



Alle kinderen met plezier naar school!?

Arita Dekker

OSO Windesheim Zwolle

s 1028744

Praktijkgericht Onderzoek

Inhoud

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding	4
1.1 Verlegenheidsituatie	4
1.2 Centrale vraagstelling	4
1.3 Doelstelling.....	4
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen	4
1.5 Gevolgde methode	5
.....	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader	6
2.1 Kinderen met speciale onderwijsbehoeften.....	6
<i>Zorgleerlingen en daltononderwijs</i>	6
2.2 Sociaal- emotionele ontwikkeling en welbevinden	7
<i>Sociaal-emotionele ontwikkeling</i>	7
<i>Welbevinden</i>	8
<i>Welbevinden in de schoolse context</i>	8
2.3 De invloed van sociaal- emotioneel welbevinden op leren.....	9
<i>Leerprestaties, zelfbeeld en welbevinden</i>	9
<i>Leren als ontwikkelingsproces</i>	9
<i>Sociaal-emotionele vaardigheden</i>	10
2.4 De rol van de leerkracht	11
2.5 Samenvatting.....	11
Hoofdstuk 3. Opzet en verantwoording van het onderzoek	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Doel van het onderzoek.....	13
3.3 Onderzoeksgroep	13
3.4 Onderzoeksonderwerp	13
3.5 Methode van onderzoek	14
3.6 Kennis delen	14
Hoofdstuk 4: Resultaten	15
4.1 Zorgleerlingen algemeen	15
4.2 Leerling 1	16
4.3 Leerling 2	17
4.4 Leerling 3	18

4.5 Leerling 4	19
4.6 Leerling 5	20
4.7 Leerling 6	21
4.8 Leerling 7	22
4.9 Resultaten leerkrachten	23
4.10 Resultaten leerlingen.....	23
4.11 Resultaten ouders	24
4.12 Gegevens vergeleken	24
4.13 Kernvragen	25
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	26
5.1 Conclusies dossieronderzoek en enquête leerkrachten.....	26
5.2 Conclusies enquête en gesprekken met leerlingen	26
5.3 Conclusies enquête en gesprekken met ouders.....	27
5.4 Samenvatting en eindconclusie.....	28
5.5 Discussie	29
5.6 Aanbevelingen	29
Literatuurlijst	30
.....	33
Bijlage 1	33
Vragenlijst leerkrachten “Gaait dit kind graag naar school?”	33
.....	34
Bijlage 2	34
Vragenlijst leerlingen “Hoe voel je je op school?”	34
.....	35
Bijlage 3	35
Vragenlijst ouders “Gaait uw kind graag naar school?”	35
Bijlage 4	36
M. Delfos (2004): “Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.”	36

Samenvatting

In dit onderzoek is gekeken naar het welbevinden, het plezier van zorgleerlingen op onze school.

Eén van de belangrijkste bevindingen is dat kinderen zich het beste kunnen ontwikkelen als ze zich prettig en gewaardeerd voelen. Dat betekent dat opvoeders, dus ook leerkrachten, de waardigheid van kinderen moeten respecteren.

Bovendien blijkt dat kinderen over het algemeen graag naar school gaan maar dat leerproblemen de oorzaak kunnen zijn van verminderde motivatie, gedragsproblemen, frustratie en zelfs van depressie. Ons klassikale onderwijssysteem is er op gebaseerd dat leerlingen allemaal op hetzelfde moment hetzelfde moeten kunnen. Maar kinderen ontwikkelen zich niet allemaal op dezelfde manier en op hetzelfde moment. Er zijn nu eenmaal verschillen in tempo en in temperament.

De vijf categorieën van De Lee en De Volder (2009) zijn gebruikt om te onderzoeken hoe kinderen met leerproblemen op onze school zich voelen. Zeven leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders hebben door middel van een enquête en een aanvullend gesprek informatie gegeven.

De zorgleerlingen van de onderzoeksgroep gaan over het algemeen graag naar school. Ook leerkrachten en ouders constateren dit. Dat plezier in school heeft vooral te maken met de sociale relaties met medeleerlingen en leerkracht.

Uit gesprekken met kinderen en met hun ouders blijkt echter dat het academisch zelfconcept, het beeld dat de leerlingen hebben van hun eigen kunnen met betrekking tot leren, kan zorgen voor onzekerheid, voor frustratie en zelfs voor depressieve gevoelens.

Een manier om daar verandering in aan te brengen is de instructie en de taken meer afstemmen op de individuele leerling. Zo kunnen zorgleerlingen vaker succeservaringen opdoen. Daardoor ontstaat meer zelfvertrouwen, een grotere betrokkenheid en een beter gevoel van welbevinden.

Hierbij speelt de pedagogische kwaliteit van de leerkracht een essentiële rol.

Leerkrachten kunnen kinderen uitdagen om verder te komen en hun krachten te ontwikkelen. Zo kunnen leerkrachten bijdragen aan positieve emotie, plezier en betrokkenheid. Kinderen krijgen dan de kans zichzelf te kennen en betekenis te ervaren in het leven en zo wordt de wereld een stukje mooier voor deze kinderen en voor ons als opvoeders.

Hoofdstuk 1: Inleiding

De school is een christelijke basisschool voor daltononderwijs in het noorden van het land. De onderzoeker is leerkracht van groep 3. Momenteel telt de school 120 leerlingen. Door het sterk dalende leerlingenaantal is goed te merken dat de school zich in een krimpregio bevindt. De school werkt volgens het jaarklassensysteem. Er zijn bijna geen gewogen leerlingen. Er zijn geen rugzakleerlingen. Een schoolbrede zorgstructuur is in ontwikkeling. Dit schooljaar is een begin gemaakt met het invoeren van de 1-Zorgroute (ontwikkeld door WSNS+). In het inspectierapport van januari 2010 staat vermeld: "Zorg en begeleiding zijn niet optimaal." Deze kritiek geldt voor de analyse, de handelingsplanning en de evaluatie. Het team herkent deze knelpunten in de zorg. Het schrijven van goede handelingsplannen en het op de goede manier uitvoeren en evalueren van de aanpak zijn punten van aandacht op studiemiddagen dit schooljaar.

1.1 Verlegenheidsituatie

De onderzoeker vraagt zich af of kinderen met speciale onderwijsbehoeften (leer- en gedragsproblemen) met plezier naar school gaan. De verlegenheid begint bij één kind dat dit jaar in groep 3 zit.

Uit recent onderzoek is gebleken dat deze jongen een IQ heeft van rond de 70. Ook constateert men kenmerken van ADHD en van autisme. De aangeboden leerstof ligt voor dit kind vaak ver boven zijn niveau.

