.
- De groep als een veilige groep.

In subparagraaf 4.1.1 tot en met 4.1.3 wordt beschreven waarom een leerkracht rekening moet houden met bovenstaande drie gebieden.

4.1.1 De voorschoolse periode van het kind

Wanneer een kind op de basisschool in groep 1 komt, heeft het al een aantal aspecten ontwikkeld op sociaal-emotioneel gebied. Zo heeft het kind zich bijvoorbeeld, als het goed is, gehecht aan zijn of haar ouders of verzorgers. Het is belangrijk dat de leerkracht inzicht krijgt in de voorschoolse periode van het kind, om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het

kind op sociaal-emotioneel gebied en om te kunnen bepalen hoe de leerkracht het kind moet behandelen. Een leerkracht moet achterhalen hoe de thuissituatie van het kind tijdens de voorschoolse periode is geweest en hoe de thuissituatie is op het moment dat het kind in groep 1 komt. (Janssens, 2007)

Wanneer een kind in de voorschoolse periode een ingrijpende gebeurtenis heeft meegemaakt, kan dit gevolgen hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zo kan een kind bijvoorbeeld negatief gedrag gaan vertonen als gevolg van problemen in de thuissituatie. Wanneer een leerkracht hiervan op de hoogte is, weet hij of zij hoe hiermee moet worden omgegaan. Ook kan de leerkracht ouders dan helpen en ondersteunen om het negatieve gedrag van het kind om te buigen in positief gedrag. Het is echter voor de leerkracht moeilijk om problemen in de voorschoolse periode van een kind te achterhalen, omdat ouders of verzorgers vaak niet in alle openheid meteen vertellen wat het kind allemaal al heeft meegemaakt. Het is de taak van de leerkracht om in vertrouwen met de ouders of verzorgers over deze kwestie te praten en de ouders of verzorgers proberen te overtuigen van het belang van de openheid. (Janssens, 2007)

Naast het verkrijgen van informatie van de ouders of verzorgers over de thuissituatie tijdens de voorschoolse periode van het kind, is het ook belangrijk dat de leerkracht inzicht krijgt in de opvoedingsstijl waar het kind mee te maken heeft gehad. Als het goed is, leert een kind door zijn of haar opvoeding hoe hij of zij zich op sociaal-emotioneel gebied moet gedragen. Een leerkracht hoeft een kind in groep 1 dit dan niet meer te leren. Er zijn volgens Janssens (2007, p. 15-16) echter vijf opvoedingsstijlen waar een kind mee te maken kan hebben die er voor zorgen dat het kind niet weet hoe hij of zij zich op sociaal-emotioneel gebied moet gedragen. Deze vijf opvoedingsstijlen zijn volgens Janssens (2007):

- Verwaarlozing: wanneer een kind met deze opvoedingsstijl te maken heeft, krijgt het kind niet het vertrouwen van de ouders of verzorgers die het nodig heeft. Het kind moet zelf zijn of haar keuzes maken, zonder hier klaar voor te zijn.
- Te beschermend: wanneer een kind met deze opvoedingsstijl te maken heeft, krijgt het kind van de ouders of verzorgers geen ruimte. De ouders of verzorgers laten het kind niet los waardoor het niet de kans krijgt zijn of haar eigen keuzes te maken. Hierdoor is een kind geremd in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

- Te autoritair: wanneer een kind met deze opvoedingsstijl te maken heeft, bepalen de ouders of verzorgers alles voor het kind. Een kind wil wel keuzes maken, maar zijn of haar ouders of verzorgers zijn hem of haar telkens voor. Hierdoor leert het kind niet zelf keuzes maken.
- Te inconsequent: wanneer een kind met deze opvoedingsstijl te maken heeft, weet een kind niet wat het kan verwachten van zijn of haar ouders of verzorgers. Dit kan zorgen voor onzekerheid bij het kind.
- Te veel appelleren op waarden en normen: wanneer een kind met deze opvoedingsstijl te maken heeft, ook wel de indirecte opvoeding genoemd, heeft het kind niet het idee dat het ouders of verzorgers heeft die achter hem of haar staan. Het kind wordt door de ouders of verzorgers aangesproken op het geweten. Het kind denkt dat hij aan bepaalde waarden en normen moet voldoen, omdat het anders niet goed is. Een kind krijgt daardoor nooit het idee dat het door ouders of verzorgers wordt gesteund.

4.1.2 Het wennen op school

Wanneer een kind op de basisschool in groep 1 komt, zal het in het begin moeten wennen aan school. Wanneer een kind in de voorschoolse periode een normale sociaal-emotionele ontwikkeling heeft gehad en zich op natuurlijke wijze heeft gehecht aan zijn of haar ouders, zal het wennen op school voor het kind vaak geen probleem zijn. Een kind zal zich in dit geval snel hechten aan de leerkracht en de regels en gebruiken aannemen van de school en de leerkracht. Het hechten aan en vertrouwen hebben in de leerkracht is volgens Janssens (2007) de basis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op school.

Als een kind in de voorschoolse periode een ingrijpende gebeurtenis heeft meegemaakt of te maken heeft gehad met één van de vijf in subparagraaf 4.1.1 genoemde opvoedingsstijlen, is het mogelijk dat het kind moeite heeft met het wennen op school. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat een kind heel snel moet leren dat de leerkracht, in tegenstelling tot zijn of haar ouders of verzorgers, wel te vertrouwen is. Als een kind dit niet kan, hecht het kind zich niet volledig aan de leerkracht en kan het zich op sociaal-emotioneel gebied niet (goed) ontwikkelen op school.

Een leerkracht kan een aantal voorwaarden scheppen om het wennen op school voor het kind zo gemakkelijk mogelijk te maken. De voorwaarden waaraan de leerkracht kan voldoen volgens Janssens (2007) zijn:

- De eerste schooldag van het kind voorbereiden: wanneer de leerkracht van de ouders of verzorgers van het kind informatie heeft gekregen, kan de leerkracht dit gebruiken bij de wijze waarop hij of zij het kind op de eerste schooldag(en) benadert.
- Het afleggen van een huisbezoek: wanneer de leerkracht een aantal dagen voordat het kind op school komt een huisbezoek aflegt, krijgt de leerkracht inzicht in de thuissituatie van het kind en leert hij of zij de ouders of verzorgers van het kind al enigszins kennen. Voor het kind is het ook goed dat het de leerkracht al vast een keer ziet. Op deze manier is de leerkracht op de eerste schooldag niet meer totaal onbekend voor het kind en merkt het kind dat de leerkracht en de ouders of verzorgers elkaar al kennen. Hierdoor zal het kind de leerkracht eerder gaan vertrouwen en zich eerder aan de leerkracht gaan hechten.
- De eerste schoolweek extra aandacht geven aan het kind: De eerste schoolweek is erg belangrijk voor de basis van de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. In de eerste schoolweek moet het kind zich veilig gaan voelen bij de leerkracht en langzamerhand ook bij de andere kinderen in de groep. Het is belangrijk dat de leerkracht het kind eerst een veilige plaats geeft; bij de leerkracht op schoot of op de stoel naast de leerkracht. Wanneer het kind zich op deze plaats helemaal op zijn of haar gemak voelt, kan de leerkracht het kind koppelen aan een ander kind uit de groep. Dit kind fungeert dan als buddy voor het nieuwe kind. De buddy moet ervoor zorgen dat het nieuwe kind alle regels en gebruiken van de klas leert kennen en dat het kind wordt opgenomen in de groep. Het is de taak van de leerkracht om erop toe te zien dat dit gebeurt en om de buddy eventueel aanwijzingen te geven om het proces te optimaliseren.

Na ongeveer drie maanden hoort een kind gewend te zijn op school en in groep 1. Wanneer een kind gewend is, komen de volgende gedragingen voor volgens Janssens (2007, p. 20):

- Het kind komt uit zichzelf naar de leerkracht voor zomaar een praatje. Dit betekent dat hij of zij de leerkracht de moeite waard vindt.

- Als het kind nog niet veel praat, is het ook voldoende dat hij of zij de aanwezigheid van de leerkracht zoekt.
- Als de leerkracht zomaar iets vraagt aan het kind is het kind niet bang en reageert hij of zij op die vraag, zowel verbaal als non-verbaal.
- Het kind toont al initiatieven in de richting van medeleerlingen.
- De ouders geven aan dat hun kind positief is over school en graag naar school wil.

Wanneer een kind na drie maanden nog niet is gewend op school (meestal door een ingrijpende gebeurtenis in de voorschoolse periode) kan de leerkracht de periode van het wennen op school verlengen met drie maanden. In deze drie maanden zal de leerkracht de ontwikkeling van het kind nauwlettend in de gaten houden. De leerkracht overlegt met de intern begeleider over het kind en ook zal de leerkracht met de ouders of verzorgers praten over de kwestie. Na deze drie maanden is het kind als het goed is wel gewend op school. Als dit niet het geval is, moet er worden gekeken of er misschien meer met het kind aan de hand is. Het kind kan bijvoorbeeld een ontwikkelingsstoornis hebben waardoor het moeilijk of niet kan wennen op school. (Janssens, 2007)

Wanneer het kind niet kan wennen op school kan de opvoedingsstijl van de ouders hiervan ook de oorzaak zijn. In subparagraaf 4.1.1 zijn de vijf opvoedingsstijlen genoemd die ervoor zorgen dat een kind niet heeft geleerd hoe hij of zij zich op sociaal-emotioneel gebied moet gedragen. In bijlage 2 is een schema opgenomen waarin de mogelijke gedragingen staan van het kind dat in de thuissituatie te maken heeft met één van de vijf opvoedingsstijlen.

Wanneer een leerkracht een aantal van deze gedragingen opmerkt bij het kind en deze kan koppelen aan één van de vijf opvoedingsstijlen, kan de leerkracht hier zijn of haar verwachtingen van het kind op aanpassen en op een bepaalde manier met deze gedragingen omgaan. In bijlage 3 is een schema opgenomen met een advies voor de leerkracht dat hij of zij kan gebruiken wanneer hij of zij bepaalde gedragingen bij het kind opmerkt. Het is een advies waarin staat hoe de leerkracht met het kind kan omgaan en wat de leerkracht kan verwachten van het kind.

4.1.3 De groep als een veilige groep

Wanneer het kind gewend is in de groep, zal het kind zich steeds meer durven tonen. Het kind gaat zich veilig voelen in de groep. Janssens (2007, p. 26) zegt over de veiligheid in de groep: “Veiligheid is de basis voor de verdere ontwikkeling.” Wanneer het kind zich veilig voelt in de groep, kan het kind zich dus gaan ontwikkelen op alle gebieden. Op sociaal-emotioneel gebied houdt dit in dat het kind niet bang is om de verkeerde keuzes te maken of verkeerd te reageren. Het kind kan meedoen en meespelen met de rest van de groep en durft sociale contacten te leggen.

De leerkracht speelt ook een rol in het veilig voelen in de groep. Twee belangrijke punten waar de leerkracht voor moet zorgen zodat de kinderen zich veilig voelen in de groep zijn:

- Het hanteren van huishoud- en orderegels: dit houdt in dat de leerkracht zorgt voor een duidelijke structuur in de klas. De leerkracht geeft duidelijk aan wat de regels zijn, bijvoorbeeld met betrekking tot opruimen en luisteren naar de leerkracht. Wanneer er een duidelijke structuur is en de leerkracht deze structuur op een positieve manier brengt, ontstaat er een liefdevolle structuur. Dit zorgt er voor dat kinderen zich veilig voelen in de groep.
- Het hanteren van rituelen: dit houdt in dat er vaste gewoonten zijn binnen de groep, bijvoorbeeld de wijze van begroeten aan het begin van de dag of tijdens het eten en drinken. Door vaste gewoonten krijgen de kinderen zekerheid en weten de kinderen wat er van ze wordt verwacht. Ook krijgen ze het gevoel bij de groep te horen, omdat ze weten wat de vaste gewoonten zijn. Dit zorgt er ook voor dat kinderen zich veilig voelen in de groep.

(Janssens, 2007)

Tot slot is het erg belangrijk dat de leerkracht van groep 1 zijn of haar voorbeeldfunctie vervuld. In groep 1 letten de kinderen erg op het gedrag van de leerkracht. De kinderen proberen vaak het gedrag van de leerkracht te imiteren. Zo zullen kinderen van groep 1 vaak positief reageren wanneer hun leerkracht ook veel positieve reacties geeft en zullen kinderen dit niet doen als ze dit niet gewend zijn. De houding en instelling van de leerkracht heeft dus ook invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. (Janssens, 2007)

4.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 2

In groep 1 hebben de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied al ontwikkeld. Dit gaat verder in groep 2. In groep 2 staat vooral het 'samen' centraal. Het gaat in groep 2 dus om het groepsgevoel. Kinderen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied hoe ze met elkaar moeten spelen, hoe ze met elkaar moeten praten, hoe ze naar een ander moeten luisteren en ze leren een ander te begrijpen. (Janssens, 2007)

Een leerkracht kan bovenstaande punten in eerste instantie vooral proberen te ontwikkelen bij de kinderen door middel van het houden van vele kringgesprekken. In kringgesprekken leren kinderen met elkaar te praten, naar elkaar te luisteren en op elkaar te reageren. Eén belangrijke voorwaarde is wel dat het geen dialoog wordt tussen de leerkracht en het kind dat vertelt. Alle kinderen moeten in het gesprek worden betrokken. (Janssens, 2007)

Behalve het houden van kringgesprekken, kan er ook op andere manieren worden gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep 2. Drie voorbeelden zijn:

- Het lezen van prentenboeken: kinderen kunnen door het kijken naar plaatjes aangeven hoe de hoofdpersoon zich voelt, bijvoorbeeld blij of boos. Door dit op te merken in prentenboeken, kunnen kinderen dit op den duur ook opmerken bij andere kinderen of mensen uit hun omgeving.
- Voorlezen en napraten: wanneer de leerkracht een verhaal voorleest, krijgen kinderen een idee over hoe de hoofdpersoon zich voelt en hoe de hoofdpersoon denkt. De kinderen verplaatsen zich dus in de hoofdpersoon. Door na het voorlezen over het verhaal na te praten, praten de kinderen over de gevoelens en gedachten van de hoofdpersoon. De leerkracht kan vervolgens doorvragen naar het gedrag van de hoofdpersoon. Op deze manier leren kinderen dat het gedrag van iemand het gevolg is van de gevoelens en gedachten van deze persoon.
- Rollenspelen: wanneer kinderen een rollenspel doen, moeten ze zich inleven in de gedachten van degene die ze spelen. Door rollenspelen leren kinderen dus te denken vanuit een ander.

(Janssens, 2007)

Door te leren hoe je met elkaar moet praten, naar elkaar moet luisteren en op elkaar moet reageren, kunnen kinderen ook beter met elkaar communiceren. Wanneer er bijvoorbeeld ruzies ontstaan, zullen kinderen ook minder moeite hebben met het oplossen van een ruzie, omdat ze niet alleen vanuit hun eigen optiek naar de situatie kunnen kijken.

Wanneer kinderen het samen spelen ontwikkelen, gaat het erom dat kinderen ook daadwerkelijk samen spelen en niet naast elkaar spelen. Gaandeweg groep 1 leren sommige kinderen al met elkaar te gaan spelen, maar in groep 2 moeten kinderen op sociaal-emotioneel gebied al zo ver zijn ontwikkeld, dat ze echt met elkaar samen spelen. (Janssens, 2007)

Een leerkracht moet bij het samen spelen rekening houden met het feit dat er tijdens het samen spelen geen eenlingen of groepjes ontstaan. Wanneer er eenlingen ontstaan, vallen er bepaalde kinderen buiten de groep die niet met de groep, maar alleen spelen. Zij ontwikkelen zich op deze manier niet op sociaal-emotioneel gebied. Wanneer er groepjes ontstaan, spelen kinderen wel met elkaar, maar niet met iedereen. Kinderen spelen dan altijd met bepaalde kinderen en nooit met andere kinderen. (Janssens, 2007)

Groepjesvorming hoeft niet altijd een probleem te zijn, want het is belangrijk dat kinderen 'echte' vriendjes en vriendinnetjes krijgen. Groepjesvorming wordt echter wel een probleem wanneer kinderen niet goed mee kunnen spelen wanneer ze niet in 'hun' groepje zitten. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht van groep 2 goed in de gaten houdt dat er een balans is tussen gestructureerd samen spelen, vrij spelen en spelen met voorgeschreven regels. Op deze manier komen kinderen met alle vormen van spelen in aanraking en kunnen ze zich volledig ontwikkelen met betrekking tot spelen. (Janssens, 2007)

Wanneer kinderen samen kunnen spelen, kunnen ze vervolgens ook leren om samen te werken. In eerste instantie zullen kinderen in groep 2 wanneer ze aan het werk zijn samen praten. Het praten gaat dan vaak niet over het werk, maar over andere dingen. In hogere groepen wordt dit meestal niet getolereerd door de leerkracht, maar voor kinderen in groep 2 is dit erg belangrijk. Door tijdens het werken samen te praten, leren ze elkaar beter kennen en ontwikkelen ze zich op sociaal-emotioneel gebied. Het is dus erg goed wanneer kinderen

in groep 2 op deze manier met elkaar praten tijdens het werk. Ook is het goed wanneer kinderen zich tijdens het werk met elkaar bemoeien. Kinderen leren zo van elkaar hoe je op de juiste wijze aanwijzingen, feedback of kritiek geeft aan een ander en hoe je op aanwijzingen, feedback of kritiek van de ander moet reageren. (Janssens, 2007)

Wanneer kinderen alle in deze paragraaf beschreven vaardigheden ontwikkelen, ontstaat er aan het einde van groep 2 een volledig veilige groep met kinderen die samen kunnen spelen en samen kunnen werken met alle andere kinderen van de groep.

4.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 3

Wanneer kinderen de vaardigheden op sociaal-emotioneel gebied beheersen die ze in groep 2 moeten leren, kunnen ze over naar groep 3. Soms is een kind nog te speels en heeft het zich op sociaal-emotioneel gebied nog niet zo ver ontwikkeld dat de leerkracht van groep 2 denkt dat deze achterstand de verdere ontwikkeling van het kind in groep 3 zal belemmeren. Een leerkracht kan dan in overleg met het team en de ouders of verzorgers van het kind overwegen om het kind nog een jaar te laten 'kleuteren'. Dit gebeurt regelmatig, aangezien de overgang van groep 2 naar groep 3 een grote stap is voor kinderen. In groep 3 wordt er onder andere vaak een hele andere werkhouding van de kinderen gevraagd in vergelijking met groep 2. (Janssens, 2007)

Wanneer kinderen in groep 3 komen, hebben ze geleerd hoe ze hoe ze samen moeten spelen. Ook voelen ze zich veilig in de groep. Dit is erg belangrijk, omdat in groep 3 de nadruk veel meer wordt gelegd op de didactische aanpak in plaats van op de pedagogische aanpak. In groep 3 moeten kinderen in eerste instantie leren lezen en vervolgens ook leren schrijven en rekenen. Doordat deze vakken erg veel onderwijstijd kosten, wordt er minder onderwijstijd besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in vergelijking met groep 1 en 2. Wel blijft het de taak van de leerkracht om er voor te zorgen dat de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied kunnen ontwikkelen. In groep 3 leren kinderen naast samen te kunnen spelen ook hoe ze samen kunnen werken. De leerkracht introduceert verschillende werkvormen waarin kinderen leren met elkaar samen te werken. Ook moet de leerkracht er in groep 3 voor zorgen dat er een positieve sfeer in de groep blijft bestaan. Doordat kinderen

veel moeten werken en in vergelijking met groep 2 veel minder met andere kinderen spelen, worden in de groep soms alleen de negatieve dingen, bijvoorbeeld ruzies, nog besproken. Het is de taak van de leerkracht om ook de positieve dingen met de kinderen te bespreken, bijvoorbeeld hoe leuk de kinderen in de pauze met elkaar hebben gespeeld. Op deze manier blijft de positieve sfeer bestaan en slaat de sfeer niet om. (Janssens, 2007)

Aan het einde van groep 3 beheersen alle kinderen op sociaal-emotioneel gebied als het goed is de vaardigheid om met anderen te kunnen samenwerken en kijken de kinderen op een positieve manier naar elkaar. In de groep willen kinderen elkaar overal mee helpen en staan ze voor elkaar klaar. Verder blijven de kinderen met elkaar samen spelen en vallen er geen kinderen buiten de groep. Wel ontstaan er in groep 3 meer vriendschappen, maar dit leidt niet tot groepjesvorming. (Janssens, 2007)

Wanneer kinderen zich in groep 3 op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen zoals hiervoor is beschreven, ontstaat er een positieve sfeer in de groep die niet snel wordt doorbroken. De groep is een hechte groep en zal zich naar iedere leerkracht, invaller of stagiaire op dezelfde manier opstellen. Wanneer de leerkracht van groep 3 aan het einde van het schooljaar de klas overdraagt aan de leerkracht van groep 4, weet de leerkracht van groep 4 precies wat hij of zij aan de groep heeft. De leerkracht weet wat de sterke en zwakke punten van de groep zijn en welke kinderen hij of zij extra moet begeleiden op sociaal-emotioneel gebied. Dit zorgt voor de kinderen ook voor een soepele overgang van groep 3 naar groep 4. (Janssens, 2007)

4.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 4

Aan het begin van groep 4 weet de leerkracht uit het overdrachtsgesprek met de leerkracht van groep 3 hoe de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied tot dusverre hebben ontwikkeld. In groep 4 probeert de leerkracht er voor te zorgen dat de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied verder kunnen ontwikkelen, maar dit gebeurt op een andere manier als in de groepen 1, 2 en 3. In groep 4 ontwikkelen de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied meer vanuit een cognitieve invalshoek in plaats van vanuit het gedragsniveau. (Janssens, 2007)

Sociaal-emotionele ontwikkeling vanuit een cognitieve invalshoek houdt in dat de kinderen niet gaandeweg het jaar een aantal sociaal-emotionele vaardigheden verwerven, maar dat aan het begin van het schooljaar de regels op sociaal-emotioneel gebied worden vastgelegd waaraan de kinderen zich moeten houden. Voor het opzetten van de regels in de groep en het toepassen van de regels in de praktijk zijn een aantal punten erg belangrijk. Deze zijn:

- De regels moeten positief geformuleerd worden.
- De regels moeten door de kinderen zelf worden opgesteld (met behulp van de leerkracht): de kinderen staan dan achter de regels, omdat ze niet worden opgelegd.
- De regels moeten zichtbaar in de groep worden opgehangen: zodat de kinderen de regels kunnen zien.
- De regels moeten duidelijk zijn: de kinderen moeten weten wat ze mogen en moeten doen.
- De regels moeten effectief zijn: wanneer er erg veel regels zijn, is de kans klein dat de kinderen alle regels kennen en zich aan alle regels houden.
- De leerkracht moet zich aan de regels houden: op deze manier geloven de kinderen ook in de regels. Als de leerkracht zich niet aan de regels houdt, zal dit bij de kinderen leiden tot onduidelijkheid, boosheid en/of frustratie. Hierdoor zal de sfeer negatief worden beïnvloed.
- De regels moeten regelmatig worden herhaald: door op een vast tijdstip de regels te herhalen, bijvoorbeeld maandelijks, weten de kinderen weer wat de regels zijn en kan besproken worden of de regels werken op de manier zoals ze zijn geformuleerd.
- De ouders of verzorgers moeten de regels van de groep kennen en deze met hun kind(eren) bespreken: door thuis de regels te bespreken, zien de kinderen dat veel regels daar ook gelden. Ook zien ze dat dit niet voor alle regels geldt. Kinderen zien zo dat er een verschil is tussen de regels van thuis en de regels op school en dat ze zich thuis aan de regels van thuis moeten houden en op school aan de regels van de groep/school. Dit kan bijvoorbeeld inhouden dat een kind thuis van zijn of haar ouders of verzorgers iemand wel mag terugslaan, maar dit in de groep/op school niet mag. Kinderen kunnen door thuis de regels van de groep te bespreken een beter onderscheid maken tussen de regels die thuis gelden en de regels die in de groep/op school gelden.

- In de groep moet worden besproken wat de consequentie is voor het overtreden van een regel: het moet voor iedereen echter wel duidelijk zijn dat bij een eenmalige overtreding van een regel de consequentie lager is dan wanneer de regel herhaaldelijk wordt overtreden. Ook de mate waarin de regel wordt overtreden (een lichte of zware overtreding) heeft gevolgen voor de zwaarte van de consequentie.

(Janssens, 2007)

Kinderen moeten zich in groep 4 op sociaal-emotioneel gebied dus houden aan een aantal (zelf opgestelde) regels. Naast deze verandering op sociaal-emotioneel gebied moet er in groep 4 ook aandacht worden besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met leerproblemen. Het is namelijk niet vanzelfsprekend dat deze kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen, zelfs niet wanneer er een positieve sfeer in de groep is en deze kinderen zich veilig voelen in de groep.

Wanneer een kind leerproblemen heeft, kan het kind in eerste instantie, in groep 3, denken dat hij of zij door hard te werken en goed zijn of haar best te doen weer net zo goed als de rest van de groep kan worden. In groep 4 komt een kind met leerproblemen er vaak achter dat het niet net zo goed als de rest van de groep wordt, hoe goed het ook zijn of haar best doet. Dit heeft gevolgen voor het zelfbeeld van het kind en daarmee ook voor het welbevinden van het kind en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook zal het kind zich vaak anders gaan gedragen. Het kind kan verdrietig of depressief worden, het kind kan zich niet meer druk maken om school(resultaten), het kind kan faalangstig worden en ook kan het kind boos worden en hierdoor de sfeer in de groep negatief beïnvloeden. Het is de taak van de leerkracht om een kind met leerproblemen het nut van school te laten inzien en hem of haar succeservaringen te laten meemaken. Op deze manier kan de leerkracht het kind helpen om weer een positief zelfbeeld te krijgen en zich goed te voelen op school en in de groep. Het gevolg is dat het kind zich op sociaal-emotioneel gebied ook verder kan ontwikkelen. (Janssens, 2007)

Naast voorgaande is het belangrijk dat kinderen in groep 4 de groepssfeer iedere dag evalueren. Het is aan de leerkracht om aan het einde van de dag hier een moment voor in te plannen. In eerste instantie zal de leerkracht de positieve dingen van de dag zo concreet

mogelijk noemen en vervolgens de negatieve dingen. Door het voorbeeld van de leerkracht leren de kinderen ook zelf om te evalueren. De leerkracht zal de kinderen aan het einde van de dag dan ook vragen naar wat zij die dag als positief en negatief hebben ervaren. Op deze manier kan worden besproken wat behouden moet blijven en welke dingen in het vervolg niet weer moeten voorkomen. Door elke dag te evalueren wordt de groepssfeer op een positieve manier ter discussie gesteld en leren de kinderen in groep 4 verantwoordelijk te worden voor de negatieve dingen en deze problemen als groep op te lossen. (Janssens, 2007)

4.5 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 5

Groep 5 is een belangrijk leerjaar op de basisschool met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. In groep 5 wordt namelijk bijna altijd bepaald of de groepssfeer tot en met groep 8 positief zal zijn of dat de groepssfeer tot en met groep 8 negatief zal zijn (Janssens, 2007). De groepssfeer wordt als het ware dus gestabiliseerd. Het gevolg hiervan is dat wanneer er in groep 5 een positieve groepssfeer is, de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied verder volledig kunnen ontwikkelen en dat wanneer er een negatieve groepssfeer ontstaat, de verdere sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in gevaar komt. In subparagraaf 4.5.1 wordt verder ingegaan op een positieve groepssfeer en in subparagraaf 4.5.2 wordt verder ingegaan op een negatieve groepssfeer in groep 5.

4.5.1 Positieve groepssfeer

Wanneer er in groep 5 een positieve groepssfeer is, die in de vorige leerjaren al is ontstaan, kan de leerkracht zich in de groep richten op de didactische aanpak. Wel zal de leerkracht structureel in de gaten moeten houden of de groepssfeer positief blijft en of de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied verder ontwikkelen. Wanneer dit het geval is, gaat het over het algemeen goed in de groep en hoeft de leerkracht geen extra aandacht te geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. (Janssens, 2007)

4.5.2 Negatieve groepssfeer

Wanneer er in groep 5 geen positieve groepssfeer is, maar een negatieve, zijn er vaak op meerdere gebieden problemen in de groep. Vaak is er één kind of zijn er meerdere kinderen in de groep die probleemgedrag gaan vertonen en wordt er in de groep gepest. De leerkracht moet in dit geval op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling veel doen om te proberen de groepssfeer positiever te maken.

In groep 5 komt een leerkracht vaak voor het eerst echt in aanraking met één of meer kinderen met probleemgedrag. De reden dat probleemgedrag vaak pas vanaf groep 5 voorkomt, is dat de leerkracht in de groepen 1 tot en met 4 de kinderen nog wel kan corrigeren met waarschuwingen, dreigementen en straffen. Vanaf groep 5 lukt dit meestal niet meer, want dan zijn de kinderen vaak niet meer onder de indruk van de straffen van de leerkracht. In veel gevallen verpesten ze ook bewust de sfeer in de klas en proberen ze de leerkracht het plezier te ontnemen. (Janssens, 2007)

Wanneer er één of meer kinderen probleemgedrag vertonen, heeft de leerkracht een aantal mogelijkheden om op dit probleemgedrag te reageren. De mogelijkheden om op het probleemgedrag te reageren is volgens Janssens (2007, p. 44-45):

- Praten met de kinderen: in de hoop dat zij zich bewust worden van hun gedrag en gaan veranderen.
- De kinderen negeren: in de hoop dat ze hun gedrag gaan veranderen omdat de leerkracht toch niet op hen reageert.
- De kinderen afleiden: in de hoop dat door middel van grapjes of de kinderen iets anders te laten doen, de probleemsituatie verandert.
- Toegeven aan de kinderen: het gedrag accepteren om de situatie niet verder te laten verslechteren of om verder te kunnen gaan met de andere kinderen.
- De kinderen straffen (en belonen): proberen het gedrag te veranderen door negatief te reageren op het moeilijke gedrag. Straffen, onder druk zetten, er bovenop zitten. Meestal zit bij straffen ook veel belonen als de kinderen goed werken. Het uitgangspunt is dat de kinderen graag een beloning willen ontvangen en straf willen vermijden. De kinderen vinden het meestal leuk als ze een compliment of beloning krijgen voor hun gedrag of prestaties.

Vanaf groep 5 zijn vooral toegeven en straffen (en belonen) de mogelijkheden om op het probleemgedrag te reageren zodat het probleemgedrag stopt. De leerkracht moet er altijd proberen voor te zorgen dat er geen machtsstrijd ontstaat tussen hem of haar en het kind met probleemgedrag. Wanneer er wel een machtsstrijd ontstaat, lijdt de rest van de groep hieronder, krijgt de leerkracht minder plezier in het werk en wordt het probleemgedrag vaak nog erger. Uiteindelijk zal het kind de strijd vaak ook nog winnen, omdat hij of zij doorgaat tot het uiterste en de leerkracht zich aan bepaalde normen en waarden houdt en dus niet tot het uiterste kan/wil gaan. (Janssens, 2007)

Wanneer de leerkracht in groep 5 probleemgedrag signaleert, is het erg belangrijk dat de leerkracht hier meteen iets mee gaat doen. Hij of zij kan in de groep de regels en de omgang met elkaar nog eens bespreekbaar maken en buiten de groep kan de leerkracht met collega's of externe deskundigen praten. Wanneer de leerkracht niet iets doet, zal het probleemgedrag eerder toenemen dan afnemen en wordt de groepssfeer alleen maar negatiever.

Naast probleemgedrag is pestgedrag ook een belangrijk punt met betrekking tot een negatieve groepssfeer. Pestgedrag komt alleen voor in een onveilige klas. In groep 1 tot en met 4 is in het geval van pestgedrag dus geen veilige klas ontstaan waardoor het pesten is ontstaan. Wanneer de leerkracht opmerkt dat er in de groep wordt gepest, is het de taak van de leerkracht om meteen in te grijpen. Vaak wordt dit niet gedaan, omdat pesten wordt gezien als een probleem van het slachtoffer. Dit is echter niet het geval. Pesten is een groepsprobleem dat de leerkracht in de hele groep aan moet pakken en bespreekbaar moet maken. Alleen dan kan het pesten worden verminderd en uiteindelijk worden gestopt. (Janssens, 2007)

Om het pestgedrag te kunnen stoppen, moeten er binnen de school een aantal voorwaarden zijn. Zo moet de school erkennen dat er binnen de school gepest kan worden en dat wanneer er gepest wordt, dit een probleem is voor de hele groep waarin het gepeste kind zit en niet alleen voor het kind dat wordt gepest. Ook moet de school een pestprotocol hebben dat elk jaar kritisch wordt bekeken en eventueel wordt aangepast. Op deze manier maakt de school duidelijk wat de maatregelen zijn in het geval dat er wordt gepest. Tot slot moeten

alle leerkrachten van de school weten welke kinderen pesten en welke kinderen worden gepest, zodat ze hierop kunnen inspelen wanneer er iets voorvalt. (Janssens, 2007)

Wanneer er in de groep wordt gepest, heeft de leerkracht drie mogelijkheden in de aanpak van het pesten. De drie mogelijkheden die de leerkracht volgens Janssens (2007) heeft, zijn:

- De juridische aanpak: in dit geval geeft de leerkracht straf wanneer er wordt gepest. Het gevolg is dat deze aanpak tijdelijk werkt en het pesten vervolgens uit het zicht van de leerkracht gebeurt en gewoon doorgaat.
- De indirecte aanpak: in dit geval laat de leerkracht de groep in aanraking komen met situaties waarin wordt gepest, bijvoorbeeld door het voorlezen van een verhaal en het draaien van een film. De leerkracht wil hiermee bereiken dat de kinderen de gedachten en gevoelens van de kinderen die pesten en de kinderen die gepest worden overdenken en dat vervolgens de transfer naar de eigen situatie plaatsvindt. Het gevolg kan zijn dat kinderen door de gedachten en gevoelens van anderen te overdenken niet meer pesten. Wanneer de transfer echter niet plaatsvindt, verandert er niets aan de situatie.
- De directe aanpak: in dit geval vertelt de leerkracht aan de groep dat hij of zij het vreselijk vindt dat er kinderen in de klas zijn die pesten. Vervolgens vraagt de leerkracht aan de groep hoe dit kan worden opgelost. Het gevolg is dat er een plan van de kinderen komt om het pestgedrag te stoppen.