De verbale en de non-verbale signalen van dit kind zijn voor de onderzoeker aanleiding geweest om dieper na te gaan denken over het welbevinden van kinderen met speciale onderwijsbehoeften op deze school. Wat hebben deze zorgleerlingen nodig om zich competent te kunnen voelen, ondanks de problemen op cognitief en/of sociaal gebied? Hoe kunnen ze positief naar zichzelf blijven kijken of gaan kijken en een fijne schooltijd ervaren? Wat hebben deze kinderen nodig van de leerkracht, van de groep en van de ouders om zich prettig te kunnen voelen op school? Wat kunnen wij, leerkrachten, in dit opzicht leren van deze kinderen?

Kortom: hoe wordt (of blijft) voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften onze basisschool een fijne plek?

1.2 Centrale vraagstelling

Welke ondersteuning hebben kinderen met speciale onderwijsbehoeften op mijn school nodig om hun sociaal-emotionele welbevinden te behouden of te versterken?

1.3 Doelstelling

Het doel is onderzoeken hoe kinderen met speciale onderwijsbehoeften onze school beleven en onderzoeken welke ondersteuning deze kinderen nodig hebben om zich sociaal en emotioneel competent te kunnen voelen, met plezier naar school te kunnen gaan.

1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen

1. Wat is er bekend over kinderen met speciale onderwijsbehoeften op onze school?

- Hoeveel kinderen met speciale onderwijsbehoeften zitten er volgens de door mij gehanteerde definitie omschreven in hoofdstuk 2) op onze school?
- Hoeveel kinderen krijgen ondersteuning van de remedial teacher?
- Wat staat er in de dossiers over het onderwerp van mijn onderzoek: het welbevinden van deze kinderen?
- Welke informatie met betrekking tot gedrag en welbevinden geven de groepsleerkrachten over deze zorgleerlingen?

2. Hoe ervaren kinderen met speciale onderwijsbehoeften het leren en leven op school?

- Gaan kinderen met speciale leerbehoeften graag naar school?
- Wat maakt voor hen school wel of niet leuk?
- Wat zijn hun sterke en hun zwakke kanten, cognitief en sociaal-emotioneel?
- Hoe ervaren kinderen de sfeer in de klas en op school?
- Hoe ervaren kinderen de leerstof?
- Krijgen ze extra hulp binnen en buiten de klas (verlengde instructie, maatjeswerk, remedial teaching)? Hoe ervaren ze dat?
- Hoe is het academisch zelfbeeld van deze kinderen met speciale leerbehoeften?
- Wat vinden de kinderen zelf dat ze nodig hebben om zich prettig te voelen op school (leerstof, hulp, relatie met de groep, relatie met de leerkracht, relatie tussen ouders en school)?

3. Hoe ervaren de ouders het leren en leven van deze kinderen op school?

- Gaat hun kind graag naar school?
- Wat maakt in hun ogen school wel of niet leuk voor hun kind?
- Wat zien zij als de sterke en de zwakke kanten van hun kind, cognitief en sociaal-emotioneel?
- Wat zegt hun kind thuis over de sfeer in de klas?
- Wat zegt hun kind thuis over de leerstof?
- Hoe ervaart hun kind de extra hulp binnen en buiten de klas?
- Hoe zien de ouders het academisch zelfbeeld van hun kind ten opzichte van de school?
- Hebben de leerproblemen veranderingen in het gedrag van hun kind tot gevolg gehad?
- Hoe ervaren de ouders het welbevinden van hun kind, in relatie met de school, de groepssamenstelling en de leerkracht?

1.5 Gevolgde methode

Om antwoord te krijgen op bovenstaande vragen is begonnen met onderzoek in de literatuur.

Na dossieronderzoek en gesprekken met de remedial teacher en met leerkrachten zijn de enquêtes afgenomen en de interviews gehouden met zeven leerlingen en vervolgens met hun ouders.

De resultaten en de daaruit getrokken conclusies geven antwoord op de onderzoeksvragen.

Naar aanleiding hiervan worden adviezen en aanbevelingen gegeven aan het team.

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader

Aan de hand van de centrale vraagstelling is in de literatuur gezocht naar informatie over kinderen met speciale onderwijsbehoeften en hun welbevinden.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de belangrijkste begrippen die in dit onderzoek worden gehanteerd.

2.1 Kinderen met speciale onderwijsbehoeften

Iedere leerkracht heeft te maken met één of meer leerlingen die achterblijven in hun ontwikkeling. Het gaat hierbij om leerlingen met een cognitieve achterstand op één of meer gebieden (lezen, taal rekenen), met werkhoudingproblemen of met een algehele ontwikkelingsachterstand. Deze leerlingen worden risicoleerlingen of zorgleerlingen genoemd, omdat ze het risico lopen op een steeds grotere achterstand. Om dit te voorkomen hebben ze extra zorg nodig van de leerkracht. Om te bepalen wie bij deze risicogroep hoort, wordt gekeken naar de scores van de Citotoetsen, eventueel aangevuld met observaties en met informatie van de ouders (Förrer & Leenders, 2010). Vervolgens kan de leerkracht in kaart brengen wat de speciale onderwijsbehoeften van deze leerlingen zijn en kan er een individueel handelingsplan of een groepsplan worden opgesteld. Hierin worden de doelen voor een bepaalde periode omschreven en ook wat het kind nodig heeft om die doelen te bereiken (Van der Wiel & Huijgens, 2003). Leerlingen met een handelingsplan zijn altijd zorgleerlingen. Smeets (2007) omschrijft kinderen met speciale onderwijsbehoeften als leerlingen die meer zorg en aandacht nodig hebben dan andere leerlingen. Smeets, Van der Veen, Derriks en Roeleveld (2007) noemen vier categorieën voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften:

1. Leer- en ontwikkelingsproblemen: spraak- en taalstoornissen, dyslexie, dyscalculie, ADHD, autisme, het syndroom van Down en overige verstandelijke beperkingen.
2. Fysieke en medische problemen: een visuele, een auditieve, een motorische of een andere fysieke handicap.
3. Gedragsproblemen: alle probleemgedrag.
4. Sociaal-emotionele problemen: psychische problemen en faalangst.

Deze leerlingen hebben beduidend meer zorg en aandacht nodig dan de andere leerlingen. In een literatuurstudie van de Onderwijsraad zeggen Goei en Kleijnen (2009): Zorgleerlingen zijn leerlingen met een diagnose (gesteld door een deskundige) en leerlingen zonder een diagnose die door school of leerkracht als zorgleerling worden aangemerkt. Eén op de vier leerlingen wordt door leerkrachten als zorgleerling ervaren.

Dijkstra (2000) meent dat verschillen tussen kinderen in tempo en in temperament een natuurlijk gegeven zijn. De één leert wat minder vlot lezen, de ander kan niet zo goed stil zitten, maar daarmee hoeven we ze nog niet het stempel van zorgleerling te geven. Uiteraard geeft de leerkracht zo'n kind extra aandacht en ondersteuning, maar de term zorgleerling blijft achterwege.

Zorgleerlingen en daltononderwijs

Omdat dit Praktijkgericht Onderzoek wordt verricht op een daltonschool, is het interessant om ook te kijken hoe het daltonconcept zich verhoudt tot het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Bovendien vragen ouders van zorgleerlingen zich soms af of het daltonconcept goed is voor hun kind (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2009), omdat zij de indruk hebben dat hun kind tijdens het zelfstandig werken aan zijn lot wordt overgelaten. In het daltononderwijs is immers zelfstandig werken (zelfverantwoordelijk leren), alleen of samen met anderen, één van de pijlers (Van der Ploeg, 2007).

Op zoek naar verbetering van het onderwijs zijn de zogenaamde traditionele vernieuwingsscholen ontstaan, zoals Dalton, Jenaplan, Montessori, de Vrije School en het meer recente adaptief onderwijs (Stevens, 1997).

Zoekend naar andere en betere manieren van onderwijs hoopt men dat alle leerlingen met meer plezier naar school gaan en meer leren, zegt Oostdam (2009). Hij is van mening, dat het onderwijs meer afgestemd dient te worden op de leerlingen en minder op het curriculum. Ook vindt hij dat leerlingen een actievere rol dienen te hebben bij het leren.

Aangezien daltononderwijs over het algemeen veel kenmerken heeft van adaptief onderwijs, zou het daltonconcept van onze school dus extra kansen kunnen bieden aan zorgleerlingen.

Ook Ros (2007) betoogt dat klassikaal onderwijs niet meer voldoet als we aan de verschillen tussen kinderen tegemoet willen komen. Vanwege de verschillen tussen leerlingen is er passend onderwijs nodig voor ieder kind, afgestemd op het niveau en de behoeften van individuele leerlingen.

Hij pleit ervoor kinderen meer keuzemogelijkheden te bieden omdat ze dan sneller gemotiveerd zijn en daardoor beter leren. Bovendien leren kinderen vooral in interactie met de omgeving.

Naar aanleiding van bovenstaande wordt in dit Praktijkgericht Onderzoek de volgende definitie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften gehanteerd:

Kinderen met speciale onderwijsbehoeften zijn kinderen die extra aandacht en zorg nodig hebben op cognitief gebied (lezen, taal, rekenen), op sociaal-emotioneel gebied of op het gebied van de werkhouding.

In dit Praktijkgericht Onderzoek wordt de vraag gesteld hoe kinderen deze extra hulp ervaren, of ze zich competent voelen, hoe hun zelfbeeld is ten opzichte van de leerstof en hoe ze zichzelf zien in vergelijking met hun klasgenoten.

2.2 Sociaal- emotionele ontwikkeling en welbevinden

Wat zegt de literatuur over de sociaal- emotionele ontwikkeling en over het welbevinden van leerlingen in het algemeen en van zorgleerlingen in het bijzonder?

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Fuerdi (2011, zoals geciteerd in Truijens, 2011) is van mening dat opvoeding en onderwijs als doel hebben kinderen de wereld te laten begrijpen en ze voor te bereiden op hun eigen plek in de maatschappij. Hierbij plaatst hij de opmerking, dat niet alleen de cognitieve ontwikkeling van kinderen een belangrijke rol speelt, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leeman en Wardekker (2004) sluiten zich hier bij aan en noemen het de pedagogische opdracht van het onderwijs kinderen te helpen bij hun ontwikkeling tot autonoom en sociaal verantwoordelijk wezen. Hierbij leggen ook zij een link tussen de sociaal-emotionele, de morele en de intellectuele ontwikkeling. Kinderen kunnen zich het beste ontwikkelen als we als opvoeders hun waardigheid respecteren. Als we alleen focussen op de cognitieve ontwikkeling doen we kinderen tekort.

Kenter (2005) onderscheidt vier aspecten van sociaal-emotionele ontwikkeling:

1. Sociaal-emotioneel aspect: voelen - willen
2. Sociale vaardigheid: doen
3. Sociaal-cognitief aspect: denken – perspectief nemen (je kunnen verplaatsen in de ander)
4. Sociale waarden- oriëntatie: normen – sociaal- morele ontwikkeling.

De school is bij uitstek de plek waar kinderen elkaar ontmoeten en waar dus sociale vaardigheden ontwikkeld kunnen worden. Volgens Stevens (2002) functioneren kinderen, evenals volwassenen, het best als ze zich prettig, competent en gerespecteerd voelen en als ze plezier hebben.

Een ecologische, leerling-gerichte benadering van werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling is Social Emotional Learning (SEL). Hierbij wordt gekeken naar de ontwikkeling van individuele competenties en de sterke kanten van het kind. Bovendien wordt naast de sociale en de emotionele ontwikkeling ook gewerkt aan de cognitieve en de morele ontwikkeling, aldus Osher, Bear, Sprague & Doyle (2010).

Het Australische programma MindMatters (Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling & Carson, 2000) pleit voor een schoolbrede aanpak. Ook hier wordt uitgegaan van de behoeften van het kind, waarbij de school de plek hoort te zijn waar je je veilig kunt voelen, waar je erbij hoort en waar je de

vaardigheden kunt ontwikkelen om er ook op andere plekken en in andere situaties in je leven volledig bij te kunnen horen.

Als kinderen zich op een gezonde manier ontwikkelen, ontstaat de sociale ontwikkeling, de sociale redzaamheid, als vanzelf, aldus Hoogenkamp en Struiksma (2003). Zij constateren dat er echter ook kinderen zijn die meer sturing nodig hebben op dit gebied, omdat gebrekkig sociaal functioneren een onderwijsbelemmering kan zijn.

Bovenstaande maakt duidelijk dat in opvoeding en onderwijs veel aandacht besteed dient te worden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

Welbevinden

Van Dale omschrijft welbevinden als “het zich goed, tevreden voelen”. Synoniemen: welzijn, voorspoed, gezondheid. Bij welbevinden kan men denken aan gevoelens van voldoening, aan betrokkenheid en plezier. Welbevinden draait om wat mensen belangrijk vinden in hun leven en hoe tevreden ze zich voelen. Plezier in het leven is voor iedere volwassene en voor ieder kind een belangrijk uitgangspunt. De World Health Organization (2005) voegt hier aan toe dat psychisch welbevinden een subjectieve beleving is op het gebied van welzijn, autonomie en competentie. Om dat welbevinden te bereiken noemt Cohen (2006) drie in zijn ogen belangrijke factoren:

1. Het ervaren van positieve emotie en plezier.
2. Betrokkenheid: herkend en gewaardeerd worden, je krachten kunnen ontwikkelen.
3. Betekenis: een gevoel van betekenis hebben in het leven, je kracht en je waarden kennen, jezelf kennen.