Wanneer er een negatieve groepssfeer is in groep 5, moet een leerkracht dus veel doen om te proberen deze sfeer weer om te buigen naar een positieve groepssfeer. Dit is een moeilijke taak voor de leerkracht. Het is echter van groot belang, omdat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied niet volledig kunnen ontwikkelen in een groep met een negatieve groepssfeer. Hiervoor is al vermeld dat in een groep met een negatieve groepssfeer er geen veiligheid in de groep is en wanneer kinderen zich niet veilig voelen, kunnen ze zich op sociaal-emotioneel gebied niet (volledig) ontwikkelen. Hier tegenover staat dat wanneer er in groep 5 een positieve groepssfeer is, deze sfeer meestal tot en met groep 8 blijft bestaan en de kinderen zich volledig kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. (Janssens, 2007)

4.6 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 6

In groep 6 leren kinderen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling zelfverantwoordelijk te worden. Om een zelfverantwoordelijke groep te krijgen, moeten de kinderen allereerst respect voor elkaar hebben. Het respect voor elkaar hebben zal zich vervolgens uitdrukken in een saamhorigheidsgevoel. Vervolgens leidt het respect en het saamhorigheidsgevoel als geheel tot zelfverantwoordelijkheid bij de kinderen. (Janssens, 2007)

De leerkracht krijgt in groep 6 op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling steeds meer een begeleidende rol in plaats van een sturende rol. In groep 6 kijkt de leerkracht er op toe hoe de kinderen met elkaar omgaan en in welke mate ze al zelfverantwoordelijk zijn. Ook zal de leerkracht de kinderen stimuleren om zelfverantwoordelijk te worden. Hiernaast is het de taak van de leerkracht in groep 6 om de groepssamenstelling in kaart te brengen.

In groep 6 moet de groepssamenstelling in kaart worden gebracht, omdat deze in groep 7 en 8 onder druk komt te staan vanwege de puberteit van de kinderen. Het is belangrijk dat de leerkracht van groep 7 en 8 de veranderingen in de groep kan opmerken wanneer de kinderen in de puberteit komen. De leerkracht van groep 7 en 8 kan dit alleen wanneer er in groep 6 een duidelijke groepssamenstelling in kaart is gebracht. De leerkracht van groep 6 moet er voor zorgen dat in de groepssamenstelling wordt aangegeven welke rol de kinderen in de groep hebben. De rollen die kinderen in de groep kunnen hebben volgens Janssens (2007, p. 56-57) zijn:

- **Leiders:** deze kinderen hebben een grote invloed op de groep en bepalen de sfeer in de groep. Positieve leiders zorgen voor een positieve invloed en sfeer in de groep en negatieve leiders zorgen voor een negatieve invloed en sfeer in de groep. Als leerkracht moet je zorgen voor een goede band met de leider, zodat je ervan kunt profiteren.
- **Secondanten:** deze kinderen zijn bevriend met de leiders. Zij doen wat de leiders graag willen. In een negatieve groep zijn secondanten vaak storender en vervelender dan de leiders.
- **Meelopers:** deze kinderen doen mee met de rest, positief en negatief. Deze kinderen hebben weinig invloed op de sfeer in de groep. Bij groepen waar geen

saamhorigheid is, maakt een groepje meelopers zich soms los van de groep en stelt zich positief op in de groep.

- Eenlingen: deze kinderen hebben weinig tot geen aansluiting met de groep. Positieve eenlingen zijn op sociaal-emotioneel gebied verder dan de rest van de groep en hebben daarom geen aansluiting met de groep. Negatieve eenlingen worden vaak gepest en hebben daarom geen aansluiting met de groep en afgezonderde eenlingen hebben geen behoefte om zich aan te sluiten met de groep.

(Janssens, 2007)

Als het goed is, zijn kinderen aan het einde van groep 6 dus zelfverantwoordelijk en heeft de leerkracht de groepssamenstelling in kaart gebracht. Wanneer dit wordt bereikt en er in de groep een positieve groepssfeer is, zal de leerkracht in groep 7 en 8 minder moeite met deze kinderen hebben. Uiteindelijk zorgt dit ervoor dat de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen. (Janssens, 2007)

4.7 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep 7 en 8

In groep 7 en 8 veranderen kinderen heel erg; ze komen in de puberteit. Kinderen maken lichamelijk een verandering door, maar ook psychisch. Op psychisch vlak proberen kinderen achter hun identiteit te komen. Dit heeft gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in de groep. De verandering die kinderen ondergaan in de puberteit, kan worden opgedeeld in drie perioden, deze zijn volgens Janssens (2007, p. 58):

- De prepuberteit.
- Het experimenteren met rollen.
- Het vaststellen van de eigen identiteit.

In subparagraaf 4.7.1 tot en met 4.7.3 wordt het gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in hiervoor genoemde fasen beschreven en ook wordt beschreven wat de taak is van de leerkracht in groep 7 en 8 wanneer kinderen in hiervoor genoemde fasen verkeren.

4.7.1 De prepuberteit

In de prepuberteit probeert een kind een begin te maken met erachter te komen wat zijn of haar identiteit is. Dit doet een kind aan de hand van het verleden. Als het verleden, de voorgaande jaren (op de basisschool), positief is geweest, kan het kind in alle vrijheid op zoek gaan naar zijn of haar identiteit. Het kind heeft hier geen moeite mee, want het voelt zich veilig en gaat er vanuit dat het ook in deze periode wel goed zal gaan. Omdat het kind gemakkelijk zelf op zoek gaat naar zijn of haar identiteit, merkt de omgeving van het kind, de ouders of verzorgers en leerkracht niets van de prepuberteit. Wanneer het verleden, de voorgaande jaren (op de basisschool), negatief is geweest voor het kind, zal de prepuberteit niet gemakkelijk verlopen. Het kind kan namelijk verdrietig, boos of angstig zijn over het verleden en is bang dat het in deze periode en de volgende periode weer verkeerd zal gaan. Het gevolg hiervan kan zijn dat het kind gedragsproblemen krijgt of depressief wordt. (Janssens, 2007)

Wanneer een kind het moeilijk heeft in de prepuberteit en gedragsproblemen heeft of depressief wordt, is het erg belangrijk dat de leerkracht dit opmerkt. Dit kan de leerkracht doen in samenwerking met de ouders of verzorgers van het kind, maar ook kan de leerkracht op school hier zelf aandacht aan besteden. Een kind dat het moeilijk heeft in de prepuberteit is namelijk vaak al geholpen wanneer de leerkracht de vertrouwenspersoon van het kind wordt, hem of haar serieus neemt en met hem of haar wil praten. Het kind wordt op deze manier geholpen bij het vinden van de identiteit en krijgt steun in deze, voor hem of haar, moeilijke periode. Bij heftige depressieve klachten kan de leerkracht niet genoeg hulp bieden en zorgen voor externe hulpverlening. (Janssens, 2007)

4.7.2 Het experimenteren met rollen

Om de eigen identiteit vast te kunnen stellen, moet een kind een aantal rollen uitproberen. Wanneer een kind dit doet, kan het kind de grenzen proberen op te zoeken en proberen te verleggen. In de groep kan dit de sfeer negatief beïnvloeden. Ook kan het verwarrend voor de andere kinderen zijn wanneer een kind experimenteert met een rol. Het experimenteren met een rol kan de sfeer in de groep negatief beïnvloeden wanneer een kind telkens de grenzen probeert op te zoeken en de regels overtreedt. De leerkracht zal boos worden op

het kind en de kans is aanwezig dat de hele groep de negatieve energie voelt die er bij de leerkracht en het kind vrijkomt. Het experimenteren met een rol kan verwarrend voor de andere kinderen zijn, omdat het kind bijvoorbeeld niet meer met zijn of haar vaste vriend(in) wil spelen, maar nieuwe vriend(inn)en krijgt. Het houvast dat kinderen nog hadden in groep 6, verdwijnt door de puberteit langzamerhand en de toekomst wordt voor de kinderen onzeker. Veel kinderen hebben hier in de puberteit moeite mee. (Janssens, 2007)

Naast het experimenteren met rollen, gaan kinderen in de puberteit ook experimenteren op het seksuele vlak. Dit hoort erbij, want in het zoeken naar de eigen identiteit heeft een kind anderen nodig om de eigen identiteit vast te kunnen stellen. (Janssens, 2007)

4.7.3 Het vaststellen van de eigen identiteit

Een kind stelt in groep 7 en 8 de eigen identiteit nog niet vast. Het ene kind maakt hier al een groot begin mee, een ander kind komt aan het einde van groep 8 of zelfs pas op de middelbare school in de prepuberteit.

In groep 7 en 8 is het de taak van de leerkracht om de verschillen tussen de kinderen te zien. Het ene kind is al erg bezig naar het zoeken van de eigen identiteit, terwijl het andere kind nog echt 'kind' is. Om de verschillen tussen de kinderen goed te kunnen zien, zijn gesprekken met kinderen in groep 7 en 8 erg belangrijk. De leerkracht krijgt door die gesprekken een erg persoonlijke relatie met de kinderen. In de groepen 1 tot en met 6 is dit niet het geval. In groep 7 en 8 wordt de leerkracht meer een mentor van de kinderen in plaats van een groepsleerkracht. Wanneer de leerkracht een persoonlijke relatie kan opbouwen met de kinderen, zorgt dit voor een positieve bijdrage aan de groepssfeer. (Janssens, 2007)

Een aantal kinderen zal zich afzetten tegen de school en tegen de leerkracht wanneer het in de puberteit komt. De leerkracht van groep 7 en 8 moet altijd in zijn of haar achterhoofd houden dat dit een rol is van het kind en dat het kind door deze fase heen moet. De aanval van het kind is niet een persoonlijke aanval op de leerkracht en de leerkracht moet daarom ook niet een strijd aangaan met het kind. Wel mag de leerkracht kinderen terechtwijzen wanneer ze de regels van de groep of school overtreden. Kinderen zoeken namelijk de

grenzen op en moeten erachter komen wat de grenzen zijn. De leerkracht moet die dan ook duidelijk aangeven. (Janssens, 2007)

In groep 7 en 8 is het op sociaal-emotioneel gebied belangrijk dat de leerkracht de persoonlijke ontwikkeling van de kinderen opmerkt, dat de kinderen zich kunnen ontwikkelen en dat de verschillen tussen de kinderen steeds duidelijker worden. Hiernaast is het ook erg belangrijk dat de kinderen het respect voor elkaar en het saamhorigheidsgevoel wat is gecreëerd in de voorgaande schooljaren behouden en ze hun best willen doen om de positieve groepssfeer te behouden. Wanneer dit lukt, zullen kinderen aan het einde van de basisschool een hele ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied hebben doorgemaakt en kunnen ze met vol vertrouwen zich verder ontwikkelen op de middelbare school. (Janssens, 2007)

4.8 Conclusie

In dit hoofdstuk is beschreven hoe de kinderen zich door de leerjaren heen ontwikkelen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling en wat de houding en taak van de leerkracht is in iedere groep. Uit dit hoofdstuk is te concluderen dat kinderen in groep 1 eerst moeten wennen wanneer ze op school komen en zich vervolgens veilig moeten gaan voelen in de groep. In groep 2 staat het 'samen' centraal en gaat het om het creëren van het groepsgevoel. In groep 2 leren kinderen hoe ze met elkaar moeten spelen, hoe ze met elkaar moeten praten, hoe ze naar een ander moeten luisteren en ze leren een ander te begrijpen. In groep 3 leren kinderen om ook met elkaar samen te werken en kijken ze op een positieve manier naar elkaar. In groep 3 willen kinderen elkaar overal mee helpen, staan ze voor elkaar klaar en valt er als het goed is niemand buiten de groep. Ook ontstaan in groep 3 de eerste 'echte' vriendschappen.

In groep 4 ontwikkelen de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied op een andere manier dan in de groepen 1 tot en met 3. In groep 4 stellen kinderen aan het begin van het jaar zelf, in samenwerking met de leerkracht, de regels voor het hele schooljaar op. Vervolgens wordt er van de kinderen verwacht dat ze zich hier aan houden. Aan het begin van het schooljaar weten de kinderen dus al hoe ze zich moeten ontwikkelen.

Groep 5 is een belangrijk leerjaar op de basisschool met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, want in groep 5 wordt bijna altijd bepaald of de groeps sfeer tot en met groep 8 positief zal zijn of dat deze negatief zal zijn. De groeps sfeer wordt in groep 5 dus gestabiliseerd. Een positieve groeps sfeer zorgt er voor dat de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen en een negatieve groeps sfeer zorgt er voor dat de verdere sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in gevaar komt.

In groep 6 leren kinderen respect voor elkaar te hebben en een saamhorigheidsgevoel te creëren. Dit leidt vervolgens tot zelfverantwoordelijkheid bij de kinderen. Er wordt van de kinderen aan het einde van groep 6 verwacht dat ze zelfverantwoordelijk zijn.

In groep 7 en 8 veranderen kinderen heel erg doordat ze in de puberteit komen. Sommige kinderen hebben het erg moeilijk in deze periode, terwijl andere kinderen deze periode zonder problemen doorkomen. Op sociaal-emotioneel gebied gaan kinderen op zoek naar hun eigen identiteit.

Tot slot is uit dit hoofdstuk te concluderen dat aan het einde van de basisschool kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied erg hebben ontwikkeld. Ze hebben zich echter nog niet volledig ontwikkeld. De ontwikkeling van de sociaal-emotionele ontwikkeling gaat ook door na de basisschool, op de middelbare school en daarna.

5. Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool



Op de basisschool ontwikkelen kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied. Kinderen worden begeleid door de leerkrachten en ze leren met en van andere kinderen. Het is de taak van de leerkrachten om ervoor te zorgen dat kinderen op de basisschool zich volledig kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. Leerkrachten hebben ieder hun eigen manier hoe ze hier mee omgaan, maar ook hebben leerkrachten vaak een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling om ervoor te zorgen dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied kunnen ontwikkelen. De wijze waarop leerkrachten kinderen kunnen begeleiden bij de sociaal-emotionele ontwikkeling en alle methoden en materialen die gebruikt kunnen worden voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool, staan beschreven in dit hoofdstuk. Ook staat in dit hoofdstuk een aantal leerlingvolgsystemen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool beschreven.

5.1 De begeleiding van sociaal-emotionele ontwikkeling door leerkrachten

Kinderen worden op de basisschool door de leerkrachten begeleid om te komen tot sociaal-emotionele ontwikkeling. Iedere leerkracht is anders en pakt dingen op een andere manier aan, zo ook de sociaal-emotionele ontwikkeling. De ene leerkracht bespreekt graag dingen op sociaal-emotioneel gebied in de kring, bijvoorbeeld wanneer er ruzie is geweest, een ander doet dit liever tussendoor. Tot op zekere hoogte is een leerkracht vrij in de manier waarop hij of zij werkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Wel is het de bedoeling dat een leerkracht er voor zorgt dat de kinderen zich volledig kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied.

Naast een eigen invulling voor de begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, hebben de meeste basisscholen ook een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling. De methoden en materialen voor sociaal-emotionele ontwikkeling en de projecten rondom sociaal-emotionele ontwikkeling staan beschreven in subparagraaf 5.1.1 tot en met 5.1.3.

5.1.1 Methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling

In deze subparagraaf worden zeven methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling uitgewerkt. Deze methoden zijn allemaal te gebruiken voor de groepen 1 tot en met 8 van het (speciaal)basisonderwijs. De methoden die achtereenvolgens in deze subparagraaf worden beschreven, zijn:

- Leefstijl
- Goed gedaan!
- SOEMO*kaarten*
- Beter omgaan met jezelf en de ander
- IK, JIJ, WIJ SAMEN
- De Vreedzame School
- Kinderen en... hun sociale talenten

5.1.1.1 Leefstijl

Leefstijl is een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens Leefstijl.nl (2010-2011) wil Leefstijl er voor zorgen dat kinderen kunnen opgroeien tot zelfstandige, sociaal vaardige en betrokken mensen. Op deze manier kunnen kinderen optimaal functioneren. Naast het ontwikkelen van het sociaal-emotionele gebied, wordt er binnen Leefstijl ook gewerkt aan het ontwikkelen van het cognitieve gebied en aan de gezondheidsvaardigheden. Onder de gezondheidsvaardigheden vallen bijvoorbeeld onderwerpen als roken en alcohol.

De methode Leefstijl bestaat uit verschillende methoden die bestemd zijn voor de peuterspeelzaal tot en met het beroepsonderwijs. Voor het basisonderwijs is Leefstijl een ervaringsgerichte methode. Door in de praktijk dingen te doen, leren kinderen over de normen en waarden en komen ze er achter hoe ze met elkaar om moeten gaan. De methode is opgebouwd uit een handleiding per groep voor de leerkracht, een werkboek voor de leerlingen en een leerlingenboek voor de leerlingen. (leefstijl.nl, 2010-2011)

Binnen Leefstijl wordt er gewerkt met thema's. De zes Leefstijlthema's voor het basis-onderwijs zijn volgens Leefstijl.nl (2010-2011, <http://www.leefstijl.nl/programmas.html>):

- De groep, dat zijn wij!: dit thema gaat over sfeer in de groep.
- Praten en luisteren: dit thema gaat over communicatie.
- Ken je dat gevoel?: dit thema gaat over gevoelens.
- Ik vertrouw op mij: dit thema gaat over zelfvertrouwen.
- Iedereen anders, allemaal gelijk: dit thema gaat over diversiteit.
- Lekker gezond: dit thema gaat over gezondheidsvaardigheden.

Bovenstaande thema's komen ieder jaar terug bij Leefstijl. Elk jaar wordt er dieper op het thema ingegaan. Doordat de thema's ieder jaar terugkeren en deze telkens worden verdiept, ontstaat er een doorgaande lijn voor groep 1 tot en met 8 binnen de methode Leefstijl. Ook sluit Leefstijl aan bij de kerndoelen voor gezond en redzaam gedrag, speelt actief burgerschap en sociale cohesie een grote rol en wordt er aandacht besteed aan de rol van de media in de samenleving. (leefstijl.nl, 2010-2011)

Naast de methode Leefstijl is er ook de methode Leefstijl + levensbeschouwing. Aan de methode Leefstijl worden dan een aantal levensbeschouwinglessen toegevoegd. De lessen gaan over de vijf grootste geestelijke stromingen: het christendom, het Jodendom, de islam, het boeddhisme en het hindoeïsme. De doelstelling van Leefstijl is in dit geval dat kinderen inzicht krijgen in de tradities, normen en waarden van de stromingen en op sociaal-emotioneel gebied rekening houden en respectvol omgaan met aanhangers van één van de stromingen. (leefstijl.nl, 2010-2011)

Leefstijl is een methode die ouders betreft bij de sociaal-emotionele ontwikkeling op school. Zo heeft Leefstijl er bewust voor gekozen om leerlingen bij ieder thema een werkboek te geven die ze aan het einde van het thema mee naar huis kunnen nemen. Zo worden ouders betrokken bij wat hun kind op school doet op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. (leefstijl.nl, 2010-2011)

De methode Leefstijl wordt uitgegeven door uitgeverij Edu'Actief. De prijzen van de handleidingen, werkboeken en leerlingenboeken variëren per stuk tussen € 6,75 en € 68,50.

5.1.1.2 Goed gedaan!

Goed gedaan! is een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 1 tot en met 8 van de basisschool. Door gebruik te maken van Goed gedaan! krijgen kinderen op een duidelijke en positieve manier te maken met gevoelens, gedrag en omgaan met elkaar. Op deze manier leren kinderen wat er van hun wordt verwacht, waarom dat van hun wordt verwacht en hoe ze daarmee om moeten gaan. Ze leren anderen dus beter begrijpen en hoe ze zich positief kunnen opstellen.

Goed gedaan! bestaat uit acht leerkrachtenmappen (per leerjaar één leerkrachtenmap), acht zo-doen-we-dat-ophangkaarten (per leerjaar één pakket met kaarten), twee prentenboeken (voor groep 1 en 2) en één map Goed gedaan! schoolbreed. In de leerkrachtenmappen is alle informatie voor leerkrachten te vinden, bijvoorbeeld handleidingen per les, werkbladen die er bij de les gebruikt kunnen worden, observatielijsten, zorgformulieren en ouderbrieven. Op de zo-doen-we-dat-ophangkaarten staat stap voor stap hoe kinderen ergens mee om moeten gaan. De zo-doen-we-dat-ophangkaarten zijn als het ware een geheugensteuntje. De twee prentenboeken voor groep 1 en 2 zijn ter visuele ondersteuning van de verhalen en de map Goed gedaan! schoolbreed bevat informatie over hoe de methode kan worden geïmplementeerd, hoe ouders bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind(eren) op school kunnen worden betrokken en hoe de sfeer in de groep kan worden verbeterd. Ook bevat de map Goed gedaan! schoolbreed nog een aantal praktische hulpmiddelen. (malmberg.nl, 2012)

Per leerjaar zijn er voor de methode Goed gedaan! zestien lessen. De handleidingen van deze lessen staan beschreven in de leerkrachtenmap. Doordat de lessen uitgebreid staan beschreven, kosten ze weinig voorbereidingstijd. Binnen de methode wordt ieder leerjaar gewerkt aan twaalf sociaal-emotionele competenties (malmberg.nl, 2012). Elk jaar wordt er op iedere competentie dieper ingegaan. Op deze manier ontstaat er een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met groep 8.

De lessen Goed gedaan! nemen per les ongeveer een uur onderwijstijd in beslag. Elke les wordt begonnen met een kort verhaal dat aansluit bij de beleavingswereld en het niveau van de groep. Vervolgens gaan de kinderen naar aanleiding van het verhaal aan de slag met een

aantal activiteiten. Binnen de activiteiten krijgen kinderen theorie op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar oefenen ze hier ook mee. Zo doen ze bijvoorbeeld spelletjes of toneelstukjes. Naast theorie en praktijk wordt er bij de meeste lessen ook gebruik gemaakt van een werkblad waarop opdrachten staan die de kinderen in de les moeten uitvoeren. Aan het einde van de les wordt de zo-doen-we-dat-ophangkaart in de klas opgehangen. Door deze in de klas op te hangen, worden kinderen ook buiten de les om aan de behandelde sociaal-emotionele competentie herinnerd. Ook krijgen kinderen aan het einde van de les een ouderbrief mee naar huis waarin voor de ouders staat wat er tijdens de les Goed gedaan! is behandeld. Op deze manier worden ouders betrokken bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind(eren) op school. (malmberg.nl, 2012)

In Goed gedaan! worden naast lessen op sociaal-emotioneel gebied ook beschrijvingen gegeven van een aantal stoornissen, zoals ADHD en PDD-NOS. Naast deze beschrijvingen staan er in de methode ook concrete tips over hoe een leerkracht ook deze leerlingen op een juiste manier kan begeleiden in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De methode Goed gedaan! wordt uitgegeven door uitgeverij Malmberg. De volledige methode voor groep 1 tot en met 8 kost € 1327,00. Afzonderlijk kosten de materialen:

- Het complete pakket voor groep 1 tot en met 4 kost € 667,00.
- Het complete pakket voor groep 5 tot en met 8 kost € 562,00.
- De map Goed gedaan! schoolbreed kost € 98,00.

5.1.1.3 SOEMOkaarten

SOEMOkaarten is een methode om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren. SOEMO staat voor SOciaal EMotionele Ontwikkeling.

SOEMOkaarten bestaat uit vier mappen. Deze zijn onderverdeeld in een map voor groep 1, 2 en 3, een map voor groep 3, 4 en 5, een map voor groep 5, 6 en 7 en een map voor groep 7 en 8. Elke map bevat vijftig kaarten. De kaarten kunnen leerkrachten helpen bij het opzetten van een doorgaande leerlijn voor sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 1 tot en met 8. Met het opzetten van een doorgaande leerlijn wordt er op preventieve en

systematische wijze gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en worden de kaarten dus preventief en systematisch gebruikt. *SOEMOkaarten* wordt in dit geval ingezet als een methode met een doorgaande leerlijn voor de groepen 1 tot en met 8. (de Jong, 2004)

SOEMOkaarten kan hiernaast ook ingezet worden als een bronnenboek (de Jong, 2004). Wanneer *SOEMOkaarten* wordt ingezet als een bronnenboek, worden de kaarten niet preventief en systematisch, maar curatief ingezet. De leerkracht gebruikt dan die kaarten die hij of zij op dat moment nodig heeft in zijn of haar klas. Een leerkracht signaleert bijvoorbeeld dat er wordt gepest in de klas en gebruikt vervolgens de kaart 'pesten'. Op deze manier sluit de leerkracht aan bij wat er op dat moment 'leeft' in de klas.

Bij de *SOEMOkaarten* wordt, wanneer de methode systematisch wordt ingezet, aan het begin van elke week een kaart geïntroduceerd. Het introduceren van een kaart kost ongeveer vijftien minuten onderwijstijd. Vervolgens wordt gedurende de week elke dag kort aandacht besteed aan de kaart en kan het onderwerp worden uitgediept. Het is de bedoeling dat aan het einde van een schooljaar vijftientig kaarten zijn behandeld. Op die manier zijn, vanaf groep 1, aan het einde van groep 8 alle tweehonderd kaarten behandeld. (de Jong, 2004)

De kaarten zijn onderverdeeld in drie categorieën. De drie categorieën zijn (de Jong, 2004):

- Een sociaal-emotioneel begrip
- Een sociale vaardigheid
- Een sociaal-emotionele vergissing

Bij kaarten over sociaal-emotionele begrippen is de doelstelling voor kinderen dat ze de woorden leren, weten wat de woorden betekenen en nadenken over de begrippen en hoe ze deze begrippen in sociaal-emotionele situaties moeten toepassen (de Jong, 2004).

Voorbeelden van kaarten met sociaal-emotionele begrippen zijn: boos, blij, geheimen, zorgzaamheid, chanteren en condoleren.

Bij kaarten over sociale vaardigheden is de doelstelling voor kinderen dat ze concreet leren hoe ze moeten omgaan met anderen (de Jong, 2004). Voorbeelden van kaarten binnen de categorie sociale vaardigheden, zijn: iemand feliciteren, je voorstellen aan iemand, iemand uit laten spreken, belangstelling tonen voor anderen en op je beurt wachten.

Bij kaarten over sociaal-emotionele vergissingen is de doelstelling voor kinderen dat ze zien dat bepaalde gedragingen niet juist zijn en dus een vergissing zijn. Ook moeten ze leren dat bepaalde gedragingen tegenover de algemeen aanvaarde normen en waarden staan en hoe ze hun 'verginging' om kunnen buigen naar een algemeen aanvaardbare norm of waarde (de Jong, 2004). Voorbeelden van kaarten met sociaal-emotionele vergissingen zijn: als ik fouten maak, dan ligt dat aan een ander, als ik niet kan winnen, mag ik vals spelen en als iemand je slaat dan mag je terugslaan.

De drie categorieën zijn in alle mappen van *SOEMOKaarten* terug te vinden. Een verdeling van de categorieën over de mappen staat vermeld in tabel 1.

	Map 1 voor groep 1, 2 en 3	Map 2 voor groep 3, 4 en 5	Map 3 voor groep 5, 6 en 7	Map 4 voor groep 7 en 8
Sociaal-emotionele begrippen	26	24	22	22
Sociale vaardigheden	18	18	18	14
Sociaal-emotionele vergissingen	6	8	10	14
Totaal	50	50	50	50

Tabel 1: Categorieënverdeling (overgenomen uit de Jong, 2004, § 3.1.)

Bij alle tweehonderd kaarten zit een handleiding voor het gebruik van de kaarten in de klas. Bij elke kaart is een duidelijke beschrijving aanwezig over hoe de les kan worden gegeven. Door de duidelijke beschrijving vergt de voorbereiding weinig tijd bij de leerkracht, gemiddeld vijf minuten per kaart.

De uitgangspunten van de methode *SOEMOKaarten* zijn dat kinderen worden geholpen bij de ontwikkeling van de sociale weerbaarheid en de emotionele ontwikkeling, ze zich op

sociaal-emotioneel gebied leren te gedragen, de methode bijdraagt aan een veilig leefklimaat en aansluit bij het kerndoel over burgerschap. (de Jong, 2004)

De voordelen van de methode *SOEMOkaarten* zijn volgens de Jong (2004):

- De methode kost weinig onderwijstijd en weinig voorbereiding.
- De methode is flexibel in te zetten.
- De methode biedt een doorgaande leerlijn voor groep 1 tot en met 8.
- De methode sluit aan bij de beleavingswereld van de kinderen.
- Bij het invoeren van de methode is geen implementatie vereist.

De methode *SOEMOkaarten* wordt uitgegeven door uitgeverij Eduforce. De volledige methode, de vier mappen, kost € 399,95. Elke map afzonderlijk kost € 104,95.

5.1.1.4 Beter omgaan met jezelf en de ander

Beter omgaan met jezelf en de ander is een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 1 tot en met 8 van de basisschool. Beter omgaan met jezelf en de ander wil ervoor zorgen dat kinderen goed omgaan met elkaar en dat hun positieve zelfbeeld wordt gestimuleerd.

Beter omgaan met jezelf en de ander bestaat uit drie mappen. Deze zijn onderverdeeld in een map voor groep 1, 2 en 3, een map voor groep 4, 5 en 6 en een map voor groep 7 en 8. Hiernaast bevat de methode verdiepingsteksten en posters voor in de klas en een docentenhandleiding. Met behulp van de verdiepingsteksten komt bijzonder sociaal-emotioneel gedrag aan de orde, bijvoorbeeld gedrag dat wordt veroorzaakt door pesten, ADHD of ervaringen met de dood. De docentenhandleiding geeft informatie over het implementeren van de methode. Doordat de docentenhandleiding duidelijke informatie geeft, kan een schoolteam de methode zelfstandig implementeren en is hier geen externe hulp voor nodig. (socialecompetenties.nl, 2012)

Binnen Beter omgaan met jezelf en de ander wordt er gewerkt met thema's. Binnen ieder thema komen drie onderwerpen aan bod. Deze zijn volgens Socialecompetenties.nl (2012, <http://www.socialecompetenties.nl>):

- Het kind zelf.
- Omgaan met anderen.
- Het veranderen van situaties.