Hij tekent hier overigens bij aan dat betrokkenheid en betekenis de belangrijkste, de meest duurzame aspecten zijn in de ontwikkeling van het kind en in het leven van de volwassene. Als je jezelf kent ben je in staat je sociaal, emotioneel, ethisch en academisch te ontwikkelen op de manier en op het niveau dat bij jou past. Opvoeders, zegt hij, dienen de Rechten van het Kind te respecteren door tegemoet te komen aan de waardigheid van kinderen, zodat ze zich ten volste kunnen ontwikkelen.

Welbevinden in de schoolse context

Brutsaert (1993) hanteert de volgende omschrijving: “Welbevinden is een subjectieve ervaring die betrekking heeft op een geheel van eigenschappen, die al dan niet rechtstreeks verband houden met de aanpassing aan de sociale omgeving.” Als een kind zich goed kan aanpassen aan de schoolomgeving en als die omgeving past bij de persoonlijke behoeften, verlangens en verwachtingen van het kind is dat een basis voor een gezonde identiteitsontwikkeling.

Positieve indicatoren van een goede aanpassing zijn: een positief zelfbeeld, zelfwaardering, betrokkenheid, beheersing van de omgeving en sociale integratie.

Ook het succesvol kunnen functioneren op intellectueel en emotioneel niveau speelt een grote rol bij iemands welbevinden (www.schoolkracht.nl, geraadpleegd op 13 februari 2011). Een gezond schoolklimaat, waar gezorgd wordt voor sociale veiligheid, is de basis voor een goede ontwikkeling.

De Lee en De Volder (2009) noemen welbevinden een “containerbegrip”. In de literatuur is geen eenduidige omschrijving te vinden. Ze constateren dat welbevinden, gezien in de schoolse context, een fundamentele voorwaarde is voor leren. Ook noemen zij vijf dimensies van welbevinden:

1. Tevredenheid: Hoe het kind zich voelt op school en in de klas.
2. Betrokkenheid: De mate waarin het kind actief deelneemt aan het onderwijsleerproces.
3. Academisch zelfconcept: Het beeld dat het kind heeft van het eigen kunnen.
4. Sociale relaties: Spelen op het plein, vriendjes hebben, niet gepest worden.
5. Pedagogisch klimaat: Hoe het kind het klimaat in school en in de klas ervaart, in samenhang met de relaties.

Kinderen gaan naar school omdat ze mee willen doen, erbij willen horen, groot willen zijn (Leeman & Wardekker, 2004), maar je kunt je pas echt goed ontwikkelen als je je gerespecteerd en verbonden voelt, als je plezier hebt in je ontwikkeling (Stevens, 2002).

Bovenstaande maakt duidelijk dat welbevinden een subjectief gegeven is, maar ook sterk onder invloed staat van de (leer)omgeving. De school dient voor alle kinderen en voor alle leerkrachten een veilige, prettige plek te zijn waar je je ontspannen kunt voelen en waar je geniet van de dingen waar je mee bezig bent.

2.3 De invloed van sociaal- emotioneel welbevinden op leren

Plezier en geluk in het leven is voor iedereen, voor volwassenen en voor kinderen, een belangrijk streven. Doen wat je leuk vindt, doen waar je goed in bent, maakt ieder mens gelukkiger. Dit geldt ook in het onderwijs. Helaas ontbreekt het plezier in leren vaak bij kinderen met leerproblemen (Van der Kant & Van Stralen, 2009).

Leerprestaties, zelfbeeld en welbevinden

In het reguliere onderwijs is over het algemeen veel aandacht voor de leerprestaties (de cijfers, de opbrengsten) en minder aandacht voor het leerproces en de inzet van de leerling. Dit kan tot gevolg hebben dat juist de zorgleerling negatieve gevoelens en verwachtingen krijgt over zijn eigen kunnen (Stevens, 2002). De motivatie verdwijnt, de leerling voelt zich hulpeloos en machteloos (Van der Kant & Van Stralen, 2009) en kan zelfs gevoelens van frustratie ondervinden (Vergeer, 2001; Dijkstra, 2006; Bul, 2007) als het leren niet lukt. Braams (2000) sluit hier bij aan met zijn bewering, dat leerproblemen zelfs de oorzaak kunnen zijn van stemmingsstoornissen. Hij is van mening dat voor kinderen met leerproblemen de school een onprettige en frustrerende omgeving zou kunnen worden.

Negatieve gevoelens kunnen negatief gedrag tot gevolg hebben. Negatief gedrag kan storend gedrag zijn. Dit kan consequenties hebben voor de concentratie en de motivatie van het kind zelf en van klasgenoten. Ook de relatie met de leerkracht kan hier onder lijden (Stevens, 2002).

Smeets (2007) constateert dat een groot deel van de zorgleerlingen internaliserende of externaliserende gedragsproblemen vertoont. Hij constateert verder dat kinderen met een algehele ontwikkelingsachterstand die in het reguliere basisonderwijs blijven, over het algemeen cognitief hoger scoren dan vergelijkbare kinderen die naar het speciaal onderwijs gaan. Hun gevoel van competentie is echter minder: ze kunnen een negatief zelfbeeld ontwikkelen ten opzichte van hun beter presterende klasgenoten. Johnson (2004) beweert in een literatuurstudie dat zelfs een kwart van de kinderen met leerproblemen ook gedragsproblemen ontwikkelt.

Van der Kant en Van Stralen (2009) beschrijven, hoe kinderen die slecht presteren hun motivatie en hun passie voor leren kwijt kunnen raken. Wat over blijft is, zoals zij dat noemen, "schoolpijn". Deze kinderen ervaren op een pijnlijke manier het conflict tussen verwachting en werkelijkheid en dat heeft ernstige, negatieve gevolgen voor het plezier in leren.

Stevens (2002) stelt dat kinderen in principe van binnenuit gemotiveerd zijn om naar school te gaan. Hij waarschuwt er echter voor, dat kinderen die achter raken, zich minder competent kunnen gaan voelen ten opzichte van hun klasgenoten. Hierdoor kunnen ze zich minder gemotiveerd voelen.

Met bovenstaande wordt aangetoond dat werken aan het welbevinden van kinderen een hoge prioriteit dient te hebben in het onderwijs. Als kinderen met plezier naar school gaan komt dit hun algehele ontwikkeling en hun cognitieve prestaties ten goede.