De thema's worden uitgewerkt in een aantal lessen. In totaal zijn er zesennegentig lessen verdeeld over de groepen 1 tot en met 8. De lessen kunnen worden ingezet naar eigen inzicht van de school en de leerkracht. De methode is dan ook een flexibele methode. De leerkracht kan zelf bepalen hoe hij of zij de methode inzet en waarop de aandacht wordt gevestigd. Voorbeelden waar de aandacht op kan worden gevestigd, zijn: het praten over gevoelens, het luisteren naar elkaar en het vergroten van het inlevend vermogen. Naast het geven van losse lessen kan de methode ook ingezet worden bij het maken van een portfolio. Zo kan het werkmateriaal behorende bij de methode bijvoorbeeld worden opgenomen in het persoonlijke portfolio van de kinderen. (socialecompetenties.nl, 2012)

De methode Beter omgaan met jezelf en de ander wordt uitgegeven door het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS). De volledige methode kost € 305,00. (Heutink, 2010-2011)

5.1.1.5 IK, JIJ, WIJ SAMEN

IK, JIJ, WIJ SAMEN is een methode voor de begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 1 tot en met 8 van het (speciaal) basisonderwijs. Door gebruik te maken van IK, JIJ, WIJ SAMEN komen kinderen in aanraking met verschillende onderwerpen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, bijvoorbeeld met de onderwerpen jaloezie en complimentjes. (hco.nl, 2007)

IK, JIJ, WIJ SAMEN bestaat uit zeven mappen. Deze zijn onderverdeeld in een map voor groep 1 en 2, een map voor groep 3, een map voor groep 4, een map voor groep 5, een map voor groep 6, een map voor groep 7 en een map voor groep 8. In elke map is

achtergrondinformatie te vinden behorende bij de onderwerpen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, handleidingen voor de leerkracht en werkbladen voor de kinderen om te gebruiken in de les. Naast de zeven mappen zijn er ook nog een aantal posters die bij de lessen kunnen worden gebruikt. Deze posters op A3-formaat zorgen ervoor dat het onderwerp van de les wordt verlevendigd. Ook is er bij de methode een leerlingvolglijst aanwezig waarop de leerkracht de ontwikkeling van de kinderen op sociaal-emotioneel gebied bij kan houden. (hco.nl, 2007)

In de methode IK, JIJ, WIJ SAMEN zit een doorgaande leerlijn, want de lessen volgen elkaar ieder jaar op qua onderwerpen. De onderwerpen worden vanaf groep 1 tot en met groep 8 ook steeds moeilijker. Per map zijn er zevenentwintig lessen. Elke les kost gemiddeld vijfenveertig minuten onderwijstijd. De lessen zijn zo vormgegeven dat de methode erg goed past binnen het speciaal basisonderwijs en geschikt is voor kinderen met een taalachterstand. Dit komt bijvoorbeeld door de vele plaatjes die zorgen voor de visuele ondersteuning. (hco.nl, 2007)

De doelstelling van IK, JIJ, WIJ SAMEN is dat kinderen inzicht in hun eigen handelen en voelen krijgen. IK, JIJ, WIJ SAMEN wil kinderen dit inzicht geven door kinderen lessen aan te bieden die gericht zijn op zichzelf, op de ander en op het omgaan met elkaar. Door kinderen inzicht te geven in hun eigen handelen en voelen, ontwikkelen ze zich op sociaal-emotioneel gebied. Kinderen wordt in de methode inzicht gegeven door onderwerpen eerst algemeen aan te bieden en deze langzamerhand persoonlijker te maken. Wanneer de onderwerpen persoonlijker worden aangeboden, worden de sociale vaardigheden verduidelijkt en kunnen de kinderen met deze vaardigheden oefenen. (hco.nl, 2007)

De methode IK, JIJ, WIJ SAMEN wordt uitgegeven door HCO. De volledige methode kost € 875,00. (hco.nl, 2007)

5.1.1.6 De Vreedzame School

De Vreedzame School is naast een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 1 tot en met 8 van het basisonderwijs ook een aanpak die in de hele school

wordt doorgevoerd waar gebruik wordt gemaakt van deze methode. Leerkrachten moeten, binnen scholen waar De Vreedzame School wordt gebruikt, een bepaalde houding hebben. De eigen kracht van het kind staat binnen De Vreedzame School centraal en deze visie moeten leerkrachten delen, willen ze deze methode gebruiken. Doordat De Vreedzame School meer is dan alleen een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en een bepaalde houding vraagt van de leerkrachten die de methode gebruiken, is de implementatietijd van de methode op een school drie jaar. In deze drie jaar worden de lessen ingevoerd in het onderwijsprogramma en krijgen de leerkrachten van de betreffende school een training en coaching in het gebruik van de methode. Ook krijgen scholen die de methode invoeren de eerste twee jaar externe begeleiding bij het invoeren van de methode. Op deze manier wordt er naar gestreefd de methode op de juiste manier te kunnen inzetten in het basisonderwijs. (devreedzameschool.net, 2012)

De methode De Vreedzame School bestaat uit verschillende materialen voor het gebruik ervan. Voordat een school deze materialen kan bestellen, is het verplicht dat de school een samenwerking aangaat met De Vreedzame School. De samenwerking houdt in dat de school akkoord gaat met de implementatietijd van drie jaar en de bijbehorende training en coaching. Wanneer de school de samenwerking met De Vreedzame School aangaat, kan de school materialen bestellen. Bij de methode De Vreedzame School horen de volgende materialen:

- Zeven mappen: een map voor groep 1 en 2, een map voor groep 3, een map voor groep 4, een map voor groep 5, een map voor groep 6, een map voor groep 7 en een map voor groep 8. In deze mappen zijn de lessen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling opgenomen.
- Map Module Groepsvergadering: hierin staat informatie over hoe het onderdeel 'groepsvergadering' ingevoerd kan worden in de klassen. In een groepsvergadering kunnen de kinderen in een klas samen besluiten nemen over onderwerpen die volgens hen behandeld moeten worden. Ook leren ze hoe ze moeten vergaderen.
- Woordkaarten: voor de groepen 3 tot en met 8 zijn er woordkaarten die gebruikt kunnen worden tijdens een les.

- Vijf sets kletskaarten: een set kletskaarten voor groep 1 en 2, een set voor groep 3, een set voor groep 4, een set voor groep 5 en een set voor groep 6. Deze kunnen ook worden gebruikt tijdens een les.
- Losse onderdelen: voorbeelden zijn een dvd, handpoppen, buttons en een vlag met het logo van De Vreedzame School. Deze onderdelen kunnen naar eigen inzicht van een school worden besteld.

(devreedzameschool.net, 2012)

In de mappen die worden gebruikt voor de lessen binnen de methode De Vreedzame School zitten voor elk leerjaar achtendertig lessen. Deze lessen kosten gemiddeld vijfenveertig minuten onderwijstijd per week. De lessen zijn voor elk leerjaar ingedeeld in thema's. Ieder leerjaar komen dezelfde thema's terug en worden deze verdiept. In De Vreedzame School zit dan ook een doorgaande leerlijn. De thema's die ieder jaar terugkomen, zijn volgens devreedzameschool.net (2012, <http://www.devreedzameschool.net/vreedzameschool/>):

- We horen bij elkaar – groepsvorming.
- We lossen conflicten zelf op – conflicthantering.
- We hebben oor voor elkaar – communicatie.
- We hebben hart voor elkaar – gevoelens.
- We dragen allemaal een steentje bij – verantwoordelijkheid.
- We zijn allemaal anders – diversiteit.

Naast de lessen voor sociaal-emotionele ontwikkeling binnen de school wordt ook de omgeving van de kinderen betrokken bij hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Zo zijn er activiteiten voor ouders, zoals speciale workshops en ouderavonden waar de ouders informatie krijgen over hoe er in de school wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling met behulp van De Vreedzame School. (devreedzameschool.net, 2012)

Het doel van De Vreedzame School is dat er in een basisschool een pedagogisch klimaat wordt geschept waarin kinderen actieve en democratische burgers kunnen zijn. De Vreedzame School wil dat alle kinderen, leerkrachten en ouders zich verantwoordelijk voelen voor zichzelf en voor elkaar en dat ze op een positieve manier met elkaar omgaan. Het uitgangspunt van De Vreedzame School is dan ook dat conflictoplossing het

uitgangspunt is. Iedereen in de school moet leren om beter met conflicten om te gaan en deze op te lossen. (devreedzameschool.net, 2012)

De methode De Vreedzame School wordt uitgegeven door Eduniek in onderwijs. De mappen kosten voor groep 1 en 2 € 60,00 en voor de groepen 3 tot en met 8 afzonderlijk € 45,00. De map Module Groepsvergadering kost € 30,00, de woordkaarten kosten € 75,00 en de kletskaarten kosten per set € 10,00. (devreedzameschool.net, 2012)

5.1.1.7 Kinderen en... hun sociale talenten

De methode Kinderen en... hun sociale talenten is een methode om de sociale competentie van kinderen in de groepen 1 tot en met 8 van de basisschool te ontwikkelen. Door gebruik te maken van Kinderen en... hun sociale talenten leren kinderen op een leuke en praktische manier sociaal competent te worden. (kwintessens.nl, 2012)

Bij de methode Kinderen en... hun sociale talenten horen verschillende materialen. Deze zijn:

- Acht activiteitenmappen: een map voor groep 1, een map voor groep 2, een map voor groep 3, een map voor groep 4, een map voor groep 5, een map voor groep 6, een map voor groep 7 en een map voor groep 8. In de activiteitenmappen staan de lessen per leerjaar en de bijbehorende handleiding voor de leerkracht. Ook staan er de werkbladen in die bij de lessen kunnen worden gebruikt.
- Praatplaten: deze kunnen worden gebruikt bij de lessen. Bij de praatplaten zit een kijkwijzer die de kinderen kunnen gebruiken om de belangrijke dingen op de praatplaat te kunnen zien.
- Theoretische verantwoording en implementatiehandboek: hierin staat de visie van de methode Kinderen en... hun sociale talenten beschreven en op welke wijze de methode kan worden geïmplementeerd op een school.
- Losse onderdelen: voorbeelden zijn een cd, de handpoppen Mies en Max, het bordspel het Aso-spel, het kaartspel Welles! Nietes! en ouderbrochures.

(kwintessens.nl, 2012)

Per leerjaar is er voor de methode Kinderen en... hun sociale talenten dus een activiteitenmap. In deze methode staan voor ieder leerjaar twintig lessen beschreven die zijn verdeeld over acht categorieën die behoren bij de sociale competentie. De acht categorieën zijn volgens Socialecompetenties.nl (2012, <http://www.socialecompetenties.nl>): “ervaringen delen, aardig doen, samen spelen en werken, een taak uitvoeren, jezelf presenteren, een keuze maken, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie.” De acht categorieën komen ieder leerjaar terug en ieder jaar wordt er dieper op de categorieën ingegaan. Op deze manier ontstaat er een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met groep 8.

De lessen Kinderen en... hun sociale talenten nemen per les ongeveer één uur onderwijstijd in beslag. Het doel van een les staat vervolgens twee weken centraal in de groep. Na twee weken wordt pas de volgende les gegeven. Op deze manier kunnen alle twintig lessen in een jaar worden gegeven door de leerkracht. Binnen de lessen wordt er planmatig gewerkt aan het ontwikkelen van de sociale competentie. De lesopbouw van iedere les is in principe gelijk. Ten eerste wordt er aangesloten bij de belevingswereld van de kinderen. Vervolgens praten kinderen met elkaar over het onderwerp wat in die les centraal staat, ze doen spelletjes en de leerkracht kan zelfs differentiëren in de les. De differentiatiemogelijkheden staan in de handleiding bij de les. Door de lessen op deze manier aan te bieden, komt er positieve energie in de groep en zullen de (meeste) kinderen en de leerkracht de lessen niet alleen zinvol, maar ook leuk vinden. (kwintessens.nl, 2012)

Een aantal voordelen van de methode Kinderen en... hun sociale talenten zijn dat de methode de ouders betreft in het leerproces van de kinderen met betrekking tot de sociale competentie, de methode aansluit bij het leerlingvolgsysteem SCOL (zie verder subparagraaf 5.3.3) en de methode leerkrachten differentiatiemogelijkheden biedt in de lessen. Wanneer de school de methode Kind op Maandag gebruikt, heeft de methode Kinderen en... hun sociale talenten ook nog het voordeel dat het aansluit bij de methode Kind op Maandag. Zo worden de handpoppen Mies en Max in de onderbouw gebruikt bij de methode Kind op Maandag en ook bij de methode Kinderen en... hun sociale talenten. (kwintessens.nl, 2012)

De methode Kinderen en... hun sociale talenten wordt uitgegeven door uitgeverij Kwintessens. De volledige methode voor groep 1 tot en met 8 kost € 1675,00. Afzonderlijk kosten de materialen:

- De activiteitenmappen voor groep 1 tot en met 8 kosten afzonderlijk € 150,00.
- De praatplaten kosten € 85,00.
- De theoretische verantwoording en het implementatiehandboek kosten € 150,00.
- De losse onderdelen hebben uiteenlopende prijzen. Deze variëren tussen € 39,00 en € 59,95.

5.1.2 Materialen

Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn er naast methoden voor de sociaal-emotionele ontwikkeling ook een aantal materialen die een school kan inzetten om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Een aantal materialen die scholen kunnen inzetten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, zijn:

- Het antipestspel: in dit spel leren kinderen door middel van spel hoe er over pesten wordt gedacht en hoe je met elkaar om moet gaan. Het spel kost € 89,75.
- Het babbelspel: in dit spel krijgen kinderen inzicht in de sociale vaardigheden. Het spel kost € 60,00.
- Blob Cards: kinderen leren hiermee te praten over allerlei onderwerpen op sociaal-emotioneel gebied. Ze leren bijvoorbeeld te praten over hun gevoelens of emoties. Blob Cards kost € 41,45.
- De communicatiekoffer: kinderen, vooral kinderen met autisme, leren hiermee beter met elkaar te communiceren. De communicatiekoffer kost € 100,65.
- De Emo dobbelsteen: met de dobbelsteen leren kinderen over hun gevoelens te praten. De Emo dobbelsteen kost € 19,29.
- Het emotiespel: in dit spel krijgen kinderen met veel verschillende gevoelens en emoties te maken. Het spel kost € 74,75.
- Gevoelens en Emoties: in dit spel moeten kinderen praten over gevoelens in het algemeen en over hun eigen gevoelens. Ook moeten ze gevoelens uitbeelden. Het spel kost € 113,49.

- Het Aso-spel: dit spel hoort bij de methode Kinderen en... hun sociale talenten (zie subparagraaf 5.1.1.7), maar kan ook los worden besteld. In het spel leren kinderen door middel van spel gedrag herkennen, verwoorden en toepassen. Het spel kost € 59,95.
- Ik ben STEENgoed: in dit spel leren kinderen om te gaan met hun eigen zelfvertrouwen. Het spel kost € 59,95.
- Het kinderqualiteitspel: in dit spel wordt gewerkt aan het creëren of in stand houden van een positief zelfbeeld bij de kinderen. Dit gebeurt door kinderen op hun eigen kwaliteiten te wijzen. Het spel kost € 24,90.
- Soms voel ik me...: kinderen leren hiermee hun gevoelens te begrijpen. Ook kan hun emotionele vermogen hiermee worden ontwikkeld. Soms voel ik me... kost € 56,95.
- De spelend leren bal – sociaal-emotionele ontwikkeling: in dit balspel leren kinderen over kennis, houding en vaardigheden op sociaal-emotioneel gebied. De bal kost € 19,95.
- Het Spiegel Jezelf Spel: in dit spel leren kinderen welke positieve eigenschappen ze volgens anderen hebben en ze leren complimenten te geven aan anderen. Het spel kost € 9,95.
- Het Stop Denk Doe-spel: in dit spel praten kinderen over conflicten die thuis, op school en in vrije situaties kunnen plaatsvinden. Het spel kost € 50,75.

(schoolmaterialen.nl, 2004 – 2012)

5.1.3 Projecten rond sociaal-emotionele ontwikkeling

In de voorgaande subparagrafen zijn een aantal methoden en materialen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven. Naast het gebruik van methoden en materialen kunnen scholen ook gebruik maken van projecten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een aantal projecten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, zijn:

- De anti-pestweek: scholen kunnen schoolbreed een anti-pestweek organiseren om pestgedrag expliciet aan de orde te stellen. Door middel van bijvoorbeeld gesprekken, rollenspelen en het voorlezen van kinderboeken over pesten worden kinderen weer bewust over wat pesten is en wat het met kinderen kan doen. Met

een anti-pestweek wordt gestimuleerd om het pesten te verminderen of te voorkomen. (sociaalemotioneel.slo.nl, 2012)

- Fides: Fides kan worden ingezet als een methode op de basisschool, maar ook kunnen scholen ervoor kiezen om incidenteel gebruik te maken van de trainers van de Fidesmethode. In klassen waar het op sociaal-emotioneel gebied niet 'lekker loopt' kan een trainer een aantal dagdelen in de klas komen om met de kinderen te werken aan de sociale weerbaarheid. Het doel is de sociale weerbaarheid van de kinderen te vergroten en zo weer een goed klassenklimaat te scheppen. (fides-wbt.com, 2012)
- Kanjertraining: de Kanjertraining kan op scholen worden ingezet wanneer één leerkracht of meerdere leerkrachten van de school de licentie heeft of hebben voor het geven van de Kanjertraining. Deze leerkrachten kunnen in de groepen 1 tot en met 8 de kinderen leren hoe ze op de juiste manier voor zichzelf kunnen opkomen. Op deze manier wordt er gewerkt aan het zelfvertrouwen van de kinderen en leren kinderen waar hun grenzen liggen. (kanjertraining.nl, 2012)

5.2. Uitgangspunten van de methoden en materialen vergeleken

In paragraaf 5.1 zijn een aantal methoden en materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven. Uitgangspunt bij alle methoden en materialen is dat er op een praktische manier wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De manier waarop er aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen wordt gewerkt, verschilt echter in de methoden en materialen.

De verschillende manieren van het werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de methoden en materialen, hebben te maken met de visie van de methoden en materialen. Waar bij de ene methode of materiaal het accent ligt op het autonoom worden van het kind, ligt bij de andere methode of materiaal het accent op het sociaal-emotionele gedrag van het kind. In weer een andere methode of materiaal wordt het accent gelegd op het zelfbeeld van het kind en in nog een andere methode staat de eigen kracht van het kind centraal.

Doordat het accent in alle methoden en materialen op een bepaald deel van de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gelegd, wordt er wel in alle methoden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling gewerkt, maar ontwikkelen kinderen dit binnen de verschillende methoden en materialen op een verschillende manier. Scholen moeten op basis van hun visie met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling beslissen welke methode of welk materiaal aansluit bij hun visie en op welke wijze zij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen op hun school willen stimuleren.

5.3 De begeleiding van sociaal-emotionele ontwikkeling met behulp van een leerlingvolgsysteem

De ontwikkeling van kinderen wordt tegenwoordig gevolgd met behulp van een leerlingvolgsysteem. Voor de ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied is er ook een aantal leerlingvolgsystemen ontwikkeld. Drie leerlingvolgsystemen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling worden in deze subparagraaf beschreven. De drie leerlingvolgsystemen die worden beschreven, zijn:

- VISEON
- ZIEN!
- SCOL

5.3.1 VISEON

VISEON staat voor Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling. VISEON is een leerlingvolgsysteem dat aansluit bij het LOVS van Cito. VISEON is een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 3 tot en met 8 in het basisonderwijs. (cito.nl/onderwijs, 2012)

Het leerlingvolgsysteem VISEON bestaat uit twee soorten vragenlijsten; een leerkrachtlijst en een leerlinglijst. De leerkrachtlijst wordt door de leerkracht vanaf groep 3 twee keer per schooljaar ingevuld. De leerlinglijst vullen de kinderen vanaf groep 5 ook twee keer per schooljaar in. De richtlijn voor het invullen van de lijsten is om ieder schooljaar de eerste keer de lijst in te vullen in november en de tweede keer de lijst in te vullen in juni. Het

invullen van de leerkrachtlijst door de leerkracht neemt ongeveer tien minuten per kind in beslag. Het invullen van de leerlinglijst door een kind neemt ongeveer vijftien minuten in beslag. (cito.nl/onderwijs, 2012)

Bij het invullen van de leerkrachtlijst vult de leerkracht op vier verschillende onderdelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind iets in. De vier onderdelen waarop de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind door de leerkracht wordt getoetst, zijn volgens Cito.nl/onderwijs (2012):

- Het hebben van een zorgvuldige werkhouding tegenover een onzorgvuldige werkhouding.
- Het hebben van aangenaam gedrag tegenover storend gedrag.
- Het hebben van emotionele stabiliteit tegenover emotionele instabiliteit.
- Het hebben van sociaal gedrag tegenover teruggetrokken gedrag.

Bij het invullen van de leerlinglijst, vult het kind over zichzelf een aantal dingen op sociaal-emotioneel gebied in. De onderdelen waarop het kind zichzelf toetst, zijn volgens Cito.nl/onderwijs (2012):

- Zelfvertrouwen
- Werkhouding
- De relatie met de leerkracht
- De relatie met andere kinderen
- Het schoolbeeld

Door beide lijsten twee keer per schooljaar in te vullen, ontstaat er een volledig beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van ieder kind in de groepen 3 tot en met 8 en van iedere groep als geheel. Ook krijgt een leerkracht inzicht in de ontwikkeling van het kind en wat voor effect bepaalde interventies op sociaal-emotioneel gebied op het kind hebben gehad. (cito.nl/onderwijs, 2012)

5.3.2 ZIEN!

ZIEN! is een leerlingvolgsysteem dat aansluit bij het leerlingvolgsysteem ParnasSys. ZIEN! is een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de groepen 1 tot en met 8 in het basisonderwijs. (zienvooronderwijs.nl, 2012)

Bij het leerlingvolgsysteem ZIEN! kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in kaart worden gebracht op groepsniveau en op leerlingniveau. ZIEN! raadt scholen aan om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in kaart te brengen op groepsniveau, omdat kinderen in relatie met de andere kinderen uit de groep zich op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelen. (zienvooronderwijs.nl, 2012)

ZIEN! meet het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen aan de hand van lijsten. In de groepen 1 tot en met 4 vult de leerkracht de leerkrachtlijst in. In de groepen 5 tot en met 8 vult de leerkracht ook de leerkrachtlijst in, maar hiernaast vullen de kinderen ook een leerlinglijst in. Door middel van de lijsten worden het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen gemeten en omgezet in een bepaalde score. Deze score bepaalt volgens ZIEN! hoe ver een kind is in de sociaal-emotionele ontwikkeling. (zienvooronderwijs.nl, 2012)

Een aantal vaardigheden speelt een rol bij een hoge of lage score op welbevinden en betrokkenheid. Deze vaardigheden zijn volgens Zienvooronderwijs.nl (2012,

<http://www.zienvooronderwijs.nl/>):

- Sociaal initiatief
- Sociale flexibiliteit
- Sociale autonomie
- Impulsbeheersing
- Inlevingsvermogen

Doordat de leerkracht kan zien op welke vaardigheden de kinderen hoog of laag scoren, krijgt de leerkracht inzicht in de oorzaak van de hoge of lage score op welbevinden en betrokkenheid. De leerkracht weet vervolgens ook welke vaardigheden de kinderen eventueel meer zouden moeten ontwikkelen om een hogere score te kunnen behalen. Zo kan de leerkracht de kinderen helpen in het komen tot een volledige sociaal-emotionele ontwikkeling. (zienvooronderwijs.nl, 2012)

5.3.3 SCOL

SCOL staat voor Sociale Competentie Observatie Lijst. SCOL is een leerlingvolgsysteem voor het meten van de sociale competentie van kinderen in de groepen 1 tot en met 8 in het basisonderwijs. (scol.nl, 2012)

Het leerlingvolgsysteem SCOL bestaat uit vragenlijsten over de sociale competentie van kinderen die kunnen worden ingevuld door de leerkracht. Scholen kunnen hiernaast ook een aanvulling nemen op het leerlingvolgsysteem SCOL, de LeerlingSCOL. De LeerlingSCOL bestaat uit vragenlijsten die de kinderen in de groepen 6, 7 en 8 zelf kunnen invullen. Op deze manier krijgen leerkrachten inzicht in hoe de kinderen in de groepen 6, 7 en 8 over hun eigen sociale competentie denken. (scol.nl, 2012)

De vragenlijsten van SCOL, en ook de vragenlijsten van de LeerlingSCOL, bestaan uit zesentwintig vragen. De vragen zijn onderverdeeld in acht categorieën van sociaal competent gedrag. De acht categorieën zijn volgens Scol.nl (2012, <http://www.scol.nl/?main=watisscol>):

- Ervaringen delen
- Aardig doen
- Samen spelen en werken
- Een taak uitvoeren
- Jezelf presenteren
- Een keuze maken
- Opkomen voor jezelf
- Omgaan met ruzie

De vragenlijsten van SCOL moeten twee keer per schooljaar worden ingevuld. De richtlijn voor het invullen van de vragenlijsten is om ieder schooljaar de eerste keer de lijst rond de herfstvakantie in te vullen en de tweede keer de lijst rond de voorjaarsvakantie in te vullen. Door de vragenlijsten twee keer per schooljaar in te vullen, kan een school de verschillende vragenlijsten met elkaar vergelijken en analyseren. Een school kan op basis hiervan de ontwikkeling van de kinderen met betrekking tot hun sociale competentie in beeld brengen

en bepalen op welke onderdelen kinderen zich nog meer moeten ontwikkelen. (scol.nl, 2012)

5.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is de wijze waarop leerkrachten kinderen kunnen begeleiden bij de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven. Uit dit hoofdstuk is te concluderen dat leerkrachten tot op zekere hoogte vrij zijn in de manier waarop ze werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Wel is het de bedoeling dat leerkrachten er voor zorgen dat kinderen zich volledig kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied.

Uit dit hoofdstuk is ook te concluderen dat er op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling veel verschillende methoden en materialen zijn die leerkrachten kunnen gebruiken. Deze methoden en materialen zijn praktisch van aard en sluiten aan bij de belevingswereld van de kinderen. Door gebruik te maken van de methoden en materialen krijgen kinderen inzicht in verschillende onderdelen op sociaal-emotioneel gebied. De methoden en materialen kiezen aan de hand van hun uitgangspunten op welke onderdelen op sociaal-emotioneel gebied ze het accent leggen.

Tot slot is uit dit hoofdstuk te concluderen dat er verschillende leerlingvolgsystemen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn. Door als leerkracht, en als school, gebruik te maken van een leerlingvolgsysteem, krijgt de leerkracht, en de school, inzicht in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

6. Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht



Op CBS De Opdracht wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Wat de visie van CBS De Opdracht is met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt beschreven in dit hoofdstuk. Ook wordt in dit hoofdstuk beschreven wat de regels zijn op CBS De Opdracht met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en welke methoden en materialen op CBS De Opdracht worden ingezet voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

6.1 De visie

In de visie van CBS De Opdracht staat het kind centraal. Het doel van CBS De Opdracht is kinderen te laten opgroeien tot goed functionerende, harmonieuze mensen in de maatschappij en ze een goede basis mee te geven voor hun toekomst in de maatschappij (deopdracht.nl, 2012).

Om kinderen een goede basis mee te kunnen geven, spelen volgens Deopdracht.nl (2012, <http://www.deopdracht.nl/>) drie dingen een belangrijke rol. Deze zijn:

- Kinderen kennis en vaardigheden aanleren.
- Zorgen voor een open houding ten opzichte van andere culturen en religies.
- Zorgen voor veiligheid en sfeer.

In subparagraaf 4.1.3 is al vermeld dat veiligheid de basis is voor de verdere ontwikkeling van een kind. In de visie van CBS De Opdracht komt dit duidelijk naar voren. CBS De Opdracht probeert veiligheid en sfeer te creëren door duidelijke regels en afspraken met elkaar te maken. Als team worden er afspraken gemaakt, maar ook met de kinderen worden er afspraken gemaakt en tussen de kinderen onderling zijn er afspraken. Ook besteedt CBS De Opdracht aandacht aan het voorkomen en bestrijden van pestgedrag. Volgens Deopdracht.nl (2012, <http://www.deopdracht.nl/>) is een belangrijke opdracht voor de leerkrachten en de kinderen: “de zorg voor elkaar en de omgeving”.

In voorgaande wordt voor een gedeelte de visie van CBS De Opdracht op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling al duidelijk. Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling is de visie van CBS De Opdracht echter nog breder. Zo wordt op CBS De Opdracht op sociaal-emotioneel gebied één keer per jaar een week georganiseerd dat in het teken staat van weerbaarheid. In deze week wordt extra aandacht besteed aan hoe kinderen op de juiste manier voor zichzelf moeten opkomen. Ook volgen alle kinderen in groep 7 de WIBO-cursus. WIBO staat voor weerbaarheid in het basisonderwijs. Hiernaast wordt schoolbreed, in de groepen 1 tot en met 8, de methode SOEMO*kaarten* (zie subparagraaf 5.1.1.3) structureel ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen preventief te stimuleren en is er voor ruim twintig uur per week een remedial teacher op school die kinderen begeleidt met leer- en sociaal-emotionele problemen. De remedial teacher begeleidt de kinderen met sociaal-emotionele problemen in het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden en juist gedrag. (deopdracht.nl, 2012)

Om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te kunnen volgen en vast te kunnen stellen of kinderen zich door de leerjaren heen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied, maakt CBS De Opdracht gebruik van het leerlingvolgsysteem ZIEN! voor de sociaal-emotionele ontwikkeling (zie subparagraaf 5.3.2). Dit leerlingvolgsysteem wordt op CBS De Opdracht gebruikt in de groepen 1 tot en met 8. Op basis van de uitkomsten van de leerkrachtlijst, en vanaf groep 5 ook van de leerlinglijst, wordt bepaald of kinderen extra begeleiding nodig hebben op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Kinderen kunnen dan extra begeleiding krijgen van de remedial teacher. (deopdracht.nl, 2012)

CBS De Opdracht heeft een christelijke identiteit. Naast de algemene visie voor de sociaal-emotionele ontwikkeling speelt deze christelijke identiteit ook een rol in de visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Op CBS De Opdracht staat Gods Woord centraal in de wijze waarop leerkrachten en kinderen met elkaar omgaan. Volgens Deopdracht.nl (2012, <http://www.deopdracht.nl/>) wil CBS De Opdracht “kinderen vertrouwd maken met de inhoud van Gods Woord (onder andere de leefregels) en samen leren de kinderen vanuit de Bijbel hoe God met zijn mensen omgaat in liefde en trouw”. De normen en de waarden uit de Bijbel spelen op CBS De Opdracht dan ook een grote rol in de manier waarop leerkrachten en kinderen met elkaar omgaan op sociaal-emotioneel gebied.

Deopdracht.nl (2012, <http://www.deopdracht.nl/>): “Wij willen kinderen op sociaal-emotioneel gebied zodanig bekwamen dat ze ook op dit gebied voldoende vaardigheden kennen en weerbaar zijn in de alledaagse praktijk. De normen en waarden die wij als leerkrachten halen uit de Bijbel en vooral het leven van Jezus Christus, staan hierbij als voorbeeld centraal.”

De visie van CBS De Opdracht met betrekking tot pesten is dat bij pesten het kind dat pest en het gepeste kind moeten worden begeleid om ervoor te zorgen dat het pesten stopt. De remedial teacher zorgt voor de begeleiding van deze kinderen. In het pestprotocol van de school staan de regels en afspraken rondom pesten uitvoerig beschreven.

Naast een visie op sociaal-emotioneel gebied met betrekking tot de kinderen, heeft CBS De Opdracht ook een visie op sociaal-emotioneel gebied met betrekking tot de ouders. CBS De Opdracht vindt het belangrijk dat ouders zich welkom voelen op school, hun kinderen met vol vertrouwen naar school laten gaan en de leerkracht iets durven te vragen wanneer er iets is. Door te zorgen voor informele contacten en het geven van veel informatie over de gang van zaken op school wil CBS De Opdracht een veilig klimaat scheppen voor de ouders. (deopdracht.nl, 2012)

6.2 Regels rond de sociaal-emotionele ontwikkeling

Op CBS De Opdracht gelden er regels voor het team en voor de kinderen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. De regels die voor het team en de kinderen gelden, zijn:

- Er wordt minimaal één keer per jaar een week aandacht besteed aan de weerbaarheid van de kinderen door middel van het organiseren van de anti-pestweek.
- Er wordt door het team structureel en preventief gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met behulp van de methode *SOEMOkarten*.
- Per schooljaar worden er 25 kaarten uit de methode *SOEMOkarten* behandeld.
- Er wordt door de leerkrachten gebruik gemaakt van het leerlingvolgsysteem *ZIEN!* om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te volgen.

- De regels 'Five for the kids' hangen zichtbaar in de klas, worden besproken in de klas en worden nageleefd.
- De kinderen volgen in groep 7 de WIBO-cursus.
- De kinderen die uitvallen op sociaal-emotioneel gebied worden opgemerkt door de leerkracht en krijgen training op sociaal-emotioneel gebied van de remedial teacher.
- De kinderen die uitvallen op sociaal-emotioneel gebied kunnen in aanmerking komen voor een sociale vaardigheidstraining. Deze training is tien keer en duurt gemiddeld vijfenveertig minuten per keer.
- Iedere week wordt er tijdens de teamvergadering vijfenveertig minuten besteed aan het bespreken van de vorderingen van de kinderen. Hieronder vallen ook de vorderingen op sociaal-emotioneel gebied.

(deopdracht.nl, 2012)

6.3 Methoden en materialen voor sociaal-emotionele ontwikkeling

De methode SOEMO*kaarten* wordt op CBS De Opdracht schoolbreed, in de groepen 1 tot en met 8, gebruikt voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze methode wordt structureel en preventief ingezet en per schooljaar worden 25 kaarten behandeld.

Hiernaast hebben de leerkrachten op CBS De Opdracht de mogelijkheid om ook andere methoden en materialen in te zetten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zo hebben de leerkrachten de mogelijkheid om de methode 'Kinderen en...' in te zetten en 'Een doos vol gevoelens'. Ook kunnen de leerkrachten de methode 'Kind op Maandag' gebruiken om te werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

Sinds het schooljaar 2012-2013 wordt de Fidesmethode incidenteel ingezet in een aantal groepen op CBS De Opdracht. (deopdracht.nl, 2012)

6.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is de visie beschreven met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht. Ook zijn de regels en de methoden en materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht beschreven.

Uit dit hoofdstuk is te concluderen dat op CBS De Opdracht het kind centraal staat. CBS De Opdracht wil met behulp van regels en methoden en materialen ervoor zorgen dat kinderen zich veilig voelen op school en in de groep en dat er een positieve sfeer is. Door te werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen wil CBS De Opdracht haar doel bereiken. Het doel van CBS De Opdracht is kinderen te laten opgroeien tot goed functionerende, harmonieuze mensen in de maatschappij en ze een goede basis mee te geven voor hun toekomst in de maatschappij.