Leren als ontwikkelingsproces

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat leerproblemen een negatief effect kunnen hebben op het zelfbeeld en ten gevolge daarvan op het welbevinden van kinderen.

Meer aandacht op het individuele ontwikkelingsproces en op de inzet van de leerling in plaats van op de prestaties (Stevens, 2002) zou een positief effect kunnen hebben. Het kind wordt dan niet beoordeeld in vergelijking met de prestaties van anderen, maar er wordt gekeken hoe het individuele kind zich ontwikkelt. Zo krijgen ook zorgleerlingen weer vertrouwen in hun eigen mogelijkheden en kunnen ze beter presteren.

Het welbevinden van kinderen neemt volgens Vergeer (2001) toe als ze vaker zelfstandig (autonoom) kunnen kiezen op school, als ze meer initiatieven kunnen nemen. Zo krijgen ze meer invloed op hun

eigen leren en raken ze meer van binnenuit gemotiveerd. Het probleem vindt hij echter dat zorgleerlingen vaak bij de hand genomen worden tijdens het leerproces. De klas gaat zelfstandig aan het werk, de zorgleerlingen krijgen verlengde instructie en zijn op dat moment dus afhankelijk van de leerkracht. Zij kunnen zich daardoor dan minder zelfstandig gaan voelen.

Ook Dijkstra (2006) benadrukt het belang van autonomie, omdat hierdoor kinderen gesterkt worden in hun gevoel van eigenwaarde.

Een kind met leerproblemen voelt zich bij het werken aan een taak soms niet uitgedaagd, maar eerder bedreigd. Als het kind zich dan begrepen voelt door de leerkracht kunnen remmende emoties voorkomen worden, stellen Boekaerts en Simons (1995). Als de leerkracht echter tegen het kind zegt dat hij moet doorwerken terwijl hij de taak niet eens begrijpt, voelt het kind uitermate gefrustreerd. Een dergelijke emotie is een bedreiging voor het welbevinden (Brutsaert, 1993) en blokkeert het leerproces.

Intrinsieke motivatie, het plezier in eigen kunnen, is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen, zo betogen Boekaerts & Simons (1995) en Covington (2000). Zij stellen, dat kinderen een natuurlijke behoefte hebben om te leren, als onderdeel van het socialisatieproces. Daarbij willen ze zich capabel en competent voelen.

Als het kind wordt aangespoord en positieve feedback ontvangt, dan draagt dat bij aan een goed zelfbeeld en een goed beeld van de eigen bekwaamheid. Het kind wil gezien worden, niet alleen als leerling, maar ook als persoon (Covington, 2000; Bul, 2007; Leenders & Elenbaas, 2007).

Sociaal-emotionele vaardigheden

Al eerder werd het belang van een goede sociaal-emotionele ontwikkeling genoemd.

Kinderen hebben sociaal-emotionele vaardigheden nodig voor nu en voor later. Eén van de taken van het onderwijs is kinderen voor te bereiden op de maatschappij. De pedagogische opdracht van de school is kinderen opvoeden tot verantwoordelijke en betrokken mensen, die rekening houden met hun eigen belangen en met de belangen van anderen. Ook willen we kinderen leren om te gaan met de waarden en normen van onze samenleving (Leeman & Wardekker, 2004; Leeman, Wardekker & Majoor, 2007). Op het niveau van het kind denkt men dan aan vaardigheden wat betreft aardig doen, samen spelen, samen werken, taakgerichtheid, kunnen kiezen, opkomen voor jezelf, zelfcontrole, goed omgaan met emoties, adequaat omgaan met ruzie, jezelf presenteren, problemen oplossen, enzovoort. Al deze vaardigheden zijn nodig om nu en later optimaal te kunnen functioneren in de samenleving.

Maar doen we het kind niet tekort als we alleen kijken naar wat het nodig heeft om in de toekomst een “goed aangepaste burger” te kunnen zijn? Het gaat hier om het kind zelf nu, op dit moment. We kunnen als leerkrachten kijken waar en bij wie het kind zich op zijn gemak voelt, waar het kind ontspannen is en kan genieten van de activiteiten op school. We kunnen kijken hoe sensitief we als leerkracht zijn naar het kind toe. We kunnen er op letten of we de nodige steun bieden en of de omgeving rustig en gestructureerd is, zoals ook Groeneveld, Vermeer, IJendoorn en Linting (2008) beweren.

Alle leerlingen en dus ook zorgleerlingen zijn gebaat bij het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden. Van Overveld (2010) adviseert de Onderwijsraad om Sociaal Emotioneel Leren (SEL) hoog op de agenda te zetten. Hij stelt dat het de pedagogische taak van het onderwijs is kinderen te leren goed met zichzelf en met anderen om te kunnen gaan. Ook is hij van mening, dat hierdoor het academisch leren (lezen, taal en rekenen) gunstig wordt beïnvloed. Gedrag en leren staan niet los van elkaar.

Het beheersen van sociale vaardigheden is dus niet alleen van belang voor de toekomst, maar ook verbonden met de cognitieve competenties op school. Tot deze conclusie komen ook McClelland, Morisson & Holmes (2009). Uit hun onderzoek blijkt dat als we kinderen helpen bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden en vaardigheden betreffende de werkhouding, dat bijdraagt aan een goede cognitieve ontwikkeling. Ook uit recent hersenonderzoek (Jolles, 2005) meent men eveneens te mogen concluderen dat sociaal- emotionele ontwikkeling, met name persoonlijke motivatie en emotionele betrokkenheid, een belangrijke rol speelt bij alle leren.

In dit onderzoek wordt de volgende definitie voor sociaal-emotioneel welbevinden in de schoolse context gehanteerd:

Sociaal-emotioneel welbevinden houdt in dat het kind zich op school en in de klas prettig, veilig en betrokken kan voelen met betrekking tot de leerkracht, de medeleerlingen en de leerstof. Het kind wordt geholpen bij het ontwikkelen van een positief zelfbeeld, het kind heeft het gevoel er bij te horen en het kind voelt zich gerespecteerd.

2.4 De rol van de leerkracht

Leerkrachten veel aandacht dienen te besteden aan het sociaal-emotionele welbevinden van alle leerlingen in het algemeen en van zorgleerlingen in het bijzonder (Van Overveld, 2010). Kinderen kunnen zich optimaal ontwikkelen als ze zich gemotiveerd voelen en als ze zich begrepen voelen door de leerkracht (Stevens, 2002).