7. Verantwoording onderzoek



Tijdens dit onderzoek zijn vele keuzes gemaakt. Elke keuze die is gemaakt, is met een bepaalde reden gemaakt. In dit hoofdstuk wordt beschreven welke keuzes er zijn gemaakt en ook worden deze keuzes verantwoord. Dit hoofdstuk is, in tegenstelling tot de andere hoofdstukken, geschreven in de 'ik-vorm'. Door dit hoofdstuk in de 'ik-vorm' te schrijven, kan de lezer als het ware in het hoofd van de onderzoeker kruipen en zal de lezer de gemaakte keuzes van de onderzoeker beter begrijpen.

7.1 Voorbereiding onderzoek

Voordat is begonnen met het onderzoek, heb ik een minor moeten kiezen. Ik heb gekozen voor de minor Special Educational Needs (SEN). Voor deze minor heb ik gekozen, omdat het onderwerp 'zorg' op dit moment veel aandacht krijgt in het onderwijs. Ook vind ik het erg belangrijk dat kinderen op school de juiste begeleiding krijgen, met plezier naar school gaan en zich volledig kunnen ontwikkelen.

Na de minor te hebben gekozen, ben ik in gesprek gegaan met mijn LIO-school. Tijdens het gesprek met mijn LIO-school is gebleken dat zij er positief tegenover stonden als ik mijn minor op hun school zou uitvoeren. Vervolgens heb ik samen met de directeur gekeken naar mogelijke onderwerpen voor onderzoek passend binnen de minor SEN. In eerste instantie werd gedacht aan het analyseren van het leerlingvolgsysteem Cito. Vervolgens bleek er echter ook een vraag te zijn op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze vraag had betrekking op de methode *SOEMokaarten* voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. In overleg met de directeur heb ik vervolgens besloten om over het laatst genoemde onderwerp een onderzoek te doen, omdat mijn interesse voor dit onderwerp erg groot was en ik in dit onderwerp, in vergelijking met het eerst genoemde onderwerp, een grotere en leukere uitdaging zag.

7.1.1 Probleemstelling

Door in gesprek te gaan met de directeur ben ik te weten gekomen dat er de afgelopen jaren minder aandacht is besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht, omdat er extra aandacht nodig was voor de cognitieve vakken en zich op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling weinig problemen voordeden. Nu heeft de school echter het voornemen om weer extra aandacht te geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Uit het toenemend aantal telefoontjes van ouders blijkt namelijk dat er meer sluipende problemen ontstaan op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op het gebied van pesten is dit bijvoorbeeld het geval.

De opdracht die ik van de directeur van mijn LIO-school heb gekregen, is dat in het onderzoek achterhaald moet worden wat de beweegredenen van de leerkrachten op CBS De Opdracht zijn om aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te werken, hoe ze zichzelf inschatten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, wat hun mening is over de methode *SOEMOkaarten* en in welke mate de methode *SOEMOkaarten* aansluit bij de visie van de school.

Uit het gesprek met de directeur heb ik het vermoeden gekregen dat de leerkrachten van CBS De Opdracht de methode *SOEMOkaarten* voor de sociaal-emotionele ontwikkeling wel gebruiken, maar op verschillende manieren. De vraag die gesteld kan worden, is: Past de methode *SOEMOkaarten* wel binnen de visie van de school?

Het ideaal is dat de methode *SOEMOkaarten* gestructureerd door alle leerkrachten zal worden gebruikt binnen de visie van de school, waardoor de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen.

7.1.2 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van de probleemstelling heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd. Deze heb ik samen met de directeur van mijn LIO-school en mijn minor-begeleider besproken en een aantal keren aangepast. Uiteindelijk ben ik tot de volgende definitieve hoofdonderzoeksvraag gekomen:

Waarin wijkt de aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, van leerkrachten van CBS De Opdracht af met de aanpak van de methode SOEMOkaarten, in hoeverre is er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht sprake van kritiek op de methode SOEMOkaarten en in hoeverre geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan met een eigen aanpak te werken?

Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdonderzoeksvraag, heb ik literatuur- en praktijkonderzoek gedaan. Tijdens het literatuuronderzoek heb ik antwoord willen geven op de volgende onderzoeksvragen:

- Wat wordt er in de literatuur verstaan onder het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Op welke manier komen kinderen in aanraking met sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Wat staat er in de kerndoelen over sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Welke methoden en materialen zijn er op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Op welke wijze wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling in de verschillende methoden aangeboden?
- Welke leerlingvolgsystemen zijn er met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Wat was er vroeger op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Waarin verschillen de methoden met betrekking tot de uitgangspunten?
- Op welke manier is er verandering gekomen in de sociaal-emotionele ontwikkeling in vergelijking tussen vroeger en tegenwoordig?
- Wat is de visie van CBS De Opdracht met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Wat zijn de regels rond de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht?

Tijdens het praktijkonderzoek heb ik vervolgens antwoord willen geven op de volgende onderzoeksvragen:

- Op welke manier(en) worden de regels rond de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht gehanteerd?
- Wat is er op dit moment op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht?
- Op welke manier wordt de methode SOEMOkaarten op CBS De Opdracht gehanteerd?
- In hoeverre zijn de leerkrachten gemotiveerd om te werken met de methode SOEMOkaarten?
- In welke mate gebruiken de leerkrachten op CBS De Opdracht naast de methode SOEMOkaarten ook andere methoden en/of materialen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling?

7.2 Kwantitatief onderzoek

Wanneer er onderzoek wordt gedaan, kan er worden gekozen uit twee soorten onderzoek.

Deze twee soorten zijn:

- Kwalitatief onderzoek
- Kwantitatief onderzoek

Dit onderzoek is een kwantitatief onderzoek, omdat in dit onderzoek wordt gewerkt met cijfers. Er is geen sprake van kwalitatief onderzoek, omdat het onderzoek niet gaat over kwaliteit, perspectief, ervaring, beleving en betekenisverlening (Baarda & De Goede, 2006).

7.2.1 Type onderzoek

Binnen een kwantitatief onderzoek zijn er drie typen onderzoek; beschrijvend-, exploratief- en toetsend onderzoek (Baarda & De Goede, 2006). Binnen dit kwantitatieve onderzoek is er sprake van een exploratief onderzoek, omdat in dit onderzoek antwoord wordt gegeven op verschil- en samenhangonderzoeksvragen (zie subparagraaf 7.2.2). Er wordt bijvoorbeeld antwoord gegeven op de vraag wat het verschil is tussen de aanpak van de leerkrachten van

CBS De Opdracht en de aanpak van de methode SOEMO*kaarten*. Hiernaast wordt er gekeken of er een samenhang bestaat tussen de kritiek die de leerkrachten van CBS De Opdracht hebben op de methode SOEMO*kaarten* en de wijze van inzetten van de methode SOEMO*kaarten* door de leerkrachten van CBS De Opdracht. Wel is deze scriptie meer in de vorm van een beschrijvend onderzoek geschreven.

7.2.2 Typen onderzoeksvragen

Binnen kwantitatief onderzoek zijn er drie typen onderzoeksvragen; frequentieonderzoeksvragen, verschilonderzoeksvragen en samenhangonderzoeksvragen. Binnen een exploratief onderzoek kan er antwoord worden gegeven op verschil- en samenhangonderzoeksvragen (Baarda & De Goede, 2006). In mijn onderzoek, een exploratief onderzoek, wordt op beide soorten onderzoeksvragen antwoord gegeven. Mijn hoofdonderzoeksvraag ‘Waarom wijkt de aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, van leerkrachten van CBS De Opdracht af met de aanpak van de methode SOEMO*kaarten*, in hoeverre is er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht sprake van kritiek op de methode SOEMO*kaarten* en in hoeverre geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan met een eigen aanpak te werken?’ is een combinatie van een verschil- en samenhangonderzoeksvraag. Er moet antwoord worden gegeven op de vraag wat het verschil is tussen de aanpak van de leerkrachten van CBS De Opdracht en de aanpak van de methode SOEMO*kaarten*. Hiernaast moet antwoord worden gegeven op de vraag of er een samenhang bestaat tussen de mate van kritiek van de leerkrachten op CBS De Opdracht op de methode SOEMO*kaarten* en de wijze van inzetten van de methode SOEMO*kaarten* door de leerkrachten van CBS De Opdracht.

7.2.3 Onderzoekseenheden en variabelen

De onderzoekseenheden in dit onderzoek zijn:

- De leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 op CBS De Opdracht.

De leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 op CBS De Opdracht zijn de onderzoekseenheden, omdat over deze personen in dit onderzoek een uitspraak wordt gedaan. (Baarda & De Goede, 2006)

De variabelen behorende bij de onderzoekseenheid 'De leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 op CBS De Opdracht' zijn onderverdeeld in onafhankelijke en afhankelijke variabelen. De onafhankelijke variabelen zijn niet beïnvloedbaar, maar de afhankelijke variabelen worden wel beïnvloed door de onafhankelijke variabelen.

De variabelen in mijn onderzoek zijn:

- Onafhankelijke variabele:
 - De sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht: hieronder wordt de gehele aanpak verstaan, waaronder het gebruik van de methode *SOEMOkaarten*.
- Afhankelijke variabele:
 - De kritiek van de leerkrachten op de sociaal-emotionele ontwikkeling.
 - De eigen aanpak van de leerkrachten met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

7.3 Surveyonderzoek

In dit onderzoek is gekozen voor een surveyonderzoek. In een surveyonderzoek worden gegevens verzameld over een aantal kenmerken. Deze gegevens kunnen worden verkregen door middel van een interview of een observatie. Uit de gegevens kan vervolgens een overzicht worden gemaakt. (Baarda & De Goede, 2006) In dit onderzoek worden de gegevens van het surveyonderzoek op één moment verzameld. Op deze manier wordt duidelijk in kaart gebracht hoe de situatie op dit moment is op CBS De Opdracht. Er worden gegevens verzameld over de visie van de leerkrachten op CBS De Opdracht met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, over de kennis van de leerkrachten op CBS De Opdracht met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, over de wijze van inzetten van de methode *SOEMOkaarten* door de leerkrachten op CBS De Opdracht en de mate van kritiek die de leerkrachten op CBS De Opdracht hebben op de methode *SOEMOkaarten*.

7.3.1 Onderzoeksinstrument

De gegevens in dit onderzoek worden verkregen door middel van het onderzoeksinstrument schriftelijk interview. De voordelen van schriftelijk interviewen zijn volgens Baarda en De Goede (2006):

- In korte tijd kunnen een groot aantal mensen worden bereikt.
- Het is anoniemer in vergelijking met mondeling interviewen.
- Er is minder sprake van sociale wenselijkheid in vergelijking met mondeling interviewen.
- De respondenten kunnen zelf bepalen op welk tijdstip ze het schriftelijk interview invullen.

De nadelen van schriftelijk interviewen zijn volgens Baarda en De Goede (2006):

- Het kost veel voorbereidingstijd.
- De non-respons is groot in vergelijking met mondeling interviewen.
- Er kunnen niet teveel ingewikkelde en open vragen worden gesteld.
- De informatie is niet altijd betrouwbaar.

Ondanks de nadelen die er aan een schriftelijk interview kleven, heb ik toch voor een schriftelijk interview, ofwel voor een enquête gekozen, omdat de voordelen veel groter zijn dan de nadelen. Ook probeer ik de nadelen te verminderen door tijdens een teamvergadering te motiveren waarom het van belang is dat de leerkrachten van CBS De Opdracht mijn enquête invullen en in de begeleidende brief van mijn enquête (zie bijlage 4) duidelijk aan te geven dat in het belang van het onderzoek het belangrijk is om het schriftelijk interview naar waarheid in te vullen. Hiermee probeer ik dus de nadelen met betrekking tot de non-respons en de betrouwbaarheid te verminderen.

7.3.2 Populatie en steekproef

De onderzoekspopulatie van mijn surveyonderzoek is: Schoolteams die werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, maar niet op een gestructureerde manier en die gebruik maken van de methode *SOEMOKaarten* voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Dit onderzoek is specifiek gericht op hoe de leerkrachten op CBS De Opdracht werken. Om uitspraken over het team van CBS De Opdracht te kunnen doen, heb ik dan ook voor een steekproef gekozen. Deze steekproef is een doelgerichte steekproef. De steekproef van mijn surveyonderzoek is: De leerkrachten van CBS De Opdracht.

7.3.3 Enquête

In subparagraaf 7.3.1 zijn de voor- en nadelen van een schriftelijk interview beschreven. Ook heb ik in deze subparagraaf beschreven waarom ik voor het schriftelijk interview heb gekozen. Het maken van de enquête heeft mij veel tijd en moeite gekost, maar ik ben erg tevreden over het eindresultaat. In de subparagrafen 7.3.3.1 tot en met 7.3.3.5 ga ik inhoudelijk in op mijn enquête.

7.3.3.1 Opstellen enquête

Bij het opstellen van mijn enquête heb ik allereerst gekeken op welke onderzoeksvragen ik met behulp van mijn enquête een antwoord wilde geven. Vervolgens heb ik een aantal vragen op papier gezet waarmee ik dacht de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Uiteindelijk heb ik vierentwintig vragen in mijn enquête verwerkt waarmee ik antwoord wil geven op de volgende onderzoeksvragen:

- Op welke manier(en) worden de regels rond de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht gehanteerd?
- Wat is er op dit moment op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht?
- Op welke manier wordt de methode *SOEMOKaarten* op CBS De Opdracht gehanteerd?
- In hoeverre zijn de leerkrachten gemotiveerd om te werken met de methode *SOEMOKaarten*?
- In welke mate gebruiken de leerkrachten op CBS De Opdracht naast de methode *SOEMOKaarten* ook andere methoden en/of materialen voor sociaal-emotionele ontwikkeling?

Mijn vierentwintig vragen zijn deels open vragen en deels gesloten vragen. Ik heb voor open vragen gekozen wanneer ik de kennis of visie van de leerkracht wilde achterhalen of wanneer ik vooraf niet alle antwoorden kon bedenken. Ik heb voor gesloten vragen gekozen wanneer ik concrete antwoorden wilde krijgen van een leerkracht. Ook heb ik voor gesloten vragen gekozen, omdat de resultaten van deze vragen gemakkelijker te verwerken zijn.

Ik heb de vragen in mijn enquête gecategoriseerd in vijf delen. Ik heb de vragen gecategoriseerd om ervoor te zorgen dat er een lijn in de enquête zit. De leerkrachten zien door de vragen in te delen in categorieën over welke onderwerpen ze vragen moeten beantwoorden. De vijf categorieën waarover vragen worden gesteld in mijn enquête zijn:

- Deel 1: Algemene gegevens
- Deel 2: Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool
- Deel 3: Regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht
- Deel 4: Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht
- Deel 5: De methode SOEMOkaarten

7.3.3.2 Testfase

Nadat ik de enquête had gemaakt, kwam de enquête in de testfase. Eerst heb ik voor mijzelf de enquête ingevuld. Ik kwam in de enquête geen problemen tegen, maar omdat ik de enquête zelf had gemaakt, was het mogelijk dat ik fouten of onduidelijkheden over het hoofd zag. Daarom heb ik mijn enquête laten testen op spel- en taalfouten. In twee vragen kwam een spelfout voor en in één vraag kwam een taalfout voor. Deze fouten heb ik meteen verbeterd.

Vervolgens heb ik de enquête laten afnemen bij drie personen; twee personen die niet in het onderwijs zitten en één persoon die wel in het onderwijs zit. Alle drie personen gaven aan dat ze geen problemen ondervonden in het maken van de enquête en dat ze het een goed opgebouwde enquête vonden. Wel gaf één persoon aan vraag 5 en 6 van de enquête (zie bijlage 4) erg pittig te vinden, maar ook vond deze persoon dit erg belangrijke vragen. Ik heb deze vragen dan ook in de enquête laten staan. De drie personen gaven aan dat ze gemiddeld ongeveer 25 minuten bezig waren geweest met het invullen van de enquête.

Hierna heb ik de definitieve versie van mijn enquête voorgelegd aan mijn minor-begeleider. In bijlage 4 is de enquête opgenomen. Mijn minor-begeleider gaf meteen 'groen licht' voor mijn enquête en ik mocht de enquête gaan afnemen. Ik heb voordat ik de enquête heb afgenomen de enquête nog laten beoordelen door de directeur van CBS De Opdracht. In de begeleidende brief vermeld ik zijn naam en ook doe ik het onderzoek in opdracht van hem/de school. Daarom vond ik het belangrijk dat ook hij goedkeuring gaf aan mijn enquête. Hij was erg positief. Zijn commentaar was dat de enquête er zeer professioneel uitziet, er misschien iets teveel vragen in zijn opgenomen, maar hij ook niet wist welke vragen moesten worden weggelaten. Vervolgens heb ik de enquête afgenomen bij de leerkrachten van CBS De Opdracht.

7.3.3.3 Meetniveaus enquête

Er zijn vier verschillende meetniveaus; nominaal niveau, ordinaal niveau, intervalniveau en rationiveau. De vragen in mijn enquête zijn gesteld op nominaal- en ordinaal niveau. Bij vragen op nominaal niveau worden de antwoorden in woorden uitgedrukt. Bij de antwoorden is er sprake van een duidelijk verschil en niet van meer of minder. (Baarda & De Goede, 2006) Een voorbeeld van een vraag op nominaal niveau in mijn enquête is weergegeven in figuur 2.

Vraag 10: Besteedt u structureel aandacht in uw klas aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?

☐ Ja

☐ Nee

Figuur 2: Vraag op nominaal niveau

Bij vragen op ordinaal niveau is er wel sprake van meer of minder. Er is bij deze vragen sprake van schaalvragen. (Baarda & De Goede, 2006) Een voorbeeld van een vraag op ordinaal niveau in mijn enquête is weergegeven in tabel 2.

Vraag 20: Hieronder volgen een aantal stellingen. Geef bij elke stelling aan in hoeverre u het eens bent met de stelling door een kruisje te zetten in het bijbehorende vakje.	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Gedeeltelijk mee eens/oneens	Mee eens	Helemaal mee eens	Weet ik niet
De methode kost weinig onderwijstijd						
De methode kost weinig voorbereiding						
De methode is flexibel in te zetten						
De methode sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen						
De methode is een fijne methode om mee te werken						

Tabel 2: Vraag op ordinaal niveau

7.3.3.4 Respons

Mijn steekproef zijn de leerkrachten van CBS De Opdracht. Dit houdt in dat zij mijn respondenten zijn. Ik heb dan ook mijn enquête uitgedeeld onder de zeventien leerkrachten van CBS De Opdracht. Vervolgens heb ik elf enquêtes teruggekregen. Mijn respons is daarmee 65 procent en mijn non-respons is daarmee 35 procent.

Volgens Baarda en De Goede (2006) moet de minimale respons dertig eenheden zijn. Aangezien ik maar zeventien enquêtes had uitgedeeld, kon mijn respons niet minimaal dertig zijn, maar maximaal zeventien. Dit had ik van tevoren voorzien en besproken met mijn minor-begeleider. Samen zijn wij tot de conclusie gekomen dat in mijn onderzoek het niet van belang is om een respons van minimaal dertig eenheden te krijgen. In mijn onderzoek moet een beeld worden gevormd van de praktijk op CBS De Opdracht. Dit is ook mogelijk met maximaal zeventien respondenten.

Ook met de elf enquêtes die ik heb teruggekregen kan een duidelijk beeld worden gevormd van de praktijk op CBS De Opdracht. Dit beeld kan worden gevormd doordat mijn respondenten zowel mannen als vrouwen zijn, de respondenten verspreid werken over onder-, midden- en bovenbouw en er veel verscheidenheid is in het aantal jaren dat de respondenten werkzaam zijn in het onderwijs, dus in het aantal jaren werkervaring.

7.3.3.5 Storende factoren

Bij een pre-experiment kan volgens Baarda en De Goede (2006) sprake zijn van de storende factoren tussentijds voorval, groei-effect, testeffect, instrumentatie, statistische regressie, selectie en mortaliteit. Mijn onderzoek is echter geen pre-experiment, maar er is wel sprake van een aantal storende factoren. Deze storende factoren beïnvloeden de betrouwbaarheid van mijn onderzoek negatief. De storende factoren in mijn onderzoek zijn:

- Non-respons
- Sociale wenselijkheid
- Onvolledige/onjuiste antwoorden

Van de zeventien uitgedeelde enquêtes heb ik elf enquêtes ingevuld teruggekregen. Bij mijn onderzoek is dus sprake van de storende factor non-respons. In mijn onderzoek is sprake van 35 procent non-respons. De non-respons beïnvloedt de betrouwbaarheid echter niet negatief (zie subparagraaf 7.3.3.4).

In mijn enquête heb ik geprobeerd de storende factor sociale wenselijkheid zo beperkt mogelijk te houden. Dit heb ik geprobeerd door de enquête volledig anoniem te laten invullen en in mijn begeleidende brief duidelijk aan te geven dat het van belang was dat de enquête naar waarheid zou worden ingevuld. Op deze manier heb ik ervoor proberen te zorgen dat de respondenten de enquête volledig naar waarheid hebben ingevuld.

Het is mogelijk dat van de storende factor sociale wenselijkheid sprake is geweest bij het beantwoorden van de vraag of er structureel aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. De respondenten weten dat het de bedoeling is om structureel aandacht te geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen en dus kan het zijn dat ze daarom aangeven dit ook te doen. Vervolgens geven echter bijna alle respondenten in een andere vraag aan dat 'het vak' sociaal-emotionele ontwikkeling niet vast op het rooster van de klas van de respondent staat. Het is dan ook de vraag of de respondenten daadwerkelijk structureel aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen of dat ze alleen denken/zeggen dat ze dit doen.

De storende factor onvolledige/onjuiste antwoorden heeft ook een belangrijke rol gespeeld in mijn enquête. Uit de resultaten van de enquête zijn met betrekking tot deze storende factor de volgende dingen opgevallen:

- De respondenten geven een aantal regels aan op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar geen enkele respondent geeft alle regels aan. Hierdoor is er sprake van een onvolledig antwoord. Het is niet duidelijk of de respondenten de regels niet allemaal kennen of dat ze de enquête te gehaast hebben ingevuld.
- De respondenten vullen dezelfde onderwerpen in bij het volgen van een cursus en bij het volgen van een studiedag. Het is mogelijk dat de respondenten op het moment van invullen van de enquête niet (meer) weten of het bepaalde onderwerp een cursus was of een studiedag, maar het kan ook zijn dat de leerkrachten de enquête te gehaast hebben ingevuld en daarmee het antwoord verkeerd hebben ingevuld.
- De respondenten zijn een aantal malen in de enquête niet volledig geweest in het invullen. Dit is waarschijnlijk het gevolg van het te gehaast invullen of aankruisen van de antwoordmogelijkheden. Bij het 'kruisjes zetten' ontstaat een patroon. Dit patroon kan invloed hebben op wat de respondent op de volgende vragen gaat invullen. Heeft de respondent bijvoorbeeld al een aantal keren 'mee eens' ingevuld, dan zal hij of zij op een gegeven moment bij twijfel waarschijnlijk sneller voor een andere mogelijkheid kiezen dan voor de mogelijkheid 'mee eens'.

7.4 Resultaten onderzoek

Na het afnemen van de enquête heb ik de resultaten van de enquête verwerkt. Op welke wijze ik deze resultaten heb beschreven en hoe ik de resultaten heb geïnterpreteerd, worden in subparagraaf 7.4.1 en 7.4.2 beschreven.

7.4.1 Beschrijving resultaten

Om de resultaten te kunnen beschrijven, moest er eerst een overzicht van de resultaten worden gemaakt. Per vraag heb ik een overzicht gemaakt van de gegeven antwoorden van de respondenten. Vervolgens heb ik van al deze overzichten grafieken gemaakt (zie

hoofdstuk 8). Bij bepaalde vragen konden de gegeven antwoorden niet volledig in een grafiek worden weergegeven. Bij deze vragen heb ik daarom een tabel toegevoegd als verheldering van de grafiek. Per vraag heb ik vervolgens naast het weergeven van het antwoord in een grafiek (en tabel), het gegeven antwoord beschreven.

Na het weergeven en beschrijven van de resultaten heb ik per vraag geprobeerd de theorie van deze scriptie te koppelen aan de resultaten van het praktijkonderzoek. In de gevallen dat de theorie van deze scriptie gekoppeld kon worden met de resultaten van het praktijkonderzoek, heb ik dat bij de resultaten van het praktijkonderzoek beschreven. Op deze manier konden vervolgens gemakkelijk conclusies over de resultaten worden getrokken.

7.4.2 Interpretatie resultaten

Na het objectief weergeven en beschrijven van de resultaten en een koppeling te maken tussen de theorie van deze scriptie en de resultaten van het praktijkonderzoek kon ik de resultaten gaan interpreteren en conclusies trekken.

Aangezien de enquête is opgebouwd uit vijf delen en de resultaten van de enquête per deel worden weergegeven en beschreven, heb ik per deel van de enquête een tussentijdse conclusie geschreven. Op deze manier kreeg ik van alle delen alvast een beeld. Vervolgens heb ik met behulp van de tussentijdse conclusies een volledige eindconclusie kunnen schrijven (zie hoofdstuk 9).

7.5 Betrouwbaarheid

Wanneer mijn onderzoek betrouwbaar is, houdt dit volgens Baarda en De Goede (2006) in dat mijn onderzoek niet afhankelijk is van toeval. Dus hoe meer er sprake is van toeval, hoe minder betrouwbaar het onderzoek wordt.

Door middel van een test-hertestmethode kan de betrouwbaarheid worden vastgesteld. In dit geval wordt de enquête na een bepaalde tijd nog een keer aan de respondenten

voorgelegd en wordt vergeleken of de resultaten de tweede keer hetzelfde zijn als de eerste keer. Aangezien een test-hertestmethode veel tijd kost en het erg moeilijk is om de respondenten een tweede keer de enquête te laten invullen, heb ik geen gebruik gemaakt van de test-hertestmethode en op deze manier de betrouwbaarheid dus niet vastgesteld.

In mijn onderzoek heb ik gekeken welke punten de betrouwbaarheid van mijn onderzoek kunnen beïnvloeden. De punten die de betrouwbaarheid van mijn onderzoek kunnen beïnvloeden, zijn:

- De omgeving waarin de enquête is ingevuld.
- De persoon die de enquête invult.
- Het gebruikte instrument.
- De storende factoren.
- De mate van anonimiteit van de respondenten.

Als onderzoeker heb ik geen invloed gehad op de omgeving waarin de enquête is ingevuld en ook heb ik geen invloed gehad op de gemoedstoestand van de personen die de enquête hebben ingevuld. De respondenten konden zelf kiezen wanneer ze, tussen maandag 19 en vrijdag 30 november 2012, de enquête invulden en waar ze de enquête invulden. Ze kunnen dit hebben gedaan op een rustig moment in een stille ruimte, maar ze kunnen dit ook snel tussendoor in een drukke klas hebben gedaan. Dit kan de betrouwbaarheid zowel positief als negatief beïnvloeden. Ook kan de gemoedstoestand van de respondenten de betrouwbaarheid zowel positief als negatief beïnvloeden.

Het gebruikte instrument, de enquête, heb ik vooraf aan het afnemen van de enquête laten testen door drie personen. De enquête is dus in de testfase geweest (zie subparagraaf 7.3.3.2). Aan het einde van de testfase heb ik de fouten en onduidelijkheden uit de enquête gehaald, wat de betrouwbaarheid van de enquête positief heeft beïnvloed.

De storende factoren (zie subparagraaf 7.3.3.5) hebben de betrouwbaarheid van de enquête negatief beïnvloed. De storende factor non-respons heeft echter de betrouwbaarheid niet negatief beïnvloed (zie subparagraaf 7.3.3.4).

De respondenten hebben de enquête volledig anoniem kunnen invullen. Dit beïnvloedt de betrouwbaarheid van het onderzoek positief. Doordat de respondenten volledig anoniem blijven in het onderzoek, zullen zij eerder volledig eerlijke antwoorden durven geven en zijn ze niet bang dat het geven van bepaalde antwoorden gevolgen voor ze heeft.

Uit bovenstaande kan ik de conclusie trekken dat er een aantal punten zijn die de betrouwbaarheid van het onderzoek negatief hebben beïnvloed, maar dat er ook een aantal punten zijn die de betrouwbaarheid van het onderzoek positief beïnvloeden. Ook kan de conclusie worden getrokken dat door middel van mijn praktijkonderzoek een duidelijk beeld kan worden gevormd van de praktijk op CBS De Opdracht. Hierdoor kan ik de conclusie trekken dat mijn onderzoek betrouwbaar is.

7.6 Validiteit

Wanneer mijn onderzoek valide is, houdt dit volgens Baarda en De Goede (2006) in dat ik in mijn onderzoek heb gemeten wat ik beoogde te meten, oftewel dat ik in mijn onderzoek heb gemeten wat ik wilde meten. Een onderzoek kan pas valide zijn, wanneer het onderzoek betrouwbaar is. In paragraaf 7.5 is beschreven dat mijn onderzoek betrouwbaar is. Hierdoor kan worden gekeken of het onderzoek ook valide is.

Voor mijn onderzoek heb ik een hoofdonderzoeksvraag geformuleerd met daarbij onderzoeksvragen onderverdeeld in literatuur- en praktijkonderzoek (zie subparagraaf 7.1.2). Door middel van het onderzoek moet antwoord worden verkregen op deze vragen. Dit zijn dus de punten die ik wil meten. Door middel van het literatuuronderzoek, hoofdstuk 1 tot en met hoofdstuk 6, is antwoord verkregen op de onderzoeksvragen behorende bij het literatuuronderzoek. Vervolgens is door middel van het praktijkonderzoek (zie hoofdstuk 8) antwoord verkregen op de onderzoeksvragen behorende bij het praktijkonderzoek. Ik heb zowel in het literatuur- als in het praktijkonderzoek dus gemeten wat ik beoogde te meten. Mijn onderzoek is dus valide.

8. Praktijkonderzoek



In hoofdstuk 6 is de visie van CBS De Opdracht met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven. Ook zijn in dit hoofdstuk de regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en de methoden en materialen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht beschreven. Om te onderzoeken of de theorie van deze scriptie overeenkomt met de praktijk, heeft er een praktijkonderzoek plaatsgevonden.

Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden door middel van een schriftelijk interview. Het team van CBS De Opdracht heeft de vraag gekregen om een enquête op papier in te vullen. De enquête is opgenomen in bijlage 4. Door middel van het invullen van de enquête kan antwoord worden gegeven op de onderzoeksvragen behorende bij het praktijkonderzoek (zie paragraaf 7.1.2). In totaal hebben elf respondenten de enquête ingevuld.

Het praktijkonderzoek speelt ook een grote rol in het beantwoorden van de hoofdonderzoeksvraag (zie paragraaf 7.1.2), want zonder het praktijkonderzoek kan er geen antwoord worden gegeven op de hoofdonderzoeksvraag.

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de enquête weergegeven en beschreven. De enquête is opgedeeld in vijf delen. De resultaten van de enquête worden in dit hoofdstuk per deel besproken. De vijf delen uit de enquête zijn:

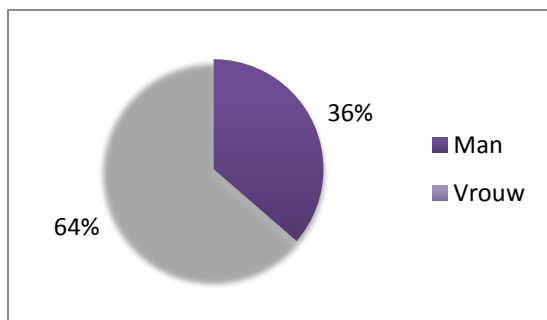
- Deel 1: Algemene gegevens
- Deel 2: Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool
- Deel 3: Regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht
- Deel 4: Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht
- Deel 5: De methode SOEMOkaarten

Aan het einde van elk deel wordt een tussentijdse conclusie gegeven van de resultaten van het deel.

8.1 Algemene gegevens

In het eerste deel van de enquête zijn een aantal vragen gesteld om een inzicht te verkrijgen over de algemene gegevens van het team van CBS De Opdracht. In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de algemene gegevens weergegeven en beschreven.

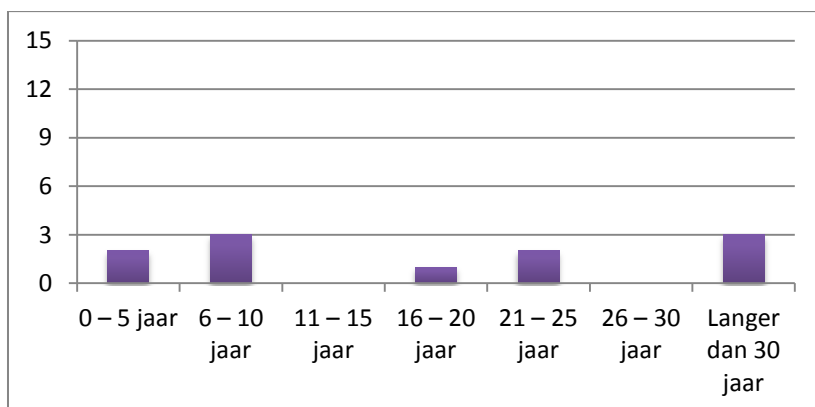
8.1.1 Vraag 1: Wat is uw geslacht?