De leerkracht is de spil, de belangrijkste factor voor goed onderwijs, aldus Goei & Kleijnen (2009). Zij noemen effectief en efficiënt klassenmanagement en gedragsmanagement als basis. Ze definiëren goed leraargedrag als gedrag dat leidt tot het beter bereiken van onderwijsdoelen en het verminderen van eventueel probleemgedrag. Om gewenst gedrag en emotioneel welbevinden van de leerlingen te bevorderen dient de leerkracht een veilige en uitdagende leeromgeving te bewerkstelligen (Louwe, Jeninga & van Meersbergen, 2010).

Als de leerkracht de goede ondersteuning geeft, voelen kinderen de behoefte om zich sociaal te gedragen en ervaren ze plezier in school, aldus Covington (2000). Ook belangrijk vindt hij de kijk van de leerkracht op kinderen. Door als leerkracht een positieve houding te hebben, door vooral te kijken naar wat goed gaat, kunnen kinderen zich uitgedaagd en gestimuleerd voelen en bevestigd in hun kracht (Van der Wolf, 2007). Nelen (2010) voegt hier nog aan toe, dat de pedagogische kwaliteit van de leerkracht zich uit in betrokkenheid en interactie met leerlingen.

Goed leraarschap gaat in wezen niet om kennisoverdracht maar om een goed contact met kinderen, meent Jacobs (2010). Als de leerkracht kijkt naar de kracht en de mogelijkheden van kinderen, als hij positief gedrag stimuleert dan heeft dat een preventieve uitwerking op het welbevinden van alle kinderen in de klas en op de prestaties. Hij gebruikt termen als “relationele veerkracht” en “empowerment” om aan te geven, dat de leerkracht door responsiviteit, ondersteuning en vertrouwen in de relatie meer kan bereiken dan met controle, macht en afstand. Stevens (1997) gaat nog een stap verder door te stellen dat leerling en leerkracht elkaars welbevinden bepalen. Eerst is er de intermenselijke kant, de persoonlijke ontmoeting tussen leerling en leerkracht. Daarna komt pas de professionele kant: het onderwijs. Hij noemt vertrouwen en zelfvertrouwen als de basis voor pedagogische veiligheid. De leerkracht en de leerling ontmoeten elkaar in de eerste plaats als persoon (Nieuwenbroek, 2006). De kwaliteit van de leerkracht is sterk van invloed op het welbevinden van de kinderen.

2.5 Samenvatting

Bij de vraag: “Welke ondersteuning hebben kinderen met speciale onderwijsbehoeften op mijn school nodig om hun sociaal-emotionele welbevinden te behouden of te versterken?” gaan we uit van de volgende definities:

Kinderen met speciale onderwijsbehoeften zijn kinderen die extra aandacht en zorg nodig hebben op cognitief gebied (lezen, taal, rekenen), op sociaal-emotioneel gebied of op het gebied van de werkhouding.

Sociaal-emotioneel welbevinden houdt in dat het kind zich op school en in de klas prettig, veilig en betrokken kan voelen met betrekking tot leerkracht, medeleerlingen en leerstof. Het kind wordt geholpen bij het ontwikkelen van een positief zelfbeeld, het kind heeft het gevoel er bij te horen en het kind voelt zich gerespecteerd.

Kinderen met speciale onderwijsbehoeften, kortweg zorgleerlingen, hebben meer zorg en aandacht nodig. De vraag is hoe de kinderen zelf deze extra hulp ervaren, of ze zich competent kunnen voelen, hoe hun zelfbeeld is, hoe ze zichzelf zien in vergelijking met hun medeleerlingen.

Welbevinden is een subjectieve ervaring, waarbij kindkenmerken een grote rol spelen maar ook de (leer)omgeving is van grote invloed.

Duidelijk is dat kinderen, net als volwassenen, het beste functioneren als ze zich prettig, competent en gerespecteerd voelen. Dit heeft ook een positieve invloed op de cognitieve vaardigheden van de kinderen. We doen het kind echter tekort als we alleen kijken naar opbrengsten of naar de toekomst, naar “aangepast burgerschap”. Waar het om draait is de persoonlijke ontwikkeling van het kind en dan vooral het plezier dat het kind heeft tijdens die ontwikkeling. Het gaat dus om het hier en het nu. Daarbij speelt de pedagogische kwaliteit van de leerkracht een essentiële rol. Het gaat om positieve emotie, plezier, betrokkenheid, betekenis in het leven, je kracht kunnen ontwikkelen, uitgedaagd worden, jezelf kennen, gelukkig kunnen zijn met je leven hier en nu.

Hoofdstuk 3. Opzet en verantwoording van het onderzoek

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een meervoudige gevalsstudie naar de beleving van welbevinden bij zorgleerlingen op deze school. Hiermee is het tegelijkertijd een belevingsonderzoek.

3.2 Doel van het onderzoek

Ik wil onderzoeken hoe kinderen met speciale onderwijsbehoeften onze school beleven en welke ondersteuning ze nodig hebben om met plezier naar school te kunnen gaan.

3.3 Onderzoeksgroep

Voor het onderzoek is een aantal zorgleerlingen (N=7) geselecteerd. In overleg met de remedial teacher (N=1) wordt het aantal zorgleerlingen per groep vastgesteld. Vervolgens wordt uit iedere groep (of combinatiegroep) één leerling geselecteerd. Er is geen leerling in groep 5 die in aanmerking komt. Om een iets grotere onderzoeksgroep te krijgen wordt besloten nog twee zorgleerlingen uit groep 6 toe te voegen. Leerlingen van groep 1 en 2 worden niet bij dit onderzoek betrokken. Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld (validiteit) van het welbevinden te krijgen worden niet alleen de zorgleerlingen zelf bevraagd maar wordt ook gebruik gemaakt van triangulatie, het benutten van meerdere informatiebronnen. Hiervoor wordt gekeken naar de perceptie van de leerkrachten (N=7) en van de ouders (N=7) van de geselecteerde groep zorgleerlingen. Hoe zien en ervaren zij het welbevinden van hun leerling of van hun kind? Ook wordt dossieronderzoek gedaan.

3.4 Onderzoeksonderwerp

In dit onderzoek staat het sociaal- emotionele welbevinden van zorgleerlingen centraal. Om het onderwerp te specificeren wordt het begrip welbevinden onderverdeeld in vijf categorieën zoals gehanteerd door De Lee en De Volder (2009):

Figuur 1. Categorieën van welbevinden (De Lee & De Volder, 2009)

Dezelfde onderverdeling zal gebruikt worden bij de enquêtes van de drie doelgroepen, bij het verwerken van de resultaten en bij het trekken van de conclusies.