Figuur 3

In figuur 3 is weergegeven dat 64% van de respondenten vrouw zijn en 36% man zijn. Dit houdt in dat zeven respondenten vrouw zijn en vier respondenten man zijn.

8.1.2 Vraag 2: Hoe lang werkt u in het onderwijs?

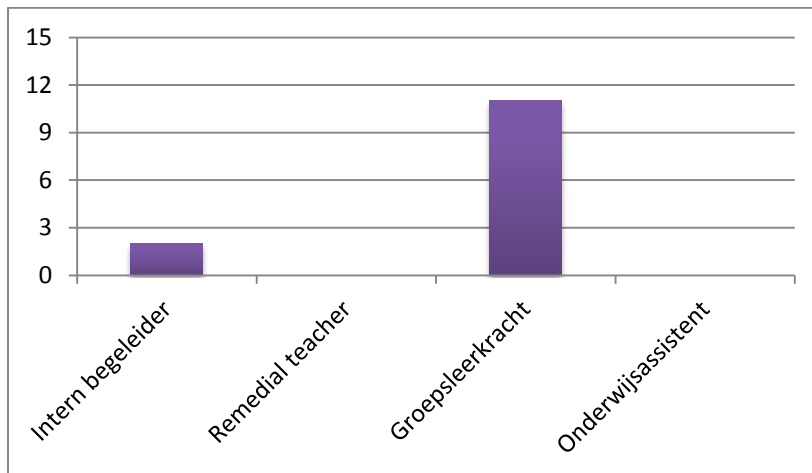


Figuur 4

In figuur 4 is weergegeven dat er veel verscheidenheid is in het aantal jaren dat de respondenten van CBS De Opdracht werkzaam zijn in het onderwijs. Twee respondenten werken tussen de 0 en 5 jaar in het onderwijs, drie respondenten werken tussen de 6 en 10

jaar in het onderwijs, één respondent werkt tussen de 16 en 20 jaar in het onderwijs en drie respondenten werken al langer dan 30 jaar in het onderwijs.

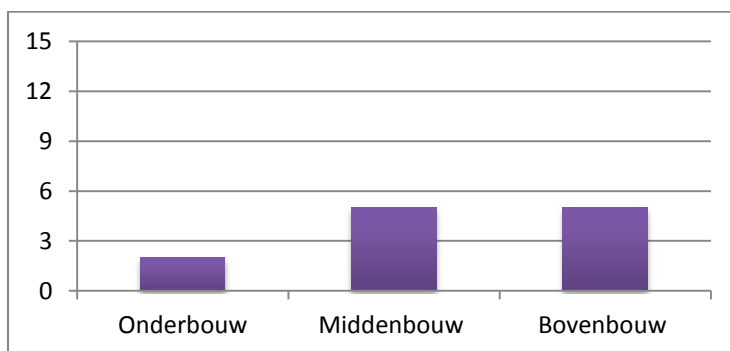
8.1.3 Vraag 3: Wat is uw functie binnen de school?



Figuur 5

In figuur 5 is weergegeven dat alle elf respondenten groepsleerkracht zijn op CBS De Opdracht. Hiernaast zijn twee respondenten ook nog intern begeleider.

8.1.4 Vraag 4: In welke bouw bent u op dit moment werkzaam?



Figuur 6

In figuur 6 is weergegeven dat twee respondenten werkzaam zijn in de onderbouw (groep 1 en 2), vijf respondenten werkzaam zijn in de middenbouw (groep 3, 4 en 5) en vijf respondenten werkzaam zijn in de bovenbouw (groep 6, 7 en 8). Van de elf respondenten is dus één respondent werkzaam in twee bouwen.

8.1.5 Tussentijdse conclusie

In deze paragraaf zijn de vragen behorende bij het deel algemene gegevens weergegeven en beschreven. Uit deze paragraaf is te concluderen dat elf respondenten de enquête hebben ingevuld en dat hiervan zeven respondenten vrouw zijn en vier respondenten man. De respondenten zijn dus voor het overgrote deel vrouw. Op scholen zijn de vrouwen over het algemeen ook bovenvertegenwoordigd.

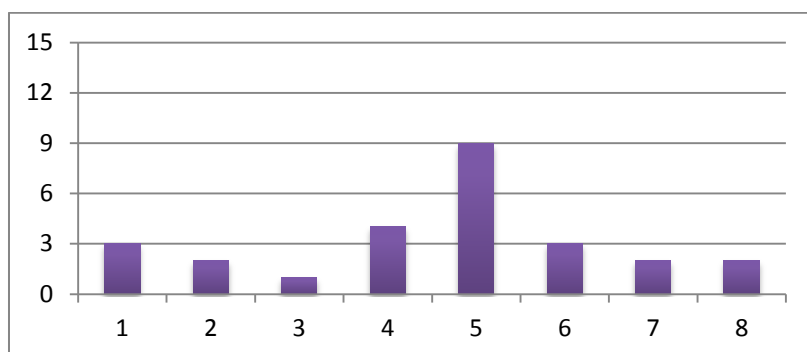
De respondenten zijn allemaal groepsleerkracht van onder-, midden- en/of bovenbouw en er is een grote verscheidenheid in het aantal jaren dat de respondenten van CBS De Opdracht werkzaam zijn in het onderwijs. Op CBS De Opdracht werken dus leerkrachten met erg weinig tot erg veel onderwijservaring.

Uit bovenstaande is te concluderen dat de enquête is ingevuld door leerkrachten met een verschillende achtergrond. Er is veel verschil in geslacht, in onderwijservaring en de bouw waarin de leerkrachten werkzaam zijn. Deze gegevens kunnen gevolgen hebben voor de kijk die de leerkrachten hebben op het onderwijs en de kijk en aanpak op de onderwerpen die worden besproken in de enquête. Doordat de enquête is ingevuld door alle 'soorten' leerkrachten, kan er een breed beeld worden gevormd van hoe er op CBS De Opdracht op sociaal-emotioneel gebied wordt gewerkt en wat de mening van de leerkrachten is met betrekking tot alle aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

8.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool

In het tweede deel van de enquête zijn vragen gesteld over de sociaal-emotionele ontwikkeling in het algemeen. Er is een vraag gesteld om te achterhalen welke kennis de leerkrachten van CBS De Opdracht hebben over het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling en ook is er een vraag gesteld om te achterhalen of de leerkrachten kennis hebben over waarin kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied moeten kunnen ontwikkelen op de basisschool. In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de vragen over de sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool weergegeven en beschreven.

8.2.1 Vraag 5: Wat houdt volgens u de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in?



Figuur 7

Nummer	Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen
1	Kinderen voelen zich veilig/prettig
2	Kinderen durven voor zichzelf op te komen
3	Kinderen leren omgaan met tegenslagen
4	Kinderen ontwikkelen hun eigen identiteit
5	Kinderen leren omgaan met anderen
6	Kinderen leren hoe ze moeten omgaan met hun gevoelens
7	De manier waarop kinderen in het leven staan
8	Kinderen ontwikkelen waarden en normen om goed te kunnen functioneren in de maatschappij

Tabel 3: Antwoorden behorende bij figuur 7

In figuur 7 zijn acht antwoorden van de respondenten weergegeven. In tabel 3 staat beschreven om welke antwoorden het gaat. Uit figuur 7 is af te lezen dat drie respondenten aangeven dat volgens hen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen inhoudt dat ze zich veilig/prettig voelen. Twee respondenten geven aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen volgens hen inhoudt dat kinderen voor zichzelf durven op te komen, één respondent geeft aan dat het volgens hem of haar inhoudt dat kinderen leren omgaan met tegenslagen, vier respondenten geven aan dat het volgens hen inhoudt dat kinderen hun eigen identiteit ontwikkelen, negen respondenten geven aan dat het volgens hen inhoudt dat kinderen leren omgaan met anderen, drie respondenten geven aan dat het volgens hen inhoudt dat kinderen leren hoe ze moeten omgaan met hun gevoelens, twee respondenten geven aan dat het volgens hen gaat om de manier waarop kinderen in het

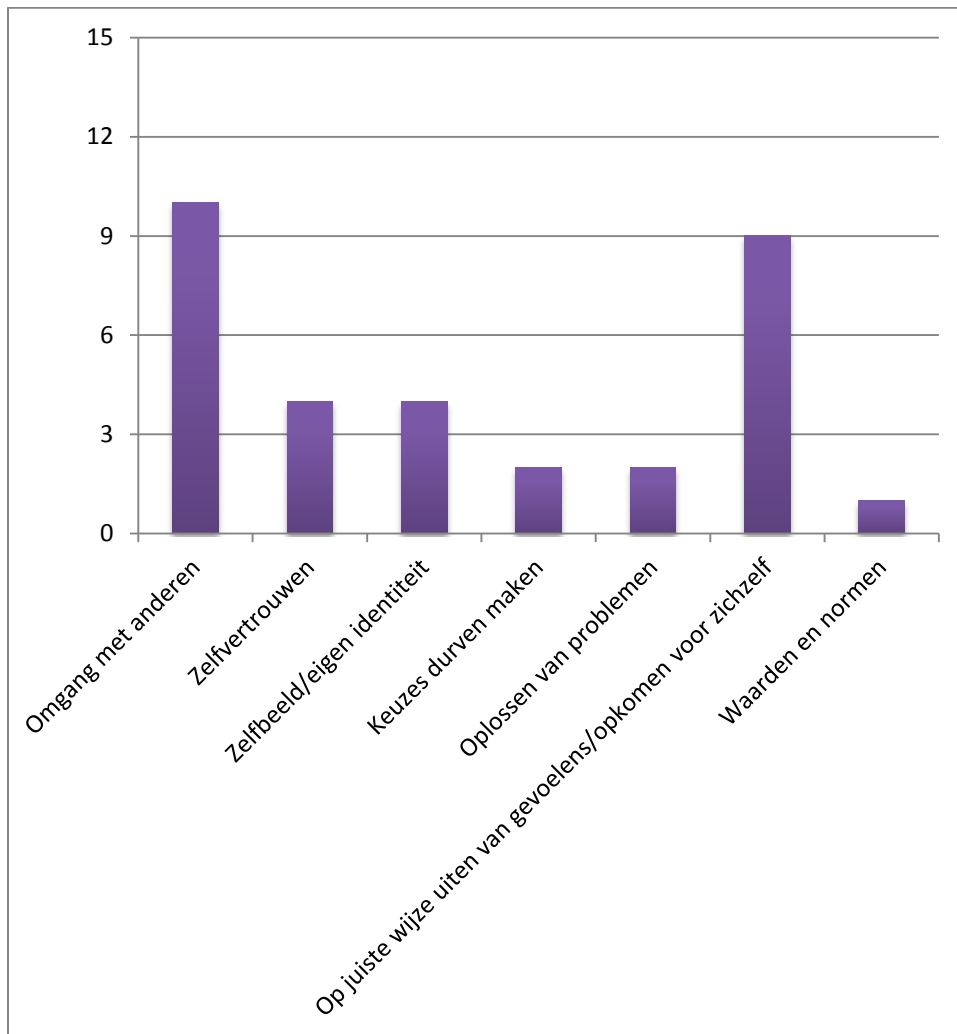
leven staan en ook twee respondenten geven aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling volgens hen inhoudt dat kinderen waarden en normen ontwikkelen om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

Uit figuur 7 kan worden geconcludeerd dat de respondenten meerdere antwoorden hebben gegeven bij deze vraag. De respondenten hebben een open antwoord gegeven en deze antwoorden zijn vervolgens gecategoriseerd in de acht categorieën uit tabel 3.

Volgens negen van de elf respondenten houdt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in dat ze leren omgaan met anderen. Dit komt overeen met de theorie van deze scriptie, want in de theorie van deze scriptie is het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven als: “de ontwikkeling van het denken, voelen en doen van een kind in relatie tot zichzelf en anderen en het andere” (Deley, 2004, p. 7). De antwoorden van de respondenten die ook overeenkomen met de theorie van deze scriptie, zijn:

- Kinderen voelen zich veilig/prettig
- Kinderen durven voor zichzelf op te komen
- Kinderen ontwikkelen hun eigen identiteit
- Kinderen leren hoe ze moeten omgaan met hun gevoelens
- Kinderen ontwikkelen waarden en normen om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

8.2.2 Vraag 6: Waarin moeten kinderen zich volgens u kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied op de basisschool?



Figuur 8

In figuur 8 is weergegeven op welke punten kinderen zich moeten ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied volgens de respondenten. Tien respondenten geven aan dat kinderen zich moeten ontwikkelen in hoe ze moeten omgaan met anderen, vier respondenten geven aan dat kinderen hun zelfvertrouwen moeten ontwikkelen, vier respondenten geven aan dat kinderen hun zelfbeeld/eigen identiteit moeten ontwikkelen, twee respondenten geven aan dat kinderen keuzes moeten leren durven maken en twee respondenten geven aan dat kinderen problemen moeten leren oplossen. Ook geven negen respondenten aan dat kinderen moeten ontwikkelen om op de juiste wijze hun gevoelens te uiten/voor zichzelf op

te komen en één respondent geeft aan dat kinderen hun waarden en normen moeten ontwikkelen.

Uit figuur 8 kan worden geconcludeerd dat de respondenten meerdere antwoorden hebben gegeven bij deze vraag. De respondenten hebben een open antwoord gegeven en deze antwoorden zijn vervolgens gecategoriseerd in de zeven categorieën uit figuur 8.

De resultaten van deze vraag kunnen gedeeltelijk worden gekoppeld aan de resultaten van vraag 5 uit subparagraaf 8.2.1. In deze subparagraaf is al beschreven dat het omgaan met anderen een punt is waarop kinderen zich volgens de theorie van deze scriptie moeten ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. Ook kan het antwoord 'zelfvertrouwen' worden gekoppeld met het antwoord 'kinderen durven voor zichzelf op te komen' uit subparagraaf 8.2.1. De volgende antwoorden kunnen ook worden gekoppeld:

- 'Zelfbeeld/eigen identiteit' met 'kinderen ontwikkelen hun eigen identiteit'.
- 'Oplossen van problemen' met 'kinderen leren omgaan met tegenslagen'.
- 'Op juiste wijze uiten van gevoelens/opkomen voor zichzelf' met 'kinderen durven voor zichzelf op te komen' en 'kinderen leren hoe ze moeten omgaan met hun gevoelens'.
- 'Waarden en normen' met 'kinderen ontwikkelen waarden en normen om goed te kunnen functioneren in de maatschappij'.

In de theorie van deze scriptie worden een aantal punten beschreven waarop kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied moeten ontwikkelen. De punten die de respondenten als antwoord hebben gegeven, komen allemaal overeen met de theorie van deze scriptie. In de theorie van deze scriptie worden echter nog meer punten genoemd.

8.2.3 Tussentijdse conclusie

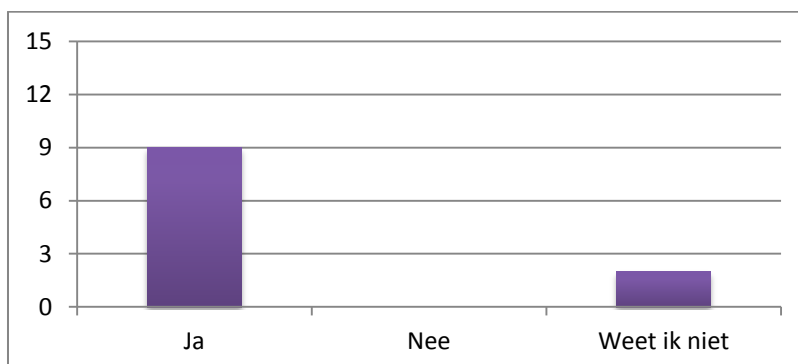
In deze paragraaf zijn de vragen behorende bij het deel sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool weergegeven en beschreven. Uit deze paragraaf is te concluderen dat de respondenten een aantal overlappende antwoorden hebben gegeven. Een aantal punten met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt door meerdere respondenten

genoemd. Ook wordt het overgrote deel van de punten in de theorie van deze scriptie genoemd. Hierdoor kan worden geconcludeerd dat de respondenten een behoorlijke kennis hebben over de sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool.

8.3 Regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht

In het derde deel van de enquête zijn drie vragen gesteld over de regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht. Er zijn twee vragen gesteld om te achterhalen welke kennis de leerkrachten van CBS De Opdracht hebben over de regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en hoe deze op CBS De Opdracht in de dagelijkse praktijk worden toegepast. Door deze vragen kan ook inzicht worden verkregen in het feit of de leerkrachten schoolbreed dezelfde regels gebruiken. Vervolgens is er een vraag gesteld over de wijze waarop de leerkrachten van CBS De Opdracht in het team aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de vragen over de regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht weergegeven en beschreven.

8.3.1 Vraag 7: Zijn er bij u op school regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling?



Figuur 9

Ja, namelijk	Aantal respondenten
Elk kind is uniek	1
Volgen van de methode SOEMOkaarten	2
Volgen van het leerlingvolgsysteem ZIEN!	1
Respect hebben voor elkaar	3
Contact onderhouden met ouders	1
Niet pesten	3
Van andermans spullen afblijven	1
Five for the kids! (regels in de klas)	6
Regels op het schoolplein	1

Tabel 4: Antwoorden behorende bij figuur 9

In figuur 9 is weergegeven of er volgens de respondenten regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn op CBS De Opdracht. Negen respondenten geven aan dat er regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn en twee respondenten geven aan dat ze niet weten of er regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn. De respondenten die hebben aangegeven dat er regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn, hebben ook aangegeven welke regels dat zijn. In tabel 4 zijn deze regels weergegeven.

Eén respondent heeft aangegeven dat de regel op CBS De Opdracht is dat elk kind uniek is. De volgende antwoorden zijn ook door één respondent aangegeven:

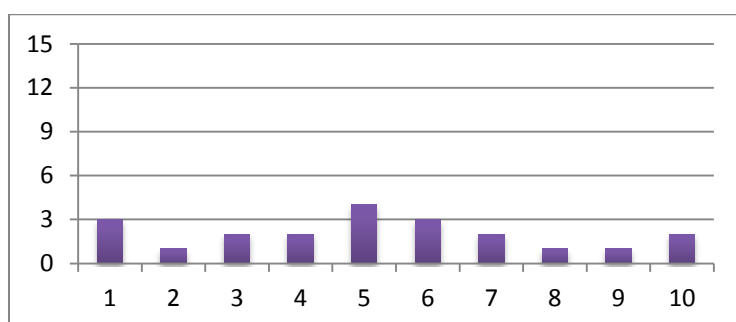
- Volgen van het leerlingvolgsysteem ZIEN!
- Contact onderhouden met ouders
- Van andermans spullen afblijven
- Regels op het schoolplein

Twee respondenten hebben aangegeven dat het volgen van de methode SOEMOkaarten een regel met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling is op CBS De Opdracht. Respect hebben voor elkaar en niet pesten zijn twee regels die door drie respondenten zijn aangegeven. Tot slot hebben zes respondenten aangegeven dat 'Five for the kids!' de regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn op CBS De Opdracht.

In de theorie van deze scriptie (zie paragraaf 6.1 en 6.2) is beschreven dat volgens CBS De Opdracht elk kind uniek is, er aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen wordt gewerkt door middel van de methode *SOEMOkaarten* en het leerlingvolgsysteem *ZIEN!*, dat er sancties staan op pesten, dat er veel contact is met ouders met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en dat de regels ‘Five for the kids!’ zichtbaar in elke groep hangen.

De regels die de respondenten noemen, komen dus grotendeels overeen met de theorie van deze scriptie. De respondenten hebben echter niet alle regels genoemd bij het invullen van de enquête. Het vermoeden is dat de respondenten deze regels wel kennen, maar door het gehaast invullen niet volledig zijn geweest in het invullen van het antwoord op deze vraag.

8.3.2 Vraag 8: Hoe worden deze regels bij u op school in de dagelijkse praktijk toegepast?



Figuur 10

Nummer	Toepassing in de dagelijkse praktijk
1	Pestprotocol
2	Anti-pestweken
3	Inzetten van de kaarten uit de methode <i>SOEMOkaarten</i>
4	Gesprekken tussen remedial teacher en kind
5	Regels hangen in de klas
6	Regels worden besproken in de klas
7	Positieve omgang tussen leerkracht en kind
8	Invullen van het leerlingvolgsysteem <i>ZIEN!</i>
9	Gesprekken voeren met ouders
10	Lessen geven over de sociaal-emotionele ontwikkeling

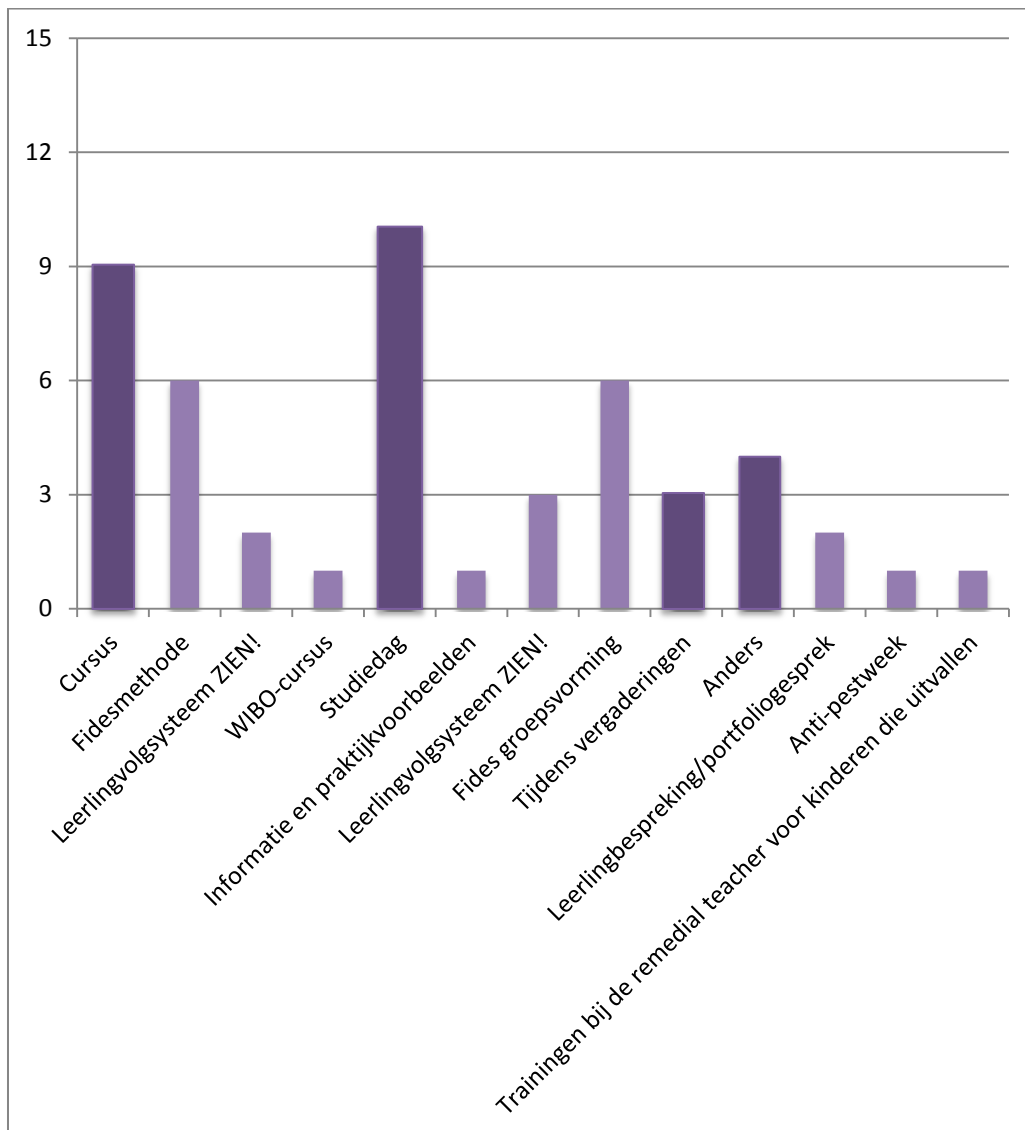
Tabel 5: Antwoorden behorende bij figuur 10

De negen respondenten die bij vraag 7 van de enquête (zie subparagraaf 8.3.1) 'ja' hebben ingevuld, hebben vraag 8 'Hoe worden deze regels bij u op school in de dagelijkse praktijk toegepast?' ook ingevuld. De twee respondenten die bij vraag 7 'weet ik niet' hebben ingevuld, hebben vraag 8 niet hoeven invullen. Deze vraag is dus ingevuld door negen respondenten. Aangezien dit een open vraag is in de enquête, hebben de leerkrachten een uitgebreid antwoord kunnen geven en zijn er vele antwoordmogelijkheden.

De negen respondenten hebben antwoorden gegeven die zijn gecategoriseerd zoals is weergegeven in tabel 5. Drie respondenten hebben aangegeven dat de regels in de dagelijkse praktijk worden toegepast met behulp van het pestprotocol. Ook hebben drie respondenten aangegeven dat de regels zichtbaar worden doordat ze worden besproken in de klas en vier respondenten geven aan dat deze regels ook daadwerkelijk zichtbaar in de klas hangen. Eén respondent heeft aangegeven dat door middel van een anti-pestweek de regels in de dagelijkse praktijk worden toegepast. Ook heeft één respondent aangegeven het leerlingvolgsysteem ZIEN! in te vullen en één respondent heeft aangegeven door middel van het voeren van gesprekken met ouders de regels in de dagelijkse praktijk toe te passen. Het inzetten van de kaarten uit de methode SOEMOkaarten, gesprekken voeren tussen de remedial teacher en een kind, de positieve omgang tussen de leerkracht en een kind en het geven van lessen over de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn vier antwoorden die worden gegeven door telkens twee respondenten.

In subparagraaf 8.3.1 is vermeld dat de regels die de respondenten noemen, grotendeels overeenkomen met de theorie van deze scriptie. Ook de toepassing van de regels in de dagelijkse praktijk die door de respondenten worden genoemd, komen grotendeels overeen met de theorie van deze scriptie. De respondenten zijn bij het invullen van deze vraag echter ook niet volledig geweest. Het vermoeden is dat de respondenten deze vraag ook te gehaast hebben ingevuld.

8.3.3 Vraag 9: Op welke wijze wordt er bij u op school in het team aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling?



Figuur 11

In figuur 11 is weergegeven op welke wijze er op CBS De Opdracht in het team aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. De elf respondenten konden bij deze vraag kiezen uit de antwoordmogelijkheden:

- Door middel van een cursus
- Door middel van een studiedag
- Tijdens vergaderingen
- Anders, namelijk

De respondenten hadden bij deze vraag de mogelijkheid om meerdere antwoorden in te vullen. Uit figuur 11 is af te lezen dat alle vier de antwoordmogelijkheden zijn ingevuld. De respondenten hebben vervolgens hun keuze toegelicht. Vanwege het feit dat de elf respondenten ieder bij hun toelichting meerdere antwoorden hebben kunnen geven, kunnen de antwoordmogelijkheden boven de elf uitkomen.

Uit figuur 11 is af te lezen dat negen keer is gekozen voor het antwoord 'cursus'. Zes respondenten geven aan de cursus van de Fidesmethode te hebben gevolgd, twee respondenten geven aan de cursus over het leerlingvolgsysteem ZIEN! te hebben gevolgd en één respondent geeft aan de WIBO-cursus te hebben gevolgd.

Uit figuur 11 is ook af te lezen dat tien keer is gekozen voor het antwoord 'studiedag'. Zes respondenten geven aan een studiedag te hebben gehad over Fides groepsvorming, drie respondenten geven aan een studiedag te hebben gehad over het leerlingvolgsysteem ZIEN! en één respondent geeft aan een studiedag te hebben gehad over informatie en praktijkvoorbeelden met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Vervolgens is uit figuur 11 ook af te lezen dat drie respondenten hebben aangegeven dat er op CBS De Opdracht in het team tijdens vergaderingen aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en vier respondenten geven aan dat er op nog een andere manier aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht in het team. Door twee respondenten wordt aangegeven dat er aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling door middel van een leerlingbespreking/portfoliogesprek, één respondent geeft aan door middel van de anti-pestweek aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in het team en één respondent geeft aan dat kinderen die uitvallen trainingen bij de remedial teacher kunnen krijgen.

8.3.4 Tussentijdse conclusie

In deze paragraaf zijn de vragen over het deel de regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht weergegeven en beschreven. Uit deze paragraaf is te

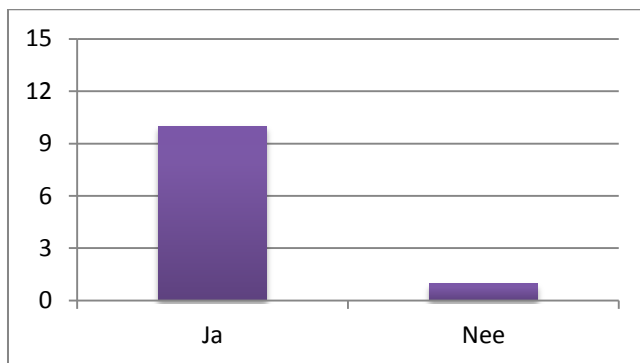
concluderen dat negen van de elf respondenten weten dat er regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn en dat de negen respondenten verschillende regels aangeven in de enquête. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de regels die schoolbreed op CBS De Opdracht zijn gemaakt rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling in de praktijk (zie paragraaf 6.2) niet (volledig) bij de leerkrachten bekend zijn. Ook kan worden geconcludeerd dat de regels die door de respondenten worden genoemd, grotendeels overeenkomen met de theorie van deze scriptie. De respondenten die de regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling kennen, kennen dus gedeeltelijk de visie van CBS De Opdracht met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Ook kan uit deze paragraaf worden geconcludeerd dat er op CBS De Opdracht in het team door middel van cursussen, studiedagen, leerlingbesprekingen/portfoliogesprekken, een anti-pestweek, tijdens vergaderingen en door trainingen bij de remedial teacher aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. De elf respondenten geven echter niet dezelfde antwoorden. Ook worden de antwoorden 'Fidesmethode' en 'Leerlingvolgsysteem ZIEN!' ingevuld bij zowel de cursus als de studiedag. Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat (een deel van) de respondenten de vraag onjuist of onvolledig hebben ingevuld. Hier is waarschijnlijk sprake van een storende factor (zie paragraaf 7.3.3.5).

8.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht

In het vierde deel van de enquête zijn drie vragen gesteld om inzicht te krijgen in de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht. Er is een vraag gesteld om te achterhalen of de leerkrachten op CBS De Opdracht structureel aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, er is een vraag gesteld om te achterhalen of 'het vak' sociaal-emotionele ontwikkeling vast op het rooster van elke klas staat en er is een vraag gesteld om te achterhalen op welke wijze de leerkrachten van CBS De Opdracht aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de vragen over de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht weergegeven en beschreven.

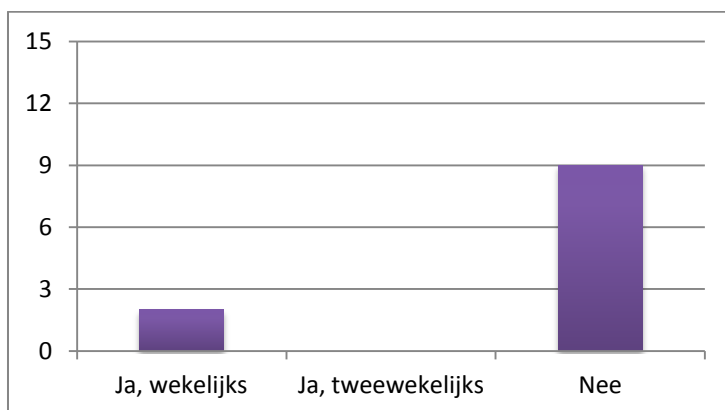
8.4.1 Vraag 10: Besteedt u structureel aandacht in uw klas aan de sociaal-emotionele ontwikkeling?



Figuur 12

In figuur 12 is weergegeven dat tien respondenten in de klas structureel aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en dat één respondent dit niet doet. In de theorie is vermeld dat op CBS De Opdracht schoolbreed, in de groepen 1 tot en met 8, de methode SOEMOkaarten structureel wordt ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen preventief te stimuleren. De praktijk komt dan ook grotendeels overeen met de theorie. Er komt echter één gegeven antwoord niet overeen met de theorie.