3.5 Methode van onderzoek

Na het helder verwoorden van het begrippenkader zijn enquêtes voor de drie groepen respondenten ontworpen. Er is gekozen voor een combinatie van kwantitatief onderzoek met gebruikmaking van de enquêtes en kwalitatief onderzoek door het voeren van aanvullende gesprekken (triangulatie in onderzoek). Dit komt wederom de validiteit van het onderzoek ten goede.

Tabel 1. *Onderzoeksinstrumenten*

Instrument	Doel	Waar komt het instrument vandaan?
Leerkrachten: enquête (bijlage 1)	Informatie van de groepsleerkracht(en) over het welbevinden van zorgleerlingen in de groep	Enquête: bestaand instrument (De Lee en De Volder, 2009) aangepast aan de doelgroep en aan de eigen situatie.
Kinderen: enquête interview (bijlage 2)	Informatie over de beleving van zorgleerlingen	Enquête: bestaand instrument (De Lee en De Volder, 2009) aangepast aan de doelgroep en aan de eigen situatie. Gespreksvoering op basis van het boek van Martine Delfos: "Luister je wel naar mij?" (2004). (bijlage 4)

Ouders: enquête Interview (bijlage 3)	Informatie over het welbevinden van de zorgleerling gezien vanuit de ouders	Enquête: bestaand instrument (De Lee en De Volder, 2009) aangepast aan de doelgroep en aan de eigen situatie. Interview op basis van open vragen.
--	--	---

De kwantitatieve gegevens, verkregen uit de enquêtes, zijn ingedikt tot drie vragen per categorie van welbevinden (De Lee & De Volder, 2009).

Nadere omschrijving van de vijf categorieën van welbevinden:

1. Tevredenheid: Hoe het kind zich voelt op school en in de klas.
2. Betrokkenheid: De mate waarin het kind actief deelneemt aan het onderwijsleerproces.
3. Academisch zelfconcept: Het beeld dat het kind heeft van het eigen kunnen.
4. Sociale relaties: Spelen op het plein, vriendjes hebben, niet gepest worden.
5. Pedagogisch klimaat: Hoe het kind het klimaat in school en in de klas ervaart, in samenhang met de relaties.

Verwerking van de enquêtegegevens.

De punten per positieve vraag (bv. Ik heb veel vrienden op school) zijn als volgt toegekend:

NEE=0, nee=1, ja=2, JA= 3 punten.

Bij een negatief gestelde vraag (bv. Ik werk langzamer dan anderen) is de puntentelling omgekeerd.

De uitslag van het dossieronderzoek, van de enquêtes en van de gesprekken wordt gepresenteerd in het hoofdstuk 4, Resultaten.

3.6 Kennis delen

De respondenten worden vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Achteraf worden de uitkomsten van het onderzoek aan de drie groepen respondenten gepresenteerd. Aan team en schoolleiding worden aanbevelingen gedaan.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verzamelde gegevens gepresenteerd.

De indrukken en de interpretaties, kortom de conclusies van de resultaten, worden besproken in het volgende hoofdstuk.

Na een algemeen gedeelte worden per leerling de gegevens gepresenteerd aan de hand van de onderzoeksvragen.

Onderzoeksvraag 1: *Wat is er bekend over kinderen met speciale onderwijsbehoeften op onze school?* wordt beantwoord in het onderdeel dossieranalyse en informatie van de leerkracht en in het onderdeel enquêtegegevens.

Onderzoeksvraag 2: *Hoe ervaren kinderen met speciale onderwijsbehoeften het leren en leven op school?* en onderzoeksvraag 3: *Hoe ervaren kinderen het leren en leven op school?* worden beantwoord in de grafieken en door middel van citaten van de leerlingen zelf en van hun ouders(s). Daarna worden de resultaten van de verschillende groepen (leerkrachten, kinderen en ouders) overzichtelijk in grafieken weergegeven. Tot slot worden de antwoorden op de twee kernvragen van dit onderzoek ("Ga je graag naar school?" en "Zit je graag in deze klas?") eruit gelicht en met elkaar vergeleken.

4.1 Zorgleerlingen algemeen

Aan de hand van de voor dit onderzoek gehanteerde definitie is in overleg met de remedial teacher vastgesteld hoeveel kinderen met speciale onderwijsbehoeften zich op onze school bevinden.

Het gaat hierbij om twintig kinderen op een totale schoolbevolking van honderd veertig kinderen.

Van deze twintig kinderen krijgen er acht ondersteuning buiten de groep van de remedial teacher.

Zoals eerder vermeld zijn zeven kinderen geselecteerd voor dit onderzoek.

Figuur 1. Aantal zorgleerlingen op totale schoolpopulatie.

Van deze zeven kinderen zijn er drie met de diagnose dyslexie en één met het vermoeden van dyslexie, twee kinderen hebben een ontwikkelingsachterstand (waarschijnlijk ten gevolge van een zuurstoftekort tijdens de geboorte), één kind heeft de diagnose ADD (Attention Deficit Disorder, een aandachttekort- stoornis).

Onderstaande tabel laat zien hoe de kinderen die aan dit onderzoek deelnemen, verspreid zijn over de verschillende groepen.

Tabel 1. *Verdeling onderzoeksgroep over leerjaren*

leerling	Groep	Ontwikkelingsachterstand	Dyslexie	ADD
1	3	1 jongen		
2	4			1 jongen
3-4	6A		2 jongens	
5	6B		1 meisje	
6	7A		1 jongen	
7	8	1 meisje		

4.2 Leerling 1

Dossieranalyse en informatie leerkracht

Uit psychologisch onderzoek door een externe instantie (gezondheidszorgpsycholoog) blijkt dat T functioneert op moeilijk lerend niveau en een IQ heeft van 73. Gedragsproblemen (thuis) en concentratieproblemen (school) komen mogelijk voort uit overvraging. T heeft een gestructureerde

omgeving nodig, duidelijke instructie en korte taken. Voor de ontwikkeling van het zelfbeeld is een positieve aanpak nodig met veel succeservaringen.

Gedragsskenmerkenlijst: in geringe mate faalangst, taakstructuurzwakte en aandachttekort.

Logboek en handelingsplannen: T heeft extra hulp en aandacht nodig. Hij maakt een vrolijke indruk.

In het begin van het schooljaar maakt hij een zeer onzekere indruk. Dit verandert gaandeweg door positieve feedback van de leerkracht. Motivatie en concentratie worden steeds beter. T doet succeservaringen op en leert ook te accepteren dat hij met lezen langzamer is dan zijn klasgenoten. T is zeer sociaal en behulpzaam naar klasgenoten en naar de leerkracht. Hierdoor weet hij veel te compenseren.