8.4.2 Vraag 11: Staat 'het vak' sociaal-emotionele ontwikkeling vast op het rooster van uw klas?



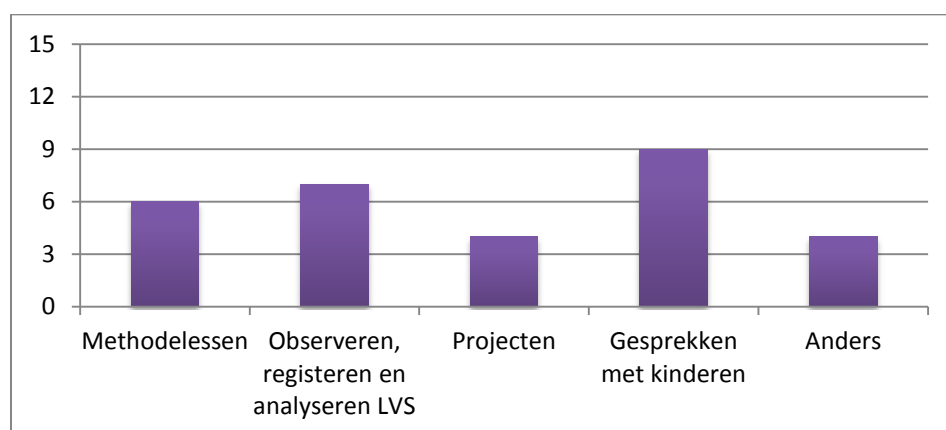
Figuur 13

Ja, wekelijks	Aantal respondenten
Elke woensdag 15 minuten	1
Elke donderdag 15 minuten	1

Tabel 6: Antwoorden behorende bij figuur 13

In figuur 13 is weergegeven dat negen respondenten ‘het vak’ sociaal-emotionele ontwikkeling niet vast op het rooster van hun klas hebben staan. Ook is in figuur 13 weergegeven dat twee respondenten ‘het vak’ sociaal-emotionele ontwikkeling wekelijks op het rooster van hun klas hebben staan. In tabel 6 is weergegeven wanneer en hoeveel onderwijstijd ‘het vak’ sociaal-emotionele ontwikkeling op het rooster staat bij de respondenten die hebben aangegeven ‘het vak’ sociaal-emotionele ontwikkeling wekelijks op het rooster te hebben staan. Eén respondent geeft aan elke woensdag vijftien minuten ‘het vak’ sociaal-emotionele ontwikkeling op het rooster te hebben staan en één respondent geeft aan dit elke donderdag vijftien minuten op het rooster te hebben staan.

8.4.3 Vraag 12: Op welke wijze besteedt u aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?



Figuur 14

Anders, namelijk	Aantal respondenten
Fidesmethode	2
Kaarten: ‘Ontwikkel je talent’	1
Dagopening: Bijbelverhaal en nieuws bespreken	1

Tabel 7: Antwoorden behorende bij figuur 14

In figuur 14 is weergegeven op welke wijze de respondenten aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Uit figuur 14 is af te lezen dat zes respondenten dit doen door middel van het geven van lessen uit een methode. Ook is af te lezen dat zeven respondenten dit doen door middel van het doen van observaties, deze resultaten in te vullen in een leerlingvolgsysteem (het leerlingvolgsysteem ZIEN!) en deze resultaten te analyseren. Vier respondenten geven aan door middel van het doen van projecten aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, negen respondenten geven aan door middel van gesprekken met de kinderen hier aandacht aan te besteden en vier respondenten geven aan op een andere wijze aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

In tabel 7 is weergegeven welke toelichting de vier respondenten hebben gegeven die voor de antwoordmogelijkheid 'anders, namelijk' hebben gekozen. Twee respondenten geven aan door middel van het gebruik van de Fidesmethode aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, één respondent geeft aan de kaarten 'Ontwikkel je talent' te gebruiken en één respondent geeft aan tijdens de dagopening, door middel van het Bijbelverhaal en het bespreken van het nieuws, aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

In de theorie van deze scriptie is vermeld dat alle leerkrachten structureel de methode SOEMO*kaarten* gebruiken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, het leerlingvolgsysteem ZIEN! wordt gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te volgen en er één keer per jaar schoolbreed een anti-pestweek wordt georganiseerd. Uit de resultaten van vraag 12 van de enquête blijkt dat niet alle respondenten lessen uit een methode geven, niet alle respondenten observeren en deze uitkomsten invoeren in een leerlingvolgsysteem en niet alle respondenten door middel van projecten aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. De antwoorden van de respondenten komen dus niet overeen met wat er in de theorie is vermeld.

8.4.4 Tussentijdse conclusie

In deze paragraaf zijn de vragen behorende bij het deel sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht weergegeven en beschreven. Uit deze paragraaf is te concluderen dat het overgrote deel van de respondenten structureel aandacht besteedt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Op het rooster van de klas is dit echter niet terug te vinden, want slechts twee van de elf respondenten geven aan 'het vak' sociaal-emotionele ontwikkeling wekelijks op het rooster van de klas te hebben staan. Uit de resultaten kan niet worden achterhaald hoe de leerkrachten van CBS De Opdracht structureel aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling terwijl het niet vast op het rooster van de klas staat. Het is dan ook de vraag of de leerkrachten van CBS De Opdracht daadwerkelijk structureel aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen of dat ze alleen denken/zeggen dat ze dit doen. In dat geval is er sprake van een storende factor (zie paragraaf 7.3.3.5).

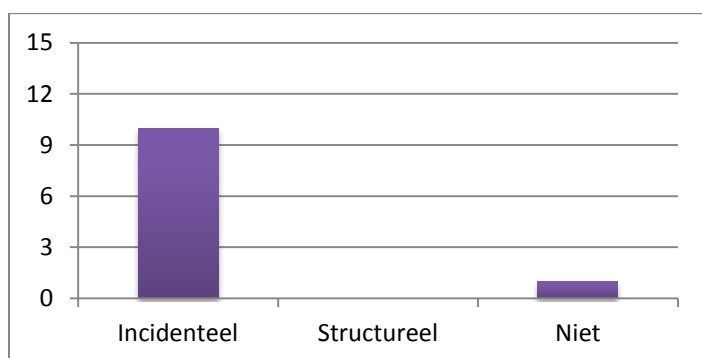
Uit deze paragraaf is ook te concluderen dat de leerkrachten van CBS De Opdracht op verschillende wijzen aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. De respondenten geven aan de methode *SOEMOKaarten*, het leerlingvolgsysteem *ZIEN!*, projecten, gesprekken met kinderen, de Fidesmethode, de kaarten 'Ontwikkel je talent' en de dagopening te gebruiken. Elke respondent gebruikt echter weer iets anders of meerdere dingen volgens de enquête. In de theorie van deze scriptie wordt echter vermeld dat alle leerkrachten van CBS De Opdracht structureel de methode *SOEMOKaarten* gebruiken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, het leerlingvolgsysteem *ZIEN!* wordt gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te volgen en er één keer per jaar schoolbreed een anti-pestweek wordt georganiseerd. Er kan dus worden geconcludeerd dat óf de praktijk niet overeenkomt met de theorie óf de respondenten de enquête niet volledig hebben ingevuld. In het laatste geval is er sprake van een storende factor (zie paragraaf 7.3.3.5).

8.5 De methode SOEMOkaarten

In het vijfde en laatste deel van de enquête is een aantal vragen gesteld over de methode SOEMOkaarten. Deze vragen zijn gesteld om inzicht te krijgen in de kennis die de leerkrachten van CBS De Opdracht hebben over de methode SOEMOkaarten, om inzicht te krijgen in de wijze van inzetten van de methode SOEMOkaarten en om te achterhalen welke mening de leerkrachten van CBS De Opdracht hebben over de methode SOEMOkaarten.

In deze paragraaf worden per vraag van de enquête de resultaten met betrekking tot de methode SOEMOkaarten weergegeven en beschreven.

8.5.1 Vraag 13: In welke mate zet u de methode SOEMOkaarten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in in uw klas?

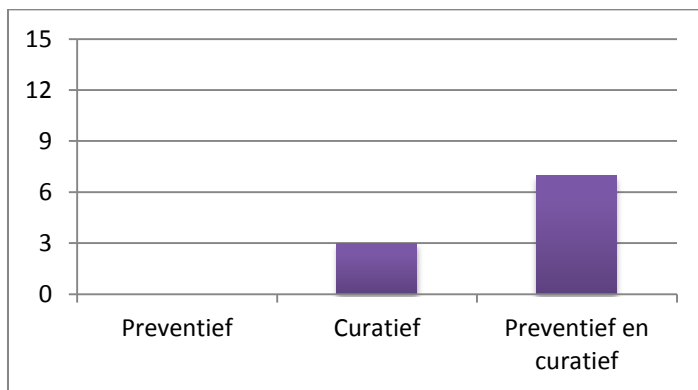


Figuur 15

In figuur 15 is weergegeven dat tien respondenten de methode SOEMOkaarten incidenteel inzetten en één respondent de methode SOEMOkaarten niet inzet.

In de theorie van deze scriptie is vermeld dat de methode SOEMOkaarten op CBS De Opdracht structureel wordt ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen preventief te stimuleren. De theorie en praktijk komen op dit punt dus niet overeen.

8.5.2 Vraag 14: Op welke wijze zet u de methode SOEMOkaarten in?

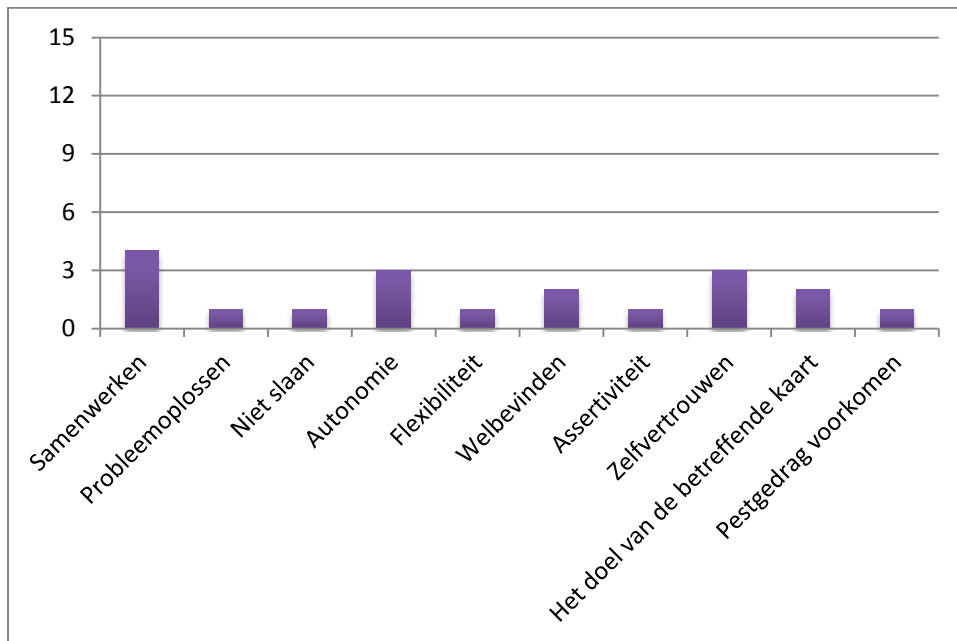


Figuur 16

In figuur 16 is weergegeven dat drie respondenten de methode SOEMOkaarten curatief inzetten en zeven respondenten de methode SOEMOkaarten preventief en curatief inzetten. Eén respondent heeft deze vraag niet ingevuld, omdat deze respondent bij vraag 13 (zie subparagraaf 8.5.1) heeft aangegeven de methode SOEMOkaarten niet in te zetten in de klas.

In de theorie van deze scriptie is vermeld dat de methode SOEMOkaarten op CBS De Opdracht structureel wordt ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen preventief te stimuleren. De theorie en praktijk komen op dit punt dus niet overeen. Zeven respondenten geven in de enquête aan de methode SOEMOkaarten preventief in te zetten, maar zij gebruiken de methode ook curatief. Drie respondenten zetten de methode SOEMOkaarten alleen curatief in en één respondent zet de methode helemaal niet in. De methode SOEMOkaarten wordt door geen enkele respondent alleen preventief ingezet.

8.5.3 Vraag 15: Wanneer u de methode SOEMOkaarten inzet, aan welke doelen werkt u dan?



Figuur 17

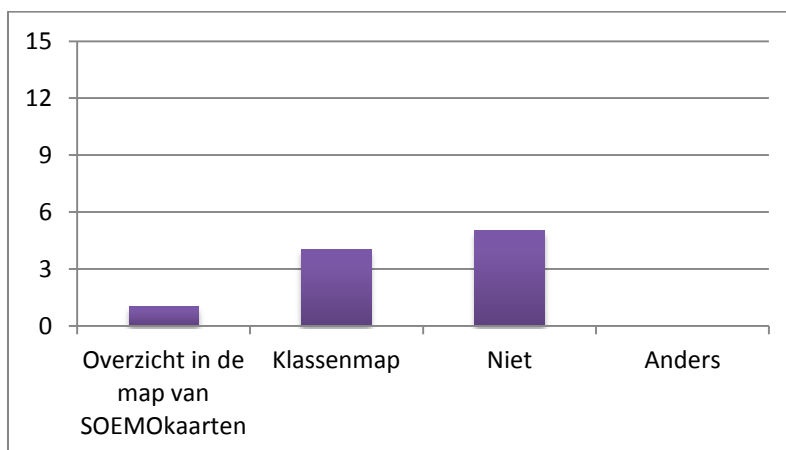
In figuur 17 is weergegeven aan welke doelen de respondenten werken wanneer ze de methode SOEMOkaarten inzetten. Eén respondent geeft aan te werken aan het doel probleemoplossen, één respondent geeft aan te werken aan het doel niet slaan, één respondent geeft aan te werken aan het doel flexibiliteit, één respondent geeft aan te werken aan het doel assertiviteit en één respondent geeft aan te werken aan het doel om pestgedrag te voorkomen. Twee respondenten geven aan te werken aan het doel welbevinden en twee respondenten geven aan te werken aan het doel van de betreffende kaart behorende bij de methode SOEMOkaarten. Drie respondenten geven aan te werken aan het doel autonomie, drie respondenten geven aan te werken aan het doel zelfvertrouwen en vier respondenten geven aan te werken aan het doel samenwerken.

De doelen die door de respondenten worden genoemd, worden ook in de theorie van deze scriptie genoemd. In de theorie van deze scriptie worden echter nog veel meer doelen genoemd waar met behulp van de methode SOEMOkaarten aan kan worden gewerkt.

De doelen die door de respondenten worden genoemd, kunnen worden ondergebracht bij alle drie categorieën uit de theorie van deze scriptie. Volgens de theorie van deze scriptie zijn er kaarten die een sociaal-emotioneel begrip behandelen, kaarten die een sociale vaardigheid behandelen en kaarten die een sociaal-emotionele vergissing behandelen. De antwoorden van de respondenten kunnen aan alle drie categorieën worden gekoppeld.

Eén respondent heeft deze vraag niet ingevuld, omdat deze respondent bij vraag 13 (zie subparagraaf 8.5.1) heeft aangegeven de methode *SOEMOKaarten* niet in te zetten in de klas.

8.5.4 Vraag 16: Op welke wijze registreert u het gebruik van de methode *SOEMOKaarten*?



Figuur 18

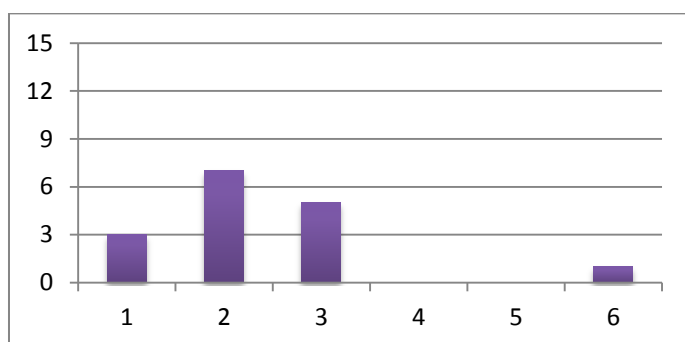
In figuur 18 is weergegeven op welke wijze de respondenten het gebruik van de methode *SOEMOKaarten* registreren. Deze vraag is door tien respondenten ingevuld, omdat één respondent bij vraag 13 (zie subparagraaf 8.5.1) heeft aangegeven de methode *SOEMOKaarten* niet in te zetten in de klas.

Uit figuur 18 is af te lezen dat één respondent heeft aangegeven het gebruik van de methode *SOEMOKaarten* te registreren door op het overzicht voor in de map met de kaarten aan te kruisen welke kaarten zijn behandeld. Hiernaast hebben vier respondenten aangegeven het gebruik van de methode *SOEMOKaarten* te registreren door in de

klassenmap in te vullen welke kaarten zijn behandeld en vijf respondenten hebben aangegeven het gebruik van de methode SOEMOkaarten niet te registreren.

De theorie van deze scriptie kan niet worden gekoppeld aan de resultaten van deze vraag. De reden hiervan is dat er in de literatuur, en dus in de theorie van deze scriptie, nergens staat vermeld wat de afspraken op CBS De Opdracht zijn met betrekking tot het registreren van het gebruik van de methode SOEMOkaarten.

8.5.5 Vraag 17: Op welke wijze zet u de kaarten behorende bij de methode SOEMOkaarten in?



Figuur 19

Nummer	Wijze van inzetten
1	Ik zet de kaarten in zoals beschreven in de handleiding
2	Ik zet de kaarten in zoals beschreven in de handleiding met kleine aanpassingen
3	Ik zet de onderwerpen en doelen van de kaarten in, maar gebruik eigen werkvormen
4	Ik zet de kaarten niet in, maar haal hier ideeën uit bij het maken van eigen lessen
5	Ik zet de kaarten niet in
6	Anders, namelijk

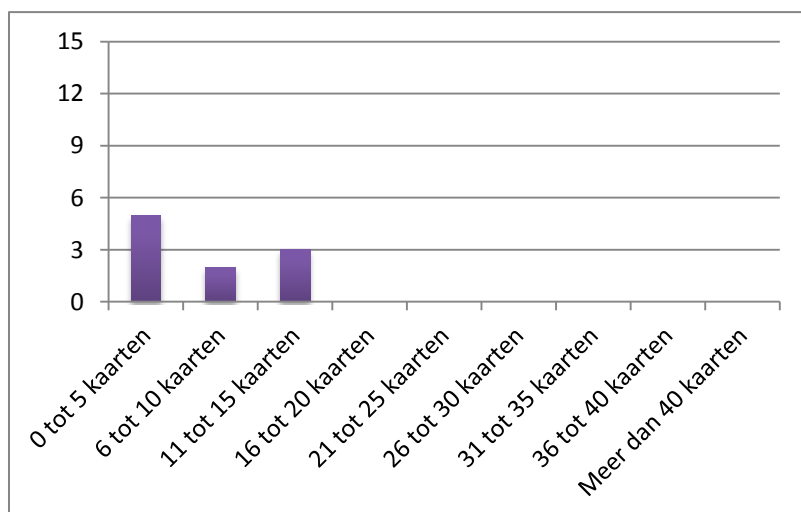
Tabel 8: Antwoorden behorende bij figuur 19

In figuur 19 zijn zes antwoorden van de respondenten weergegeven. In tabel 8 staat beschreven om welke antwoorden het gaat. Het aantal antwoorden kan in deze vraag boven de elf uitkomen, omdat de respondenten meerdere antwoorden konden aankruisen. Deze

vraag is ingevuld door tien respondenten, omdat één respondent bij vraag 13 (zie subparagraaf 8.5.1) heeft aangegeven de methode SOEMOkaarten niet in te zetten in de klas.

Uit figuur 19 is af te lezen dat drie respondenten de kaarten behorende bij de methode SOEMOkaarten inzetten zoals is beschreven in de handleiding en dat zeven respondenten de kaarten behorende bij de methode SOEMOkaarten ook inzetten zoals is beschreven in de handleiding, alleen passen zij de handleiding enigszins aan. Vijf respondenten geven aan de onderwerpen en doelen van de kaarten wel in te zetten, maar hierbij eigen werkvormen te gebruiken. Ze volgen de handleiding hierbij niet. Eén respondent heeft de antwoordmogelijkheid ‘anders, namelijk’ ingevuld en hierbij de toelichting gegeven de kaarten behorende bij de methode SOEMOkaarten dit schooljaar nog niet te hebben gebruikt.

8.5.6 Vraag 18: Hoeveel kaarten behorende bij de methode SOEMOkaarten behandelt u gemiddeld per schooljaar?



Figuur 20

In figuur 20 is weergegeven hoeveel kaarten behorende bij de methode SOEMOkaarten de respondenten gemiddeld per schooljaar behandelen. Eén respondent heeft deze vraag niet ingevuld, omdat deze respondent bij vraag 13 (zie subparagraaf 8.5.1) heeft aangegeven de

methode SOEMO*kaarten* niet in te zetten in de klas. Deze respondent behandelt dan ook geen kaarten behorende bij de methode SOEMO*kaarten*.

Uit figuur 20 is af te lezen dat vijf respondenten nul tot vijf kaarten gemiddeld per schooljaar gebruiken, twee respondenten zes tot tien kaarten gemiddeld per schooljaar gebruiken en drie respondenten elf tot vijftien kaarten gemiddeld per schooljaar gebruiken.

In de theorie van deze scriptie is vermeld dat op CBS De Opdracht de regel is dat per schooljaar 25 kaarten uit de methode SOEMO*kaarten* worden behandeld (zie paragraaf 6.2). De theorie en de praktijk komen op dit punt dus niet overeen.

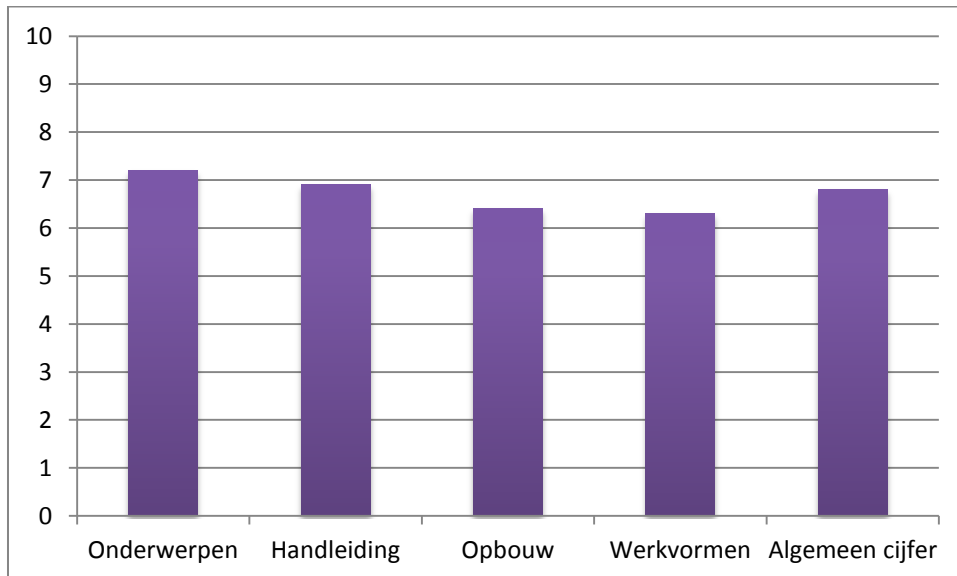
8.5.7 Vraag 19: Hieronder volgen een aantal vragen. Omcirkel bij elke vraag het cijfer van uw keuze

Om inzicht te krijgen in de mening van de leerkrachten van CBS De Opdracht met betrekking tot de methode SOEMO*kaarten* is in de enquête een aantal vragen opgenomen waarin de leerkrachten hun mening over de methode SOEMO*kaarten* kunnen aangeven door middel van het geven van een cijfer van 1 tot 10. Door deze vraag in de enquête op te nemen, kan eventuele kritiek op de methode SOEMO*kaarten* ook worden opgemerkt. De vragen die in deze vraag zijn gesteld, zijn:

- Welk cijfer geeft u de onderwerpen in de methode SOEMO*kaarten*?
- Welk cijfer geeft u de handleiding bij de methode SOEMO*kaarten*?
- Welk cijfer geeft u de opbouw van de methode SOEMO*kaarten*?
- Welk cijfer geeft u de gebruikte werkvormen in de methode SOEMO*kaarten*?
- Welk algemeen cijfer geeft u de methode SOEMO*kaarten*?

Negen respondenten hebben deze vraag ingevuld en twee respondenten hebben deze vraag niet ingevuld. De twee respondenten hebben de vraag niet ingevuld, omdat de ene respondent bij vraag 13 (zie subparagraaf 8.5.1) heeft aangegeven de methode SOEMO*kaarten* niet in te zetten in de klas en de andere respondent heeft aangegeven de methode SOEMO*kaarten* dit schooljaar nog niet te hebben gebruikt en daarom geen keuze heeft kunnen maken.

De resultaten van de vragen die in vraag 19 zijn gesteld, zijn per vraag berekend tot een gemiddelde score. De gemiddelde scores zijn vervolgens gebundeld zoals is weergegeven in figuur 21.



Figuur 21

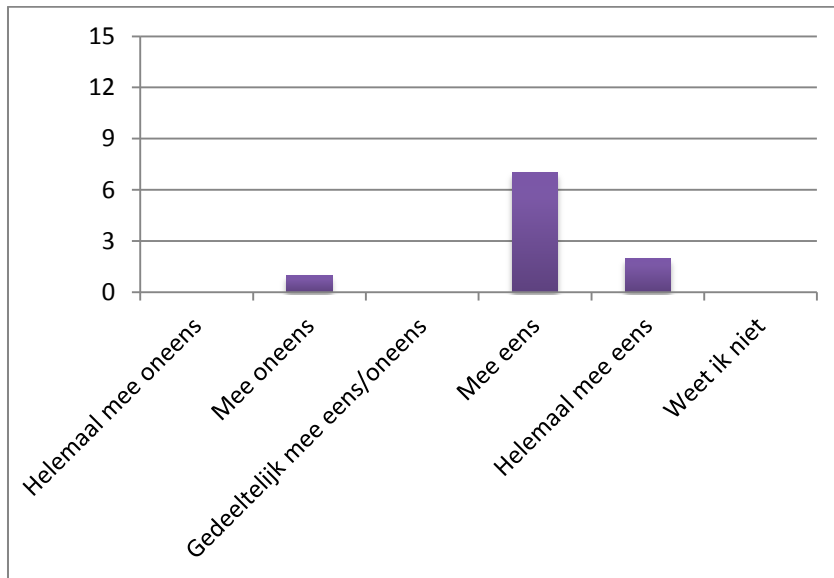
In figuur 21 zijn de gemiddelde scores van de respondenten weergegeven op vijf onderdelen van de methode SOEMOkaarten. De negen respondenten die deze vraag hebben ingevuld geven de onderwerpen in de methode SOEMOkaarten een gemiddeld cijfer van een 7,2. De negen respondenten geven de handleiding bij de methode SOEMOkaarten een gemiddeld cijfer van een 6,9, de opbouw van de methode SOEMOkaarten een 6,4, de gebruikte werkvormen in de methode SOEMOkaarten een 6,3 en het gemiddelde algemene cijfer die de negen respondenten geven aan de methode SOEMOkaarten is een 6,8.

8.5.8 Vraag 20: Hieronder volgen een aantal stellingen. Geef bij elke stelling aan in hoeverre u het eens bent met de stelling

Om inzicht te krijgen in de kennis over de methode SOEMOkaarten van de leerkrachten van CBS De Opdracht, is deze vraag opgenomen in de enquête. Eén respondent heeft deze vraag niet ingevuld, omdat de respondent de methode SOEMOkaarten dit schooljaar nog niet heeft gebruikt en daarom geen keuze kan maken.

Per stelling wordt telkens weergegeven en beschreven in hoeverre de respondenten het eens zijn met de stelling. Vervolgens wordt er een koppeling gemaakt tussen de theorie en de praktijk.

8.5.8.1 De methode kost weinig onderwijstijd

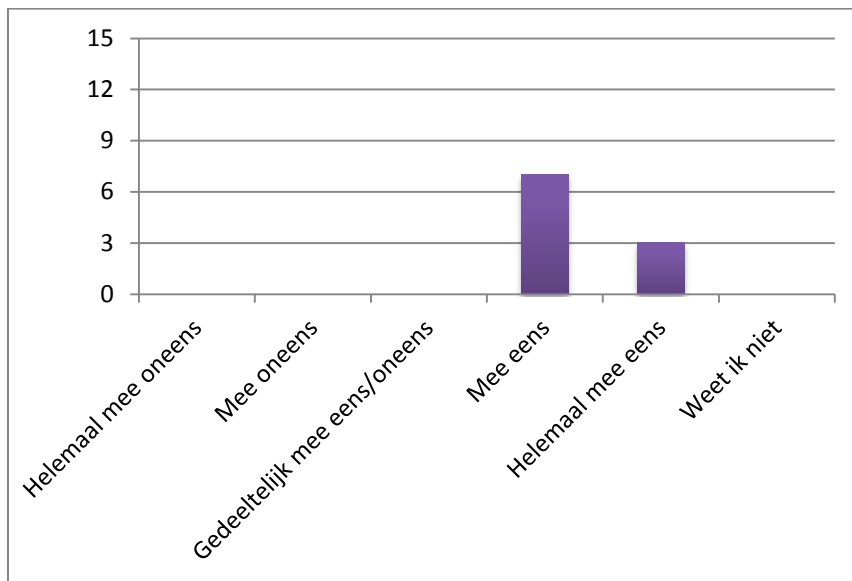


Figuur 22

In figuur 22 is weergegeven dat één respondent het oneens is met de stelling, zeven respondenten het eens zijn met de stelling en twee respondenten het helemaal eens zijn met de stelling.

Volgens de Jong (2004) is een voordeel van de methode *SOEMOkaarten* dat de methode weinig onderwijstijd kost (zie subparagraaf 5.1.1.3). Het introduceren van een kaart kost ongeveer vijftien minuten onderwijstijd. De respondenten die aangeven het eens of helemaal eens te zijn met de stelling, herkennen dit voordeel. De respondent die aangeeft het oneens te zijn met de stelling, herkent dit voordeel niet.

8.5.8.2 De methode kost weinig voorbereiding

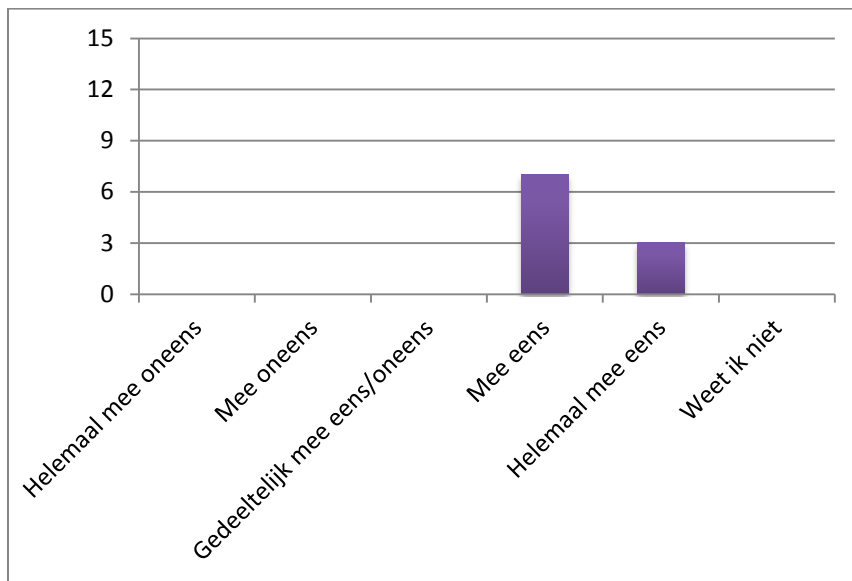


Figuur 23

In figuur 23 is weergegeven dat zeven respondenten het eens zijn met de stelling en drie respondenten het helemaal eens zijn met de stelling.

Volgens de Jong (2004) is een voordeel van de methode *SOEMOKaarten* dat het gebruiken van de methode weinig voorbereiding kost (zie subparagraaf 5.1.1.3). De Jong (2004) geeft aan dat door de duidelijke beschrijving de voorbereiding gemiddeld vijf minuten tijd vergt per kaart. De respondenten herkennen dit voordeel.

8.5.8.3 De methode is flexibel in te zetten

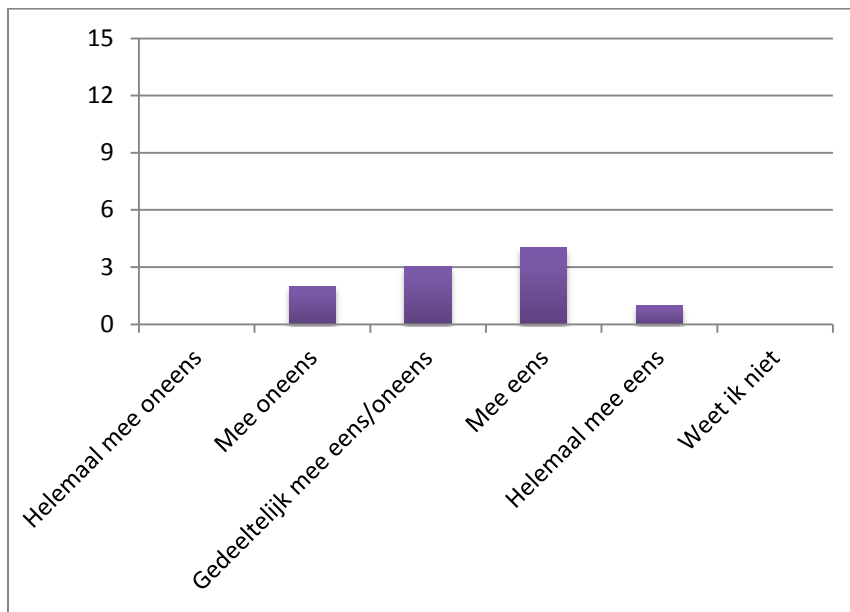


Figuur 24

In figuur 24 is weergegeven dat zeven respondenten het eens zijn met de stelling dat de methode flexibel is in te zetten en drie respondenten het helemaal eens zijn met de stelling dat de methode flexibel is in te zetten.

Volgens de Jong (2004) is een voordeel van de methode *SOEMOKaarten* dat de methode flexibel is in te zetten (zie subparagraaf 5.1.1.3). De kaarten kunnen preventief en curatief worden ingezet en de leerkracht kan zelf bepalen op welk moment hij of zij een bepaalde kaart wil behandelen. De respondenten herkennen dit voordeel.

8.5.8.4 De methode sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen

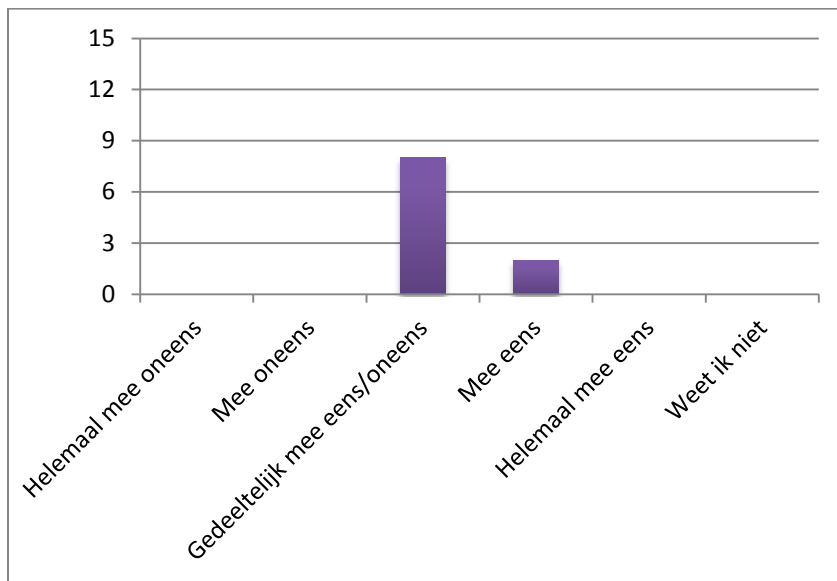


Figuur 25

In figuur 25 is weergegeven dat twee respondenten het oneens zijn met de stelling, drie respondenten het gedeeltelijk eens/oneens zijn met de stelling, vier respondenten het eens zijn met de stelling en één respondent het helemaal eens is met de stelling. De meningen van de respondenten zijn over deze stelling erg verschillend.

Volgens de Jong (2004) is een voordeel van de methode *SOEMOKaarten* dat de methode aansluit bij de belevingswereld van de kinderen (zie subparagraaf 5.1.1.3). Een aantal respondenten herkent dit voordeel, maar een aantal respondenten herkent dit voordeel ook niet.

8.5.8.5 De methode is een fijne methode om mee te werken

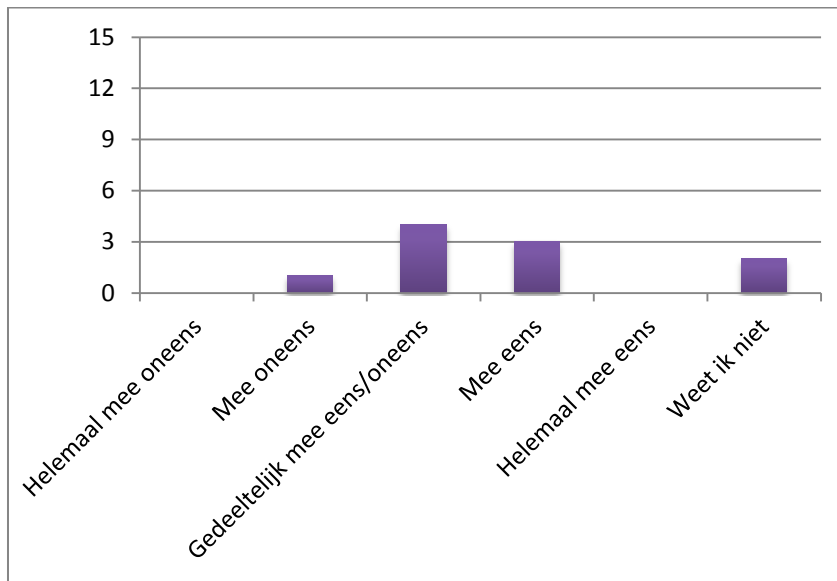


Figuur 26

In figuur 26 is weergegeven dat acht respondenten aangeven het gedeeltelijk eens/oneens te zijn met de stelling dat de methode een fijne methode is om mee te werken en twee respondenten aangeven het eens te zijn met de stelling dat de methode een fijne methode is om mee te werken.

Deze stelling is opgenomen als controlevraag op vraag 19. De respondenten geven bij vraag 19 aan de methode gemiddeld een algemeen cijfer van een 6,8 te geven. Wanneer dit algemene cijfer wordt vergeleken met de gegeven antwoorden op bovenstaande stelling, komen de antwoorden niet volledig overeen. Figuur 26 schetst een beeld van een onvoldoende tot een magere voldoende op de methode *SOEMOKaarten*, terwijl de respondenten bij vraag 19 de methode een ruime voldoende geven. Het vermoeden is dat er hier sprake is van een storende factor (zie paragraaf 7.3.3.5).

8.5.8.6 De methode biedt duidelijkheid en structuur met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling

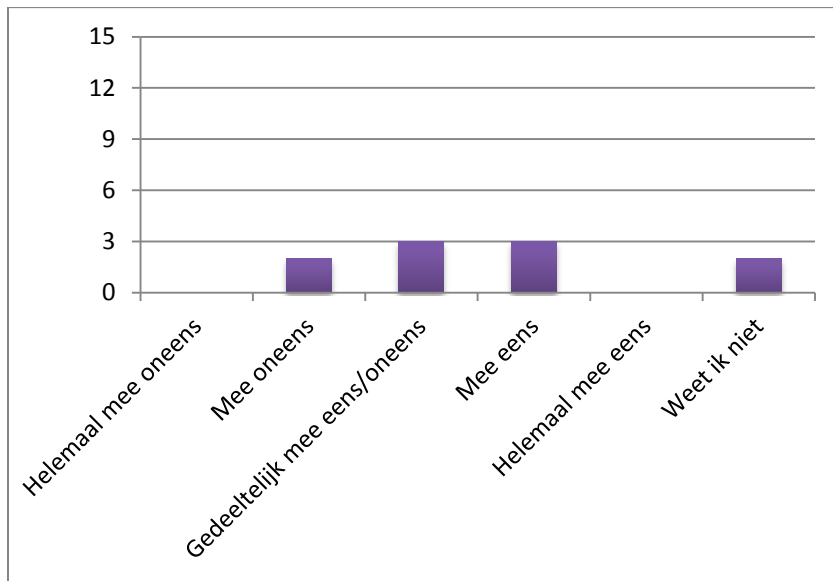


Figuur 27

In figuur 27 is weergegeven dat één respondent het oneens is met de stelling, vier respondenten het gedeeltelijk eens/oneens zijn met de stelling, drie respondenten het eens zijn met de stelling en twee respondenten niet weten in hoeverre ze het eens zijn met de stelling of de methode duidelijkheid en structuur biedt met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In de theorie van deze scriptie wordt niet beschreven of de methode duidelijkheid en structuur biedt met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. De meningen van de respondenten zijn over deze stelling erg verschillend. Dit komt waarschijnlijk doordat er in de literatuur, en dus in de theorie van deze scriptie, ook geen duidelijkheid over bestaat. De respondenten moeten zelf onderzoeken of de methode hen duidelijkheid en structuur kan bieden met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

8.5.8.7 De methode zorgt voor een doorgaande lijn in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de groepen 1 tot en met 8

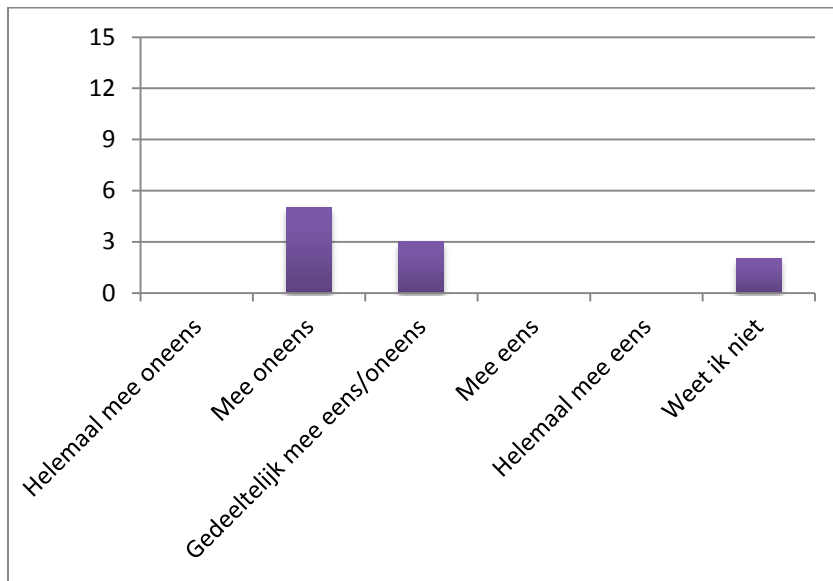


Figuur 28

In figuur 28 is weergegeven dat twee respondenten het oneens zijn met de stelling, drie respondenten het gedeeltelijk eens/oneens zijn met de stelling, drie respondenten het eens zijn met de stelling en twee respondenten niet weten in hoeverre de methode zorgt voor een doorgaande lijn in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de groepen 1 tot en met 8.

Volgens de Jong (2004) is een voordeel van de methode *SOEMOkaarten* dat de methode een doorgaande lijn biedt voor de groepen 1 tot en met 8. Zeven respondenten herkennen dit voordeel niet. Drie respondenten herkennen dit voordeel wel. Volgens de Jong (2004) is dit echter alleen een voordeel wanneer de methode structureel en preventief wordt ingezet. Dit zou de reden kunnen zijn dat niet alle respondenten het voordeel herkennen, omdat ze bij vraag 13 en 14 (zie subparagraaf 8.5.1 en 8.5.2) hebben aangegeven de methode niet structureel en preventief in te zetten om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen preventief te stimuleren.

8.5.8.8 De methode zorgt er voor dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen

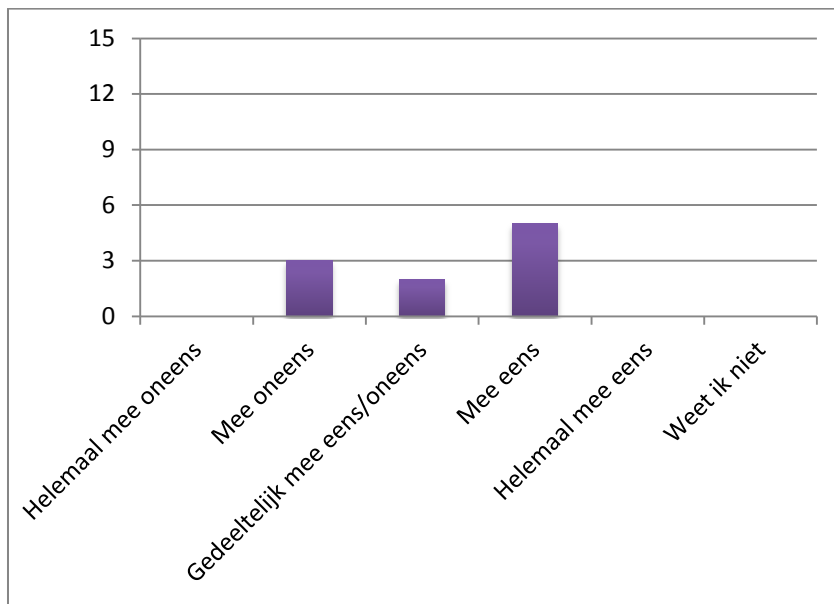


Figuur 29

In figuur 29 is weergegeven dat vijf respondenten het oneens zijn met de stelling dat de methode er voor zorgt dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen, drie respondenten het gedeeltelijk eens/oneens zijn met de stelling en twee respondenten niet weten in hoeverre ze het eens zijn met de stelling.

In de literatuur, en dus in de theorie van deze scriptie, wordt niet vermeld dat de methode *SOEMOKaarten* er voor zorgt dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen, maar wel geeft de Jong (2004) aan dat de uitgangspunten van de methode *SOEMOKaarten* zijn dat kinderen worden geholpen bij de ontwikkeling van de sociale weerbaarheid en de emotionele ontwikkeling, ze zich op sociaal-emotioneel gebied leren te gedragen, de methode bijdraagt aan een veilig leefklimaat en aansluit bij het kerndoel over burgerschap (zie subparagraaf 5.1.1.3). Dit zijn belangrijke punten om er voor te zorgen dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen. Het is mogelijk dat de respondenten echter nog andere punten belangrijk vinden en daarom aangeven dat de methode *SOEMOKaarten* er niet voor zorgt dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen.

8.5.8.9 De methode draagt bij aan een veilig leefklimaat in de klas en op school

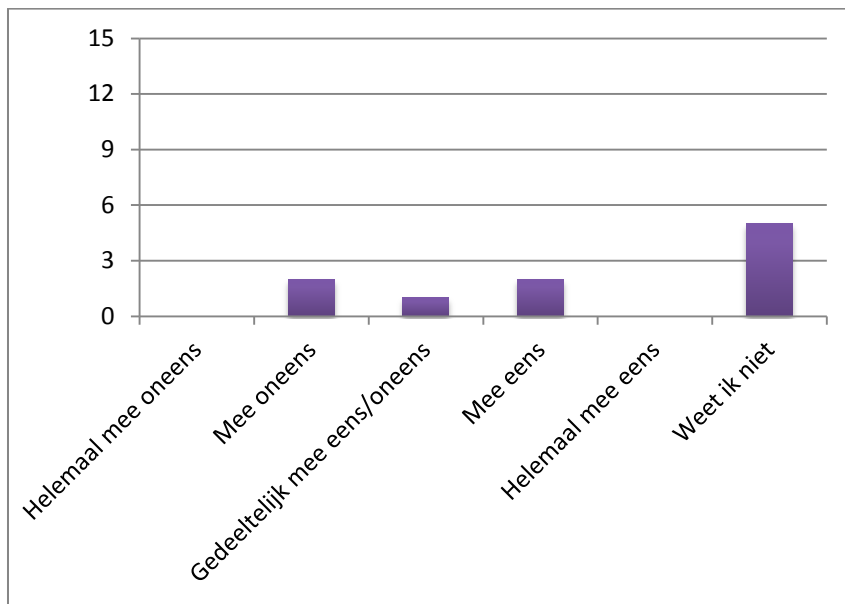


Figuur 30

In figuur 30 is weergegeven dat drie respondenten het oneens zijn met de stelling, twee respondenten het gedeeltelijk eens/oneens zijn met de stelling en vijf respondenten het eens zijn met de stelling dat de methode bijdraagt aan een veilig leefklimaat in de klas en op school.

In de theorie van deze scriptie staat beschreven dat één van de uitgangspunten van de methode SOEMOkaarten volgens de Jong (2004) is dat de methode bijdraagt aan een veilig leefklimaat (zie subparagraaf 5.1.1.3). Drie respondenten herkennen dit niet, twee respondenten herkennen dit gedeeltelijk en vijf respondenten herkennen dit uitgangspunt.

8.5.8.10 De methode sluit aan bij het kerndoel burgerschap

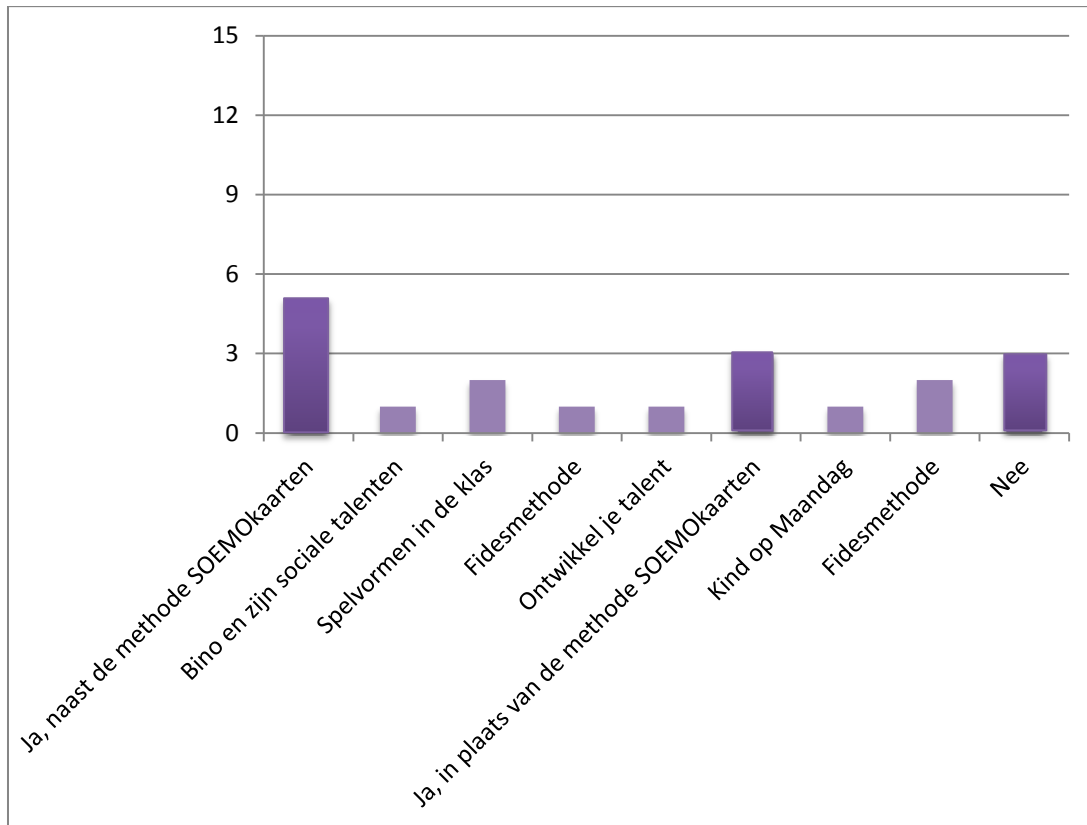


Figuur 31

In figuur 31 is weergegeven dat twee respondenten het oneens zijn met de stelling, één respondent het gedeeltelijk eens/oneens is met de stelling, twee respondenten het eens zijn met de stelling en vijf respondenten niet weten in hoeverre ze het eens zijn met de stelling.

In de theorie van deze scriptie staat beschreven dat één van de uitgangspunten van de methode SOEMOkaarten volgens de Jong (2004) is dat de methode aansluit bij het kerndoel over burgerschap (zie subparagraaf 5.1.1.3). Twee respondenten herkennen dit uitgangspunt. De andere respondenten herkennen dit niet of weten het niet.

8.5.9 Vraag 21: Gebruikt u naast of in plaats van de methode SOEMOkaarten nog andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?



Figuur 32

In figuur 32 is weergegeven dat vijf respondenten naast de methode SOEMOkaarten nog andere methoden en/of materialen gebruiken met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, drie respondenten in plaats van de methode SOEMOkaarten andere methoden en/of materialen gebruiken met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en drie respondenten geen andere methoden en/of materialen gebruiken met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Van de vijf respondenten die naast de methode SOEMOkaarten nog andere methoden en/of materialen gebruiken geven twee respondenten aan Spelvormen in de klas te gebruiken, één respondent Bino en zijn sociale talenten te gebruiken, één respondent de Fidesmethode te gebruiken en één respondent de kaarten Ontwikkel je talent te gebruiken.

Van de drie respondenten die in plaats van de methode *SOEMOkaarten* andere methoden en/of materialen gebruiken geven twee respondenten aan de Fidesmethode te gebruiken en één respondent Kind op Maandag te gebruiken.

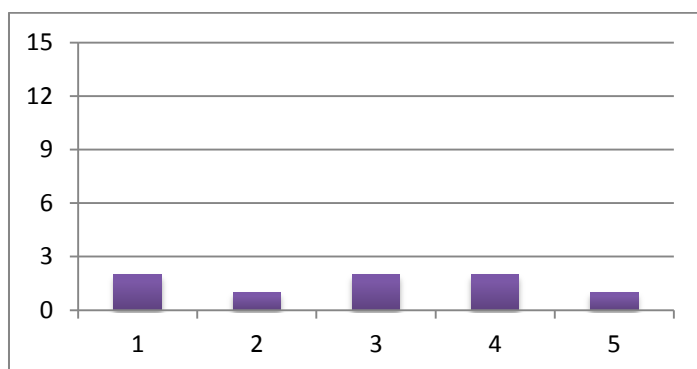
In de theorie van deze scriptie is vermeld dat op CBS De Opdracht schoolbreed de methode *SOEMOkaarten* wordt ingezet (zie paragraaf 6.3). De resultaten uit deze vraag komen hier gedeeltelijk mee overeen, maar gedeeltelijk ook niet. Er zijn respondenten die aangeven andere methoden en/of materialen in plaats van de methode *SOEMOkaarten* in te zetten. Zij maken in dat geval geen gebruik van de methode *SOEMOkaarten*.

Dat de respondenten naast de methode *SOEMOkaarten* nog andere methoden en/of materialen gebruiken met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling is in de theorie van deze scriptie terug te vinden. In paragraaf 6.3 is vermeld dat de leerkrachten op CBS De Opdracht de mogelijkheid hebben om ook andere methoden en materialen in te zetten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Vanuit de literatuur, en vanuit de theorie van deze scriptie, wordt aangegeven dat de leerkrachten op CBS De Opdracht de volgende methoden en materialen kunnen inzetten:

- Kinderen en...
- Een doos vol gevoelens
- Kind op Maandag
- Fidesmethode

In de praktijk blijken de respondenten de methoden Kinderen en..., Kind op Maandag en de Fidesmethode te gebruiken. Hiernaast geven de respondenten aan nog andere methoden en materialen te gebruiken.

8.5.10 Vraag 22: Waarom kiest u naast of in plaats van de methode SOEMOkaarten voor andere methoden en/of materialen?



Figuur 33

Nummer	Motivatatie keuze
1	Methode SOEMOkaarten is niet toereikend/volledig.
2	Methode SOEMOkaarten heeft weinig variatie in werkvormen.
3	De Fidesmethode is een goede manier om aan de groepsdynamiek te werken.
4	Andere methoden bieden aantrekkelijker materiaal.
5	Op sommige momenten moet direct worden gereageerd op sociaal-emotioneel gebied.

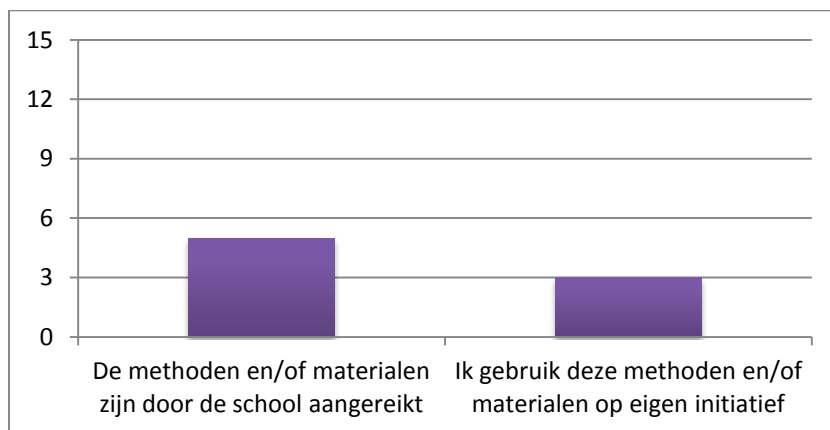
Tabel 9: Antwoorden behorende bij figuur 33

In figuur 33 zijn de antwoorden van de respondenten op vraag 22 in vijf categorieën weergegeven. In tabel 9 staan de categorieën beschreven. Deze vraag is door acht respondenten ingevuld, omdat zij bij vraag 21 (zie subparagraaf 8.5.9) hebben ingevuld naast of in plaats van de methode SOEMOkaarten andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te gebruiken.

Uit figuur 33 is af te lezen dat twee respondenten andere methoden en/of materialen inzetten vanwege het feit dat ze de methode SOEMOkaarten niet toereikend/volledig vinden. Ook is af te lezen dat twee respondenten de Fidesmethode een goede manier vinden om aan de groepsdynamiek te werken en volgens twee respondenten andere methoden aantrekkelijker materialen bieden. Eén respondent geeft aan dat de methode SOEMOkaarten te weinig variatie in werkvormen biedt en één respondent geeft aan dat op

sommige momenten direct moet worden gereageerd op sociaal-emotioneel gebied en dat een les uit de methode SOEMOkaarten dan niet meteen kan worden gegeven.

8.5.11 Vraag 23: Zijn deze methoden en/of materialen door de school aangereikt of gebruikt u deze methoden en/of materialen op eigen initiatief?

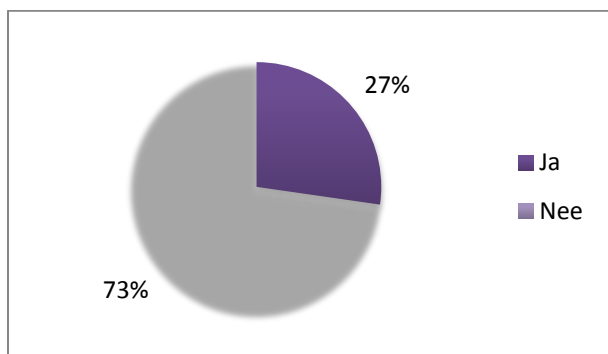


Figuur 34

In figuur 34 is weergegeven of de respondenten de methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling gebruiken omdat ze door de school zijn aangereikt of dat ze de methoden en/of materialen op eigen initiatief gebruiken. Deze vraag is ingevuld door acht respondenten, omdat zij bij vraag 21 (zie subparagraaf 8.5.9) hebben ingevuld naast of in plaats van de methode SOEMOkaarten andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te gebruiken.

Uit figuur 34 is af te lezen dat vijf respondenten methoden en/of materialen gebruiken die zijn aangereikt door CBS De Opdracht en drie respondenten methoden en/of materialen gebruiken op eigen initiatief.

8.5.12 Vraag 24: Heeft u nog opmerkingen of toevoegingen aan deze enquête?



Figuur 35

Ja	Aantal respondenten
Vraag 7 en 8: Het is niet duidelijk voor mij of je het hier hebt over regels die voor ons als leerkracht gelden met betrekking tot het aanbieden van SOEMOlessen of dat je het hebt over de regels die voor de kinderen gelden.	1
Sociaal-emotionele ontwikkeling is een breed gebied dat door alle 'vakken' heen loopt. Het is moeilijk om het in een paar woorden/zinnen te beschrijven.	1
Ik merk dat ik de SOEMOkaarten niet bewust gebruik. Goed om het weer even onder de aandacht te hebben. Als team zijn we druk bezig met het inpassen van ZIEN! Vanuit hier zou je de kaarten meer kunnen gebruiken. Ook ZIEN! geeft lessuggesties met betrekking op de SOEMOkaarten.	1

Tabel 10: Antwoorden behorende bij figuur 35

In figuur 35 is weergegeven dat 27 procent van de respondenten nog opmerkingen of toevoegingen heeft aan de enquête en 73 procent geen opmerkingen of toevoegingen heeft. Dit houdt in dat drie respondenten nog opmerkingen of toevoegingen heeft aan de enquête en acht respondenten geen opmerkingen of toevoegingen heeft.

De opmerkingen of toevoegingen die door de respondenten zijn gedaan, staan vermeld in tabel 10. Volgens Baarda en De Goede (2006) is het goed om een enquête af te sluiten met een open vraag, zodat de respondenten kunnen toevoegen wat ze hebben gemist. Uit de resultaten die zijn weergegeven in tabel 10 is te zien dat de respondenten ruimte hebben gekregen om opmerkingen of toevoegingen te plaatsen bij de enquête.

De opmerkingen of toevoegingen die door de respondenten zijn gegeven bij vraag 24 (zie tabel 10), kunnen worden gebruikt bij het schrijven van de conclusie en het doen van de aanbevelingen.

8.5.13 Tussentijdse conclusie

In deze paragraaf zijn de vragen over het deel de methode *SOEMOKaarten* weergegeven en beschreven. Uit deze paragraaf is veel te concluderen.

Ten eerste is te concluderen dat geen enkele respondent de methode *SOEMOKaarten* structureel inzet in de klas, terwijl de school wel aangeeft de methode structureel in te zetten.

Ook wordt door geen enkele respondent de methode enkel preventief ingezet. Dit geeft de school wel aan. De respondenten zetten de methode echter curatief of preventief en curatief in.

Wat ook is te concluderen is dat de respondenten het gebruik van de methode *SOEMOKaarten* op verschillende wijzen registreren of niet registreren. Hieruit is op te maken dat er op CBS De Opdracht geen controle plaatsvindt of de leerkrachten de methode structureel en preventief inzetten.

Ten vierde is te concluderen dat de respondenten de kaarten behorende bij de methode *SOEMOKaarten* op verschillende wijzen inzetten. De respondenten zetten de kaarten in zoals beschreven in de handleiding, ze doen kleine aanpassingen hierin of ze zetten alleen de onderwerpen en doelen van de kaarten in. Er is ook één respondent die aangeeft de kaarten dit schooljaar helemaal nog niet te hebben ingezet.

Nog een conclusie is dat de respondenten gemiddeld per schooljaar tussen de nul en vijftien kaarten behorende bij de methode *SOEMOKaarten* behandelen. De school geeft echter aan per schooljaar vijftientwintig kaarten te behandelen. Dit blijkt in de praktijk dus niet het geval te zijn. Doordat de respondenten geen vijftientwintig kaarten per schooljaar behandelen,

maar hooguit vijftien kaarten, is het ook bijna niet mogelijk om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen structureel en preventief te stimuleren.

De zesde conclusie die kan worden getrokken, is dat de respondenten de methode *SOEMOKaarten* gemiddeld een ruime voldoende geven. De onderdelen onderwerpen, handleiding, opbouw en werkvormen van de methode *SOEMOKaarten* krijgen gemiddeld allemaal een cijfer tussen de 6,3 en 7,2 en de methode *SOEMOKaarten* krijgt van de respondenten gemiddeld een 6,8 als algemeen cijfer. De respondenten vinden de methode dus geen uitmuntende methode, maar zijn voldoende positief over deze methode. Waarom de respondenten deze methode echter niet of niet structureel inzetten, blijft de vraag.

De voordelen van de methode *SOEMOKaarten* die door de Jong (2004) worden aangegeven, worden niet door alle respondenten herkend. De voordelen dat de methode weinig voorbereiding kost en flexibel is in te zetten, worden echter wel door alle respondenten herkend. Het voordeel dat de methode weinig onderwijstijd kost, wordt door bijna alle respondenten herkend. De andere voordelen en de uitgangspunten van de methode *SOEMOKaarten* (zie paragraaf 5.1.1.3) worden echter niet door alle respondenten herkend. Ook geven een aantal respondenten aan niet te weten of de methode aansluit bij het kerndoel over burgerschap. Het kan zijn dat de methode wel aansluit bij het kerndoel over burgerschap, maar de respondenten geen of te weinig kennis hebben over het kerndoel burgerschap.

Ten achtste is te concluderen dat een aantal respondenten naast de methode *SOEMOKaarten* nog andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen gebruiken. Ook gebruiken een aantal respondenten andere methoden en/of materialen in plaats van de methode *SOEMOKaarten*. Doordat een aantal respondenten de methode *SOEMOKaarten* niet gebruikt, maar hiervoor in de plaats andere methoden en/of materialen gebruikt, is er op CBS De Opdracht geen doorgaande lijn in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in de groepen 1 tot en met 8 mogelijk met behulp van de methode *SOEMOKaarten*.

Tot slot is te concluderen dat de respondenten andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen gebruiken, omdat ze vinden dat de methode SOEMO*kaarten* op bepaalde punten niet volledig is of omdat ze andere methoden beter of aantrekkelijker vinden.



9. Conclusies en aanbevelingen

Aan het einde van de hoofdstukken met betrekking tot het literatuuronderzoek (hoofdstuk 1 tot en met 6) zijn de conclusies gegeven over de hoofdstukken. In deze conclusies is antwoord gegeven op de onderzoeksvragen behorende bij het literatuuronderzoek. In hoofdstuk 8 is vervolgens, in de vijf tussentijdse conclusies, antwoord gegeven op de onderzoeksvragen behorende bij het praktijkonderzoek. In dit hoofdstuk zal door middel van het geven van een antwoord op de hoofdonderzoeksvraag de eindconclusie worden gegeven en ook zullen in dit hoofdstuk aanbevelingen worden gegeven voor CBS De Opdracht en voor mogelijk vervolgonderzoek.