Leerkracht: dit kind is in de loop van het schooljaar een enorme doorzetter geworden. Op de eerste schooldag kwam hij binnen met de mededeling dat hij het toch niet kon. Hij heeft langzamerhand geleerd te accepteren dat hij achter is en meer tijd nodig heeft dan de andere kinderen van de groep. Hij schaamt zich daar niet meer voor. De andere kinderen applaudisseren voor hem als iets goed gelukt is.

Enquêtegegevens

Figuur 2: Enquêtegegevens leerling 1.

Citaten leerling 1

- Ik vind het leuk op school. Ik ga altijd heel graag naar school.
- Ik let niet altijd goed op. Dan moet ik aan mijn hond denken die nu dood is. Dat was mijn beste vriend.
- Ik vind maatjeswerk wel fijn want dan kan iemand mij helpen als ik het niet goed kan.
- Als ik een leestoets heb dan denk ik: "Dit kan ik vast niet."
- Er worden op onze school altijd kinderen gepest en uitgelachen. Dan loop ik gewoon weg, maar als het een kind is uit onze klas dan kom ik voor hem op!
- Ik heb wel veel vrienden in deze klas maar soms hebben we ook ruzie met elkaar.
- Ik zit graag in deze klas bij deze juf omdat ik het zo gezellig vind.

Citaten moeder 1

- Mijn kind is thuis soms heel koppig en dwars en hij wil niet naar school. Maar de leerkracht zegt dat hij zo'n vrolijke jongen is op school. Mijn moeder zegt dat ik vroeger ook zo was.
- Hij vindt het heel leuk dat hij dingen leert. Het eerste half jaar kwam hij iedere keer enthousiast thuis vertellen dat hij een nieuw woord had geleerd. Dat schreef hij dan ook meteen voor me op.
- Ik zie wel dat hij groeit en dat hij meer zelfvertrouwen krijgt.
- Hij schijnt zich speciaal te voelen bij het leren maar hij ervaart dat niet als vervelend. Hij zegt zelf: "Ik ben ouder dan de andere kinderen maar zij leren mij dingen en dat vind ik wel grappig".
- Extra hulp van de juf of van een maatje ervaart hij als vanzelfsprekend. Hij is het gewoon gewend, hij weet niet anders meer.
- Zijn sterke kant is dat hij heel sociaal is en heel behulpzaam. Hij kan niet tegen onrecht.
- Hij vindt de jongens in deze groep allemaal stoer en de meisjes zijn volgens hem allemaal lief.
- Hij kan niet goed leren maar hij kan wel kinderen helpen op sociaal gebied.
- Als iets hem niet zint of als iets hem niet lukt, wordt hij heel boos. Daar blijft hij erg in hangen. Hij heeft zijn emoties niet onder controle. Hij kan niet met frustraties omgaan. Het is vreemd dat hij dat alleen thuis heeft en niet op school.

4.3 Leerling 2

Dossieranalyse en informatie leerkracht

Uit psychologisch onderzoek door een externe instantie blijkt dat M kenmerken heeft van ADD.

Logboek, ABC-instrument en handelingsplannen van vorig schooljaar: problemen met werkhouding, tempo en concentratie. Dit kan op den duur gevolgen hebben voor de leerprestaties. M onder druk zetten is niet effectief, omdat hij dan nog minder gaat presteren. Hij reageert echter goed op structuur, humor en positieve feedback.

Gedragsskenmerkenlijst: aandachttekort en moeite met taakstructuur.

Verslagen oudergesprekken: de ouders herkennen het door de leerkracht omschreven gedrag en bieden hun kind een gestructureerde en liefdevolle omgeving. M is een vrolijk kind als hij niet onder druk wordt gezet. Hij is sociaal, intelligent en heeft een goed gevoel voor humor.

Leerkracht: dit kind heeft veel moeite met concentratie en werkhouding. Hij komt steeds meer achter en maakt de laatste tijd ook zijn toetsen onvoldoende. Ik vraag me wel eens af hoe het verder moet.

Enquêtegegevens

Figuur 3: Enquêtegegevens leerling 2.

Citaten leerling 2

- Ik ga elke dag verschrikkelijk graag naar school. Mijn klas vind ik niet leuk want de kinderen schoppen en slaan me soms met gym en op het plein.
- Leren vind ik niet steeds leuk. Ik kan soms niet goed opletten omdat de andere kinderen dan steeds praten. Ik ben ook niet zo goed in doorwerken. Maar misschien kan ik wel goed leren. Thuis woordjes leren vind ik makkelijk.
- Ik word vaak gepest. Ik heb één vriend. Op het plein wordt vaak ruzie gemaakt en er worden ook veel kinderen gepest en uitgelachen.
- Soms zegt de juf dat ik mijn best heb gedaan.

Citaten ouders 2

- Hij vindt leren makkelijk maar hij maakt toch veel fouten.
- We hebben de indruk dat hij heel graag naar school gaat. Niet zozeer om te leren maar vanwege de omgang met anderen en vanwege het vaste ritme. Regels en regelmaat zijn enorm belangrijk voor hem. Vakanties waardeert hij minder.

4.4 Leerling 3

Dossieranalyse en informatie leerkracht

In de handelingsplannen wordt L omschreven als onzeker. Hij heeft soms de neiging mee te doen in storend gedrag. Hij krijgt één keer per week hulp van de remedial teacher.

Enquêtegegevens

Figuur 4: Enquêtegegevens leerling 3.

Citaten leerling 3

- Ik vind veel van de dingen die ik op school leer niet zo leuk. Van sommige dingen denk ik: "Nou, dat snap ik echt niet." Dat komt denk ik omdat ik een beetje dyslexie heb. Ik ben echt niet goed in taal en spelling en zo. Maar dat maakt mij niet echt uit, want dat ben ik gewend. Soms stotter ik een beetje en dan begrijp ik niet meer wat ik lees.
- Heel erg soms word ik gepest door kinderen uit groep 7 of 8. Er is wel vaak ruzie op het plein en er worden vaak kinderen gepest of uitgelachen.

- Dit gesprek kan er voor zorgen dat dingen beter worden op school. Dit gesprek helpt school en ook nog mezelf. En jou!

Citaten ouders 3

Er is geen gesprek geweest met deze ouders.

4.5 Leerling 4

Dossieranalyse en informatie leerkracht

Kijklijst (CPS): D is moeilijk te motiveren. Handelingsplannen: aan werkhouding, taakgedrag en motivatie wordt aandacht besteed. Door plaatsing in een andere parallelgroep is zijn gedrag minder storend en komt hij beter tot leren. Hij krijgt één keer per week hulp van de remedial teacher. Leerkracht: dit kind gaat volgens haar niet met plezier naar school. Hij komt 's morgens niet vrolijk binnen en is weinig betrokken. Ze merkt dat dit kind