9.1 Conclusies

De hoofdonderzoeksvraag is, zoals eerder is beschreven, een combinatie van een verschil- en samenhangonderzoeksvraag. De hoofdonderzoeksvraag waarop in deze paragraaf een antwoord zal worden gegeven, is:

Waarin wijkt de aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, van leerkrachten van CBS De Opdracht af met de aanpak van de methode SOEMOKaarten, in hoeverre is er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht sprake van kritiek op de methode SOEMOKaarten en in hoeverre geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan met een eigen aanpak te werken?

Bovenstaande hoofdonderzoeksvraag is in feite op te delen in drie delen. Er zal dan ook een antwoord moeten worden gegeven dat bestaat uit drie delen. De drie delen waaruit de onderzoeksvraag bestaat en waarop een antwoord moet worden gegeven, zijn:

- Waar in wijkt de aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, van leerkrachten van CBS De Opdracht af met de aanpak van de methode SOEMOKaarten?
- In hoeverre is er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht sprake van kritiek op de methode SOEMOKaarten?

- In hoeverre geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan met een eigen aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, te werken?

Uit dit onderzoek is te concluderen dat de aanpak van de leerkrachten op verschillende punten afwijkt met de methode *SOEMOKaarten*. Volgens de visie van CBS De Opdracht wordt de methode *SOEMOKaarten* op CBS De Opdracht ingezet als een methode en niet als een bronnenboek. Wanneer de methode *SOEMOKaarten* als methode wordt ingezet, wordt de methode preventief en systematisch gebruikt. Uit dit onderzoek blijkt echter dat de leerkrachten op CBS De Opdracht de methode niet preventief en systematisch gebruiken. De leerkrachten zetten de methode meestal curatief in en soms preventief en curatief. Alle leerkrachten zetten de methode incidenteel in en geen enkele leerkracht zet de methode structureel in. Wel geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan structureel te werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Op welke wijze dit gebeurt, wordt uit dit onderzoek echter niet duidelijk.

Ook is uit dit onderzoek te concluderen dat de methode *SOEMOKaarten* niet wordt ingezet als een methode met een doorgaande leerlijn voor de groepen 1 tot en met 8. Hierin wijkt de aanpak van de leerkrachten ook af met de aanpak van de methode *SOEMOKaarten*. Doordat de leerkrachten de methode incidenteel of niet inzetten, ontbreekt de doorgaande lijn.

Ook zetten de leerkrachten gemiddeld per schooljaar tussen de nul en vijftien kaarten behorende bij de methode *SOEMOKaarten* in, in plaats van de door de methode voorgeschreven vijftwintig kaarten. De methode geeft aan door per leerjaar vijftwintig kaarten te behandelen, dat de kinderen aan het einde van groep 8 alle tweehonderd kaarten hebben behandeld. Hierin wijkt de aanpak van de leerkrachten dus ook af met de aanpak van de methode *SOEMOKaarten*.

Uit dit onderzoek is ook te concluderen in hoeverre er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht sprake is van kritiek op de methode *SOEMOKaarten*. De leerkrachten geven de methode *SOEMOKaarten* gemiddeld een 6,8. De conclusie die hieruit kan worden getrokken, is dat de leerkrachten de methode *SOEMOKaarten* een ruime voldoende geven, maar niet

volledig tevreden zijn over de methode. De leerkrachten geven door middel van hun cijfers aan dat ze de meeste kritiek hebben op de opbouw van de methode en de gebruikte werkvormen in de methode. De onderwerpen in de methode geven de leerkrachten gemiddeld het hoogste cijfer, een 7,2.

Ook is te concluderen dat een aantal leerkrachten van CBS De Opdracht kritiek heeft op het feit dat volgens hen de methode *SOEMOkaarten* niet aansluit bij de belevingswereld van de kinderen, de methode geen duidelijkheid en structuur biedt met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, de methode er niet voor zorgt dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen en de methode niet bijdraagt aan een veilig leefklimaat in de klas en op school.

Uit dit onderzoek is ook te concluderen in hoeverre de leerkrachten van CBS De Opdracht werken met een eigen aanpak met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. De conclusie die kan worden getrokken, is dat dit erg verschillend is per leerkracht. Zo werkt een aantal leerkrachten met een eigen aanpak naast het gebruik van de methode *SOEMOkaarten*. Zij zetten andere methoden en/of materialen in naast de methode *SOEMOkaarten* omdat deze methode volgens hen niet volledig is of omdat andere methoden en/of materialen aantrekkelijker materiaal bieden. Ook werkt een aantal leerkrachten met een eigen aanpak in plaats van de methode *SOEMOkaarten* te gebruiken. Zij geven aan dat andere methoden aantrekkelijker materiaal bieden en dat op sommige momenten direct moet worden gereageerd op sociaal-emotioneel gebied en dat dit niet mogelijk is met de methode *SOEMOkaarten*. Ook is er een aantal leerkrachten die niet werken met een eigen aanpak met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Op de drie delen waaruit de hoofdonderzoeksvraag bestaat, is in dit hoofdstuk een antwoord gegeven. Hiermee is tegelijkertijd ook een conclusie gegeven. Nu op alle drie delen een antwoord is gegeven en er een conclusie is gegeven, is er in feite ook antwoord gegeven op de hoofdonderzoeksvraag 'Waarin wijkt de aanpak, met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, van leerkrachten van CBS De Opdracht af met de aanpak van de methode *SOEMOkaarten*, in hoeverre is er bij de leerkrachten van CBS De Opdracht

sprake van kritiek op de methode *SOEMOKaarten* en in hoeverre geven de leerkrachten van CBS De Opdracht aan met een eigen aanpak te werken?’ als geheel.

Tot slot kan uit dit onderzoek nog worden geconcludeerd dat de methode *SOEMOKaarten* op CBS De Opdracht niet wordt ingezet als een methode, maar als een bronnenboek. Hiermee kan antwoord worden gegeven op de titel van deze scriptie:

SOEMO; er mee worstelen of er aan werken?

Er wordt op CBS De Opdracht geworsteld met de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. De leerkrachten willen dat de kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig ontwikkelen en daarom werken ze aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. De leerkrachten werken echter op verschillende manieren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Wanneer ze op dezelfde manier aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen zouden gaan werken op een vooraf goed doordachte manier, zouden de leerkrachten niet meer met SOEMO te hoeven worstelen, maar kunnen ze er preventief en gestructureerd aan werken.

9.2 Aanbevelingen

Na een conclusie te hebben getrokken, kan er een aantal aanbevelingen worden gedaan met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht.

De eerste aanbeveling die wordt gedaan, is om de leerkrachten van CBS De Opdracht deze scriptie te laten lezen. Op deze manier krijgen de leerkrachten meer kennis en inzicht van de sociaal-emotionele ontwikkeling in het algemeen en van de sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool. Ook krijgen de leerkrachten door het lezen van deze scriptie inzicht in hoe er op CBS De Opdracht wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De tweede aanbeveling is, aansluitend op de visie van CBS De Opdracht, om afspraken te maken over wanneer de leerkrachten de methode *SOEMOKaarten* inzetten, hoe ze deze

inzetten en op welke wijze het inzetten van de kaarten wordt geregistreerd. Op deze manier kan worden geprobeerd de methode preventief en systematisch in te zetten.

De derde en laatste aanbeveling is om het gebruik van de methode *SOEMOKaarten* te koppelen aan het gebruik van het leerlingvolgsysteem ZIEN! voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op CBS De Opdracht wordt het leerlingvolgsysteem ZIEN! gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te volgen en om vast te kunnen stellen of de kinderen zich door de leerjaren heen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. Door de methode *SOEMOKaarten* te koppelen aan het leerlingvolgsysteem ZIEN! kunnen de leerkrachten van CBS De Opdracht (zonder het gebruik van extra methoden of materialen) de kinderen op sociaal-emotioneel gebied volgen en de kinderen stimuleren om te komen tot een volledige ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied.

9.3 Mogelijkheden tot vervolgonderzoek

Na het doen van dit onderzoek, is het mogelijk om vervolgonderzoek te doen naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen op CBS De Opdracht. Er zou vervolgonderzoek kunnen plaatsvinden door te onderzoeken welke invloed de aanpak van de leerkrachten met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Door een vervolgonderzoek kunnen conclusies worden getrokken over het feit of het wel of niet preventief en systematisch werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen gevolgen heeft voor de kinderen op CBS De Opdracht.

Literatuurlijst



Boeken

- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen*. Apeldoorn: Garant.
- Eijkeren, M. van (2005). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Heutink (2010-2011). *primair onderwijs*. Rijssen: Heutink Primair Onderwijs BV.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F.C. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssens, H. (2007). *Groep in beeld. De basisschool door de jaren heen. De sociaal-emotionele ontwikkeling*. Doetinchem: SONedutrainig.
- Jong, W. de (2004). *SOEMOKaarten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling*. Leeuwarden: Eduforce.
- Lier, P.A. van, Hoebe, S.M. & Lieshout, C.F.M. van (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Gorinchem: Uitgeverij De Ruiter.
- Maas, A. (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- Stilma, B. (2011). *Van kloosterklas tot basisschool*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Artikelen

- Graas, D. (2008). Inclusief en exclusief onderwijs: een historisch heet hangijzer. *De wereld van het jonge kind*, 35 (6), 300-303.

Internet

- Geraadpleegd 2 oktober 2012 op <http://entoen.nu/kareldegrote>.
- Geraadpleegd 3 oktober 2012 op http://www.histotheek.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=296:het-verloop-van-de-schoolstrijd-in-een-notendop-1806-1917&catid=20:tijd-van-burgers-en-stoommachines&Itemid=72.
- Geraadpleegd 4 oktober 2012 op http://www.histotheek.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=72.
- Geraadpleegd 5 oktober 2012 op <http://www.janligthartgenootschap.nl/biografie.htm>.
- Geraadpleegd 5 oktober 2012 op <http://www.leraar24.nl/video/2904>.
- Geraadpleegd 5 oktober 2012 op <http://www.digibron.nl/search/share.jsp?uid=00000000012ea4301045d3c845b224d0&sourceid=1011>.
- Geraadpleegd op 5 oktober 2012 op http://www.cito.nl/over%20cito/dit_is_cito/geschiedenis.aspx.
- Geraadpleegd 5 oktober 2012 op <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/11987-onderwijs-door-de-jaren-heen.html>.
- Geraadpleegd 5 oktober 2012 op <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>.
- Geraadpleegd 6 oktober 2012 op http://nl.123rf.com/photo_6532614_gelukkige-jonge-geitjes-van-verschillende-nationaliteiten-samen-spelen--art-illustratie-op-een-witte.html.
- Geraadpleegd 9 oktober 2012 op <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>.
- Geraadpleegd 9 oktober 2012 op <http://tule.slo.nl/>.
- Geraadpleegd 10 oktober 2012 op <http://www.npg-utrecht.nl/wat-is-psychoanalyse/>.
- Geraadpleegd 11 oktober 2012 op <http://www.socialecompetenties.nl/aps/Sociale+Competenties/keuzegids/vergelijken+methoden/methoden+keuzegids.htm>.

- Geraadpleegd 11 oktober 2012 op https://www.eduforce.nl/op-alfabet.html?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&category_id=8&product_id=110&vmcchk=1&option=com_virtuemart&Itemid=74.
- Geraadpleegd 11 oktober 2012 op <http://www.leefstijl.nl/programmas/leefstijl-voor-primair-onderwijs.html>.
- Geraadpleegd 12 oktober 2012 op <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Overige-methodes/Goed-gedaan.htm>
- Geraadpleegd 16 oktober 2012 op <http://www.rnw.nl/nederlands/article/vondeling-bij-utrechts-diakonessenhuis>.
- Geraadpleegd 16 oktober 2012 op http://www.hco.nl/uploads/files///Primaironderwijs/leerkrachten///jij_en_ik_samen_flyer_def.pdf.
- Geraadpleegd 16 oktober 2012 op <http://www.schoolenveiligheid.nl/aps/School+en+Veiligheid/veiligheid+en+beleid/Sociale+competentie/Methodieken/ik+jij+wij+samen.htm>.
- Geraadpleegd 17 oktober 2012 op <http://www.schoolenveiligheid.nl/aps/School+en+Veiligheid/veiligheid+en+beleid/Sociale+competentie/Methodieken/amigo.htm>.
- Geraadpleegd 17 oktober 2012 op <http://www.devreedzameschool.net/vreedzameschool/images/stories/vreedzameschool/downloads/folders/folder%20de%20vreedzame%20school%20najaar%202011.pdf>.
- Geraadpleegd 23 oktober 2012 op <http://www.janligthartgenootschap.nl/ideeen.htm>.
- Geraadpleegd 25 oktober 2012 op <http://www.kwintessens.nl/sociale-competentie/kinderen-en-hun-sociale-talenten/kinderen-en-hun-sociale-talenten-2>.
- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op http://www.schoolmaterialen.nl/contents/nl/d575_Sociaal-Emotioneel.html.
- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op <http://sociaalemotioneel.slo.nl/probleem/pesten/aanpak/>.
- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op <http://www.fides-wbt.com/>.

- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op <http://www.kanjertraining.nl/>.
- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/alle_producten/5e2be0a7395a4ba987e9a97a1414f528.aspx.
- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op <http://www.zienvooronderwijs.nl/>.
- Geraadpleegd 26 oktober 2012 op <http://www.scol.nl/?main=watisscol>.
- Geraadpleegd 31 oktober 2012 op <http://www.deopdracht.nl/>.
- Geraadpleegd 1 november 2012 op <http://educatie-en-school.infonu.nl/methodiek/38809-hoe-maak-ik-een-goede-vragenlijst-of-enquete.html>.
- Geraadpleegd 1 november 2012 op <http://www.allesovermarktonderzoek.nl/vragenlijsten>.

Bijlagen

Hierna volgen de bijlagen. De volgende bijlagen zijn opgenomen:

- Bijlage 1: Verklaring van de organisatie.
- Bijlage 2: Schema met mogelijke gedragingen van een kind als gevolg van een bepaalde opvoedingsstijl.
- Bijlage 3: Schema met advies voor de leerkracht met betrekking tot de omgang met en de verwachtingen over een kind met bepaalde gedragingen.
- Bijlage 4: Enquête.

Bijlage 1 Verklaring van de organisatie



De Opdracht
Christelijke Basisschool Ureterp

Opdrachtbevestiging:

Hierbij bevestig ik dat wij vanuit CBS De Opdracht een opdracht hebben gegeven aan Rineke de Jong om onderzoek te doen naar het gebruik van de methode SOEMOKaarten bij ons op school.

Op dit moment is er onvoldoende zicht op het gebruik van en inzet van de methode in de diverse groepen.

N.a.v. dit onderzoek willen wij als team graag een conclusie trekken over onze inzet m.b.t. de sociaal emotionele ontwikkeling.

Met vriendelijk groet,

S.O. Hiemstra
(directeur)

CBS De Opdracht Ureterp,

5 september 2012.

Adres: Foareker 21, 9247 AA E-mail: info@deopdracht.nl Tel: 0512-301771 Fax: 0512-301171 Directeur: S.O. Hiemstra

Bijlage 2 Schema met mogelijke gedragingen van een kind als gevolg van een bepaalde opvoedingsstijl

Extraverte gedragingen	Introverte gedragingen
Verwaarlozing	
1 Slechte impulscontrole ▪ Impulsief ▪ Moeilijk weerstand kunnen bieden aan verleidingen ▪ Weinig of geen leereffect van vroegere ervaringen ▪ Allemansvriendje, affecthonger ▪ Heeft niet veel last van zijn probleem ▪ Geen inzicht in zichzelf ▪ Sociaal afhankelijk, beïnvloedbaar ▪ Gemakkelijk in paniek en zo weer over ▪ Weinig doorzettingsvermogen	2 Stagnerend ontwikkelingsbeleid ▪ Gedrag afhankelijk van de uitdagingen die de omgeving biedt ▪ Klein willen blijven, met grote kinderen spelen ▪ Weinig initiatief tot spelen ▪ Weinig reflectie op eigen handelen ▪ Oppervlakkig sociaal gedrag, schijnaanpassing ▪ Weinig taal
Te beschermend	
3 Geen zelfvertrouwen ▪ Maakt verwende indruk ▪ Vaak sociaal agressief als niet positief gereageerd wordt op wensen ▪ Zin doordrijven, drammen ▪ Geringe frustratietolerantie ▪ Gauw verongelijkt, gauw jaloers ▪ Onttrekken aan kritiek, weglopen ▪ Uit op eigen winstbejag, ongezonde geldingsdrang ▪ Gevoelens van onbekwaamheid	4 Geen eigen initiatief ▪ Sociaal teruggetrokken, onzeker ▪ Weinig vriendschappen ▪ Aandachtsbehoefte op dreinerige en mokkerige manier geuit ▪ Veeleisend op een niet directe wijze ▪ Verongelijkt appèl op de omgeving, stille verwijten ▪ Snel opgeven op een wat ongrijpbare wijze

Te autoritair

- | | |
|--|---|
| <p>5 Autoriteitsconflict</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Strijd aanbinden met alles en iedereen die gezag vertegenwoordigt▪ Openlijk en provocerend gedrag▪ Koppig▪ Beslissingen (zelfs negatieve) afdwingen▪ Grote mond▪ Altijd proberen gelijk te krijgen | <p>6 Teruggetrokken gedrag</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Timide, verlegen▪ Weinig oogcontact, komt bozig over▪ Stug▪ Vaak geplaagd (door anderen)▪ Nogal eenzaam▪ Gauw darmklachten▪ Over-aangepast gedrag▪ Vaak vormen van lijdelijk verzet of passieve weerstand |
|--|---|

Te inconsequent

- | | |
|---|---|
| <p>7 Agressief: veranderlijk lief/stout</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Zeer wisselende gedragsbeelden▪ Onvoorspelbaar gedrag▪ Lijkt of je met twee verschillende kinderen te maken hebt▪ Soms zeer heftige agressieve reacties▪ Uitstraling van in de war zijn | <p>8 Verwardheid/vreemd gedrag</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Zeer gespannen▪ Psychosomatische klachten▪ Veel vage angsten▪ Gevoelens van onveiligheid▪ Veel stereotiep gedrag▪ Niet stressbestendig▪ Geen adequate aanpassing aan de omgeving |
|---|---|

Te veel appelleren op normen en waarden

- | | |
|--|---|
| <p>9 Ontsnappingsgedrag</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Het uit de weg gaan van het nemen van verantwoordelijkheid▪ Heel snel spijt hebben om er dan vanaf te zijn▪ Vermijdingsgedrag▪ Tonen gauw gewetensnood▪ Vraagt toestemming om kattenkwaad uit te halen▪ Te volwassen gedrag▪ Halsstarrig ontkennen van het regelovertredend gedrag, als jij het niet gezien hebt | <p>10 Ongelukkige indruk</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Geen initiatief, erg passief▪ Doet dingen, terwijl je het gevoel hebt dat het kind het niet wil▪ Maakt een lijdende indruk, sterke schuldgevoelens▪ Stelt hoge eisen aan zichzelf▪ Sociaal erg onopvallend |
|--|---|

Overgenomen uit Janssens (2007, p. 22-23).

Bijlage 3 Schema met advies voor de leerkracht met betrekking tot de omgang met en de verwachtingen over een kind met bepaalde gedragingen

Extraverte gedragingen	Introverte gedragingen
Verwaarlozing	
1 Kaderadvies: opvoeden ▪ Met veel rust, geduld en aandacht alsnog de regels aanleren ▪ Zeer regelmatige terugval in gedragingen verwachten ▪ Veel positieve aandacht geven; sterk letten op positieve dingen ▪ Zonder emoties reageren op overtreding van regels ▪ Niet voortdurend mopperen	2 Kaderadvies: stimuleren ▪ Goed noteren wat kind al kan (schriftje aanleggen met plaatjes) ▪ Goede leerlingen inschakelen om te helpen ▪ Leren in eerste instantie door alleen maar na te laten doen ▪ Veel taalstimulering ▪ Van te voren controleren of het kind weet wat hij moet doen ▪ Niet helpen als je zeker weet dat hij het zelf kan
Te beschermend	
3 Kaderadvies: geen discussie aangaan ▪ Korte terechtwijzingen, zonder emoties ▪ Steeds blijven wijzen op positieve sociale acties van het kind; bijvoorbeeld na de les de dag doornemen ▪ Het kind helpen, zonder in te gaan op de emoties die het kind bij de taak heeft ▪ Let op jouw relaties met de ouders ▪ Probeer de neiging te onderdrukken om het kind het onnodig moeilijker te maken ▪ Na wegsturen van kind, zelf initiatief nemen tot aandacht geven, ook al is het kind met iets anders bezig	4 Kaderadvies: zorgen dat je kind het niet vergeet ▪ Zelf initiatief nemen tot het aandacht geven ▪ Attent zijn ▪ Van te voren de verwachting over het resultaat van een taak aan het kind vragen ▪ Op mokkend gedrag niet reageren, alleen laten merken dat je gezien hebt dat het niet lekker gaat; het kind moet het zelf vertellen ▪ Bij mokkend gedrag niet gaan doorvragen wat er aan de hand is; actief luisteren (volgens methode Gordon)

Te autoritair

- | | |
|---|--|
| <p>5 Kaderadvies: verantwoordelijkheid geven</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beviend raken met het kind ▪ Laten merken dat hij de moeite waard is voor jou ▪ Ruimte geven ▪ Zonder emoties bestraffen; niet persoonlijk worden of voor gek zetten ▪ Geen prestige conflicten aangaan ▪ Het kind belangrijke taken geven in de klas | <p>6 Kaderadvies: vertrouwen geven</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Steeds sociale situaties doorpraten ▪ Motieven van de tegenpartij duidelijk maken ▪ Niet direct reacties van het kind afwachten ▪ Geen oogcontact eisen ▪ Regelmatig controleren of de taak al goed gaat ▪ Indien er iets niet goed gaat met zachte stem corrigeren of kleine hints geven zonder de fout apart te benoemen ▪ Samenwerken met andere kinderen stimuleren, waarbij de taken van tevoren duidelijk verdeeld zijn |
|---|--|

Te inconsequent

- | | |
|--|--|
| <p>7 Kaderadvies: zeer duidelijke structuur bieden</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zorgen dat het kind zich op school wel veilig voelt ▪ Duidelijke klassenregels voor het kind opstellen ▪ Duidelijke strafmaat van te voren met het kind bespreken ▪ Indien afgeweken wordt van regel of straf, dit aan het kind duidelijk maken ▪ Onmacht van het kind begrijpen, maar te fel gedrag nooit accepteren | <p>8 Kaderadvies: geborgenheid geven</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zorgen dat het kind zich bij jou veilig voelt ▪ Liefde geven; zorgen dat het kind de kans krijgt zich aan jou te hechten ▪ Signalen van angst opvangen; laten merken dat je het kind ziet ▪ Niet zelf over angsten en problemen beginnen te praten ▪ Stereotiep gedrag niet aanpakken of verbieden ▪ Overwegen of externe hulp noodzakelijk is |
|--|--|

Teveel appelleren op normen en waarden

- | | |
|--|--|
| <p>9 Kaderadvies: steeds praten over de directe gevolgen van het handelen in de klas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werken met ik-boodschappen (volgens methode van Gordon) wanneer een kind de regels overtreedt ▪ Ook de positieve directe gevolgen van het handelen bespreken ▪ De bedoeling van de klassenregels zeer duidelijk vertellen ▪ Vluchtgedrag zien als signaal dat het kind in de problemen zit ▪ Kort vragen wat er mis is gegaan, wanneer het kind vluchtgedrag vertoont ▪ Wanneer het kind niets wil zeggen, niet doorvragen, maar laten merken dat het kind de problemen in een later stadium ook kan vertellen | <p>10 Kaderadvies: leren haalbare eisen te stellen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Steeds met het kind zijn verwachting en jouw verwachting over een taak bespreken ▪ Te hoge eisen: ter discussie stellen ▪ Bij goede resultaten het succes toeschrijven aan de bekwaamheden van het kind en het stellen van de juiste eisen ▪ Bij slechte resultaten de oorzaak buiten het kind leggen en, indien je als leerkracht het zeker weet, bij de inspanning van het kind ▪ Negatieve gevoelens (zoals schuldgevoelens) van het kind steeds ter discussie stellen |
|--|--|

Overgenomen uit Janssens (2007, p. 24-26).

Bijlage 4 Enquête

Beste medewerker,

Zoals u misschien al weet, ben ik momenteel bezig met het schrijven van mijn scriptie. In overleg met Otto Hiemstra heb ik besloten dat ik ga onderzoeken hoe de methode SOEMOkaarten op CBS De Opdracht wordt ingezet. Door middel van deze enquête probeer ik te achterhalen hoe het team van CBS De Opdracht denkt over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, hoe het team denkt over de methode SOEMOkaarten en op welke wijze deze methode wordt ingezet in de klas.

Via deze brief wil ik u vragen mijn enquête in te vullen. Om na het invullen van de enquête de juiste conclusies te kunnen trekken, is het van belang dat de enquête naar waarheid wordt ingevuld. Ik wil u daarom vragen deze enquête zo eerlijk mogelijk in te vullen. Het invullen van de enquête kost ongeveer 25 minuten. Wanneer u de enquête heeft ingevuld, zou u deze dan uiterlijk vrijdag 30 november in mijn postvakje willen leggen? (postvakje helemaal rechts onderaan)

Alvast heel erg bedankt voor het invullen van mijn enquête!

Met vriendelijke groet,
Rineke de Jong

Enquête CBS De Opdracht

Deze enquête bestaat uit 24 vragen. De vragen 1 tot en met 4 behoren tot het onderwerp algemene gegevens. Vraag 5 en 6 gaan over de sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool. De vragen 7 tot en met 9 gaan over de regels voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht. De vragen 10 tot en met 12 behandelen de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht. In de vragen 13 tot en met 23 wordt de methode SOEMOKaarten behandeld. Tot slot is er bij vraag 24 ruimte voor opmerkingen of toevoegingen.

Deel 1: Algemene gegevens

Vraag 1: Wat is uw geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Vraag 2: Hoe lang werkt u in het onderwijs?

- ☐ 0 – 5 jaar
- ☐ 6 – 10 jaar
- ☐ 11 – 15 jaar
- ☐ 16 – 20 jaar
- ☐ 21 – 25 jaar
- ☐ 26 – 30 jaar
- ☐ Langer dan 30 jaar

Vraag 3: Wat is uw functie binnen de school? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Intern begeleider
- ☐ Remedial teacher
- ☐ Groepsleerkracht
- ☐ Onderwijsassistent

Vraag 4: In welke bouw bent u op dit moment werkzaam? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Onderbouw (groep 1 en 2)
- ☐ Middenbouw (groep 3, 4 en 5)
- ☐ Bovenbouw (groep 6, 7 en 8)

Deel 2: Sociaal-emotionele ontwikkeling op de basisschool

Vraag 5: Wat houdt volgens u de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in?

Vraag 6: Waarin moeten kinderen zich volgens u kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied op de basisschool? (noem minimaal drie aspecten)

Deel 3: Regels rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht

Vraag 7: Zijn er bij u op school regels met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling?

☐ Ja, namelijk

☐ Nee (ga door naar vraag 9)

☐ Weet ik niet (ga door naar vraag 9)

Vraag 8: Hoe worden deze regels bij u op school in de dagelijkse praktijk toegepast? (noem minimaal drie regels)

Vraag 9: Op welke wijze wordt er bij u op school in het team aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Door middel van een cursus. Graag hieronder toelichten welke cursus.

- ☐ Door middel van een studiedag. Graag hieronder toelichten wanneer deze studiedag heeft plaatsgevonden en wat de inhoud van deze studiedag betrof.

- ☐ Tijdens vergaderingen. Graag hieronder toelichten op welke momenten hier aandacht aan wordt besteed.

- ☐ Anders, namelijk

Deel 4: Sociaal-emotionele ontwikkeling op CBS De Opdracht

Vraag 10: Besteedt u structureel aandacht in uw klas aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?

- ☐ Ja
☐ Nee

Vraag 11: Staat 'het vak' sociaal-emotionele ontwikkeling vast op het rooster van uw klas?

- ☐ Ja, namelijk wekelijks opdagminuten.
☐ Ja, namelijk tweewekelijks opdagminuten.
☐ Nee

Vraag 12: Op welke wijze besteedt u aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Door middel van het geven van lessen uit een methode.
☐ Door middel van het doen van observaties, deze resultaten in te vullen in een leerlingvolgsysteem en deze te analyseren.
☐ Door middel van projecten.
☐ Door middel van gesprekken met kinderen.
☐ Anders, namelijk

Deel 5: De methode SOEMOkaarten

Vraag 13: In welke mate zet u de methode SOEMOkaarten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in in uw klas?

- ☐ Incidenteel
- ☐ Structureel, gemiddeld ... keer per
- ☐ Niet (Ga door naar vraag 20.)

Vraag 14: Op welke wijze zet u de methode SOEMOkaarten in?

- ☐ Preventief. U behandelt bepaalde onderwerpen uit de methode zodat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied kunnen ontwikkelen, niet omdat er over dat onderwerp problemen zijn in de groep.
- ☐ Curatief. U behandelt bepaalde onderwerpen uit de methode wanneer u merkt dat er over deze onderwerpen problemen zijn in de groep. U behandelt bijvoorbeeld het onderwerp 'plagen' wanneer u merkt dat er in de groep wordt gepest.
- ☐ Preventief en curatief.

Vraag 15: Wanneer u de methode SOEMOkaarten inzet, aan welke doelen werkt u dan?

Vraag 16: Op welke wijze registreert u het gebruik van de methode SOEMOkaarten?

- ☐ Door op het overzicht voor in de map met de kaarten aan te kruisen welke kaarten zijn behandeld.
- ☐ Door in de klassenmap in te vullen welke kaarten zijn behandeld.
- ☐ Niet.
- ☐ Anders, namelijk

Vraag 17: Op welke wijze zet u de kaarten behorende bij de methode SOEMOKaarten in? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ik zet de kaarten in zoals beschreven in de handleiding.
- ☐ Ik zet de kaarten in zoals beschreven in de handleiding met kleine aanpassingen.
- ☐ Ik zet de onderwerpen en doelen van de kaarten in, maar gebruik eigen werkvormen.
- ☐ Ik zet de kaarten niet in, maar haal hier ideeën uit bij het maken van eigen lessen.
- ☐ Ik zet de kaarten niet in. (Ga door naar vraag 19.)
- ☐ Anders, namelijk

Vraag 18: Hoeveel kaarten behorende bij de methode SOEMOKaarten behandelt u gemiddeld per schooljaar?

- ☐ 0 – 5 kaarten
- ☐ 6 – 10 kaarten
- ☐ 11 – 15 kaarten
- ☐ 16 – 20 kaarten
- ☐ 21 – 25 kaarten
- ☐ 26 – 30 kaarten
- ☐ 31 – 35 kaarten
- ☐ 36 – 40 kaarten
- ☐ Meer dan 40 kaarten

Vraag 19: Hieronder volgen een aantal vragen. Omcirkel bij elke vraag het cijfer van uw keuze.

Welk cijfer geeft u de onderwerpen in de methode SOEMOKaarten?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Welk cijfer geeft u de handleiding bij de methode SOEMOKaarten?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Welk cijfer geeft u de opbouw van de methode SOEMOKaarten?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Welk cijfer geeft u de gebruikte werkvormen in de methode SOEMOKaarten?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Welk algemeen cijfer geeft u de methode SOEMOKaarten?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vraag 20: Hieronder volgen een aantal stellingen. Geef bij elke stelling aan in hoeverre u het eens bent met de stelling door een kruisje te zetten in het bijbehorende vakje.

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Gedeeltelijk mee eens/oneens	Mee eens	Helemaal mee eens	Weet ik niet
De methode kost weinig onderwijstijd						
De methode kost weinig voorbereiding						
De methode is flexibel in te zetten						
De methode sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen						
De methode is een fijne methode om mee te werken						
De methode biedt duidelijkheid en structuur met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling						
De methode zorgt voor een doorgaande lijn in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de groepen 1 tot en met 8						
De methode zorgt er voor dat kinderen zich op sociaal-emotioneel gebied volledig kunnen ontwikkelen						
De methode draagt bij aan een veilig leefklimaat in de klas en op school						
De methode sluit aan bij het kerndoel burgerschap						

Vraag 21: Gebruikt u naast of in plaats van de methode SOEMOkaarten nog andere methoden en/of materialen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen?

- ☐ Ja, ik gebruik naast de methode *SOEMOkaarten* nog andere methoden en/of materialen, namelijk

- ☐ Ja, ik gebruik in plaats van de methode *SOEMOkaarten* andere methoden en/of materialen, namelijk

- ☐ Nee (ga door naar vraag 24)

Vraag 22: Waarom kiest u naast of in plaats van de methode SOEMO*kaarten* voor andere methoden en/of materialen?

Vraag 23: Zijn deze methoden en/of materialen door de school aangereikt of gebruikt u deze methoden en/of materialen op eigen initiatief?

- ☐ De methoden en/of materialen zijn door de school aangereikt.
- ☐ Ik gebruik deze methoden en/of materialen op eigen initiatief.

Vraag 24: Heeft u nog opmerkingen of toevoegingen aan deze enquête?

Bedankt voor het invullen van de enquête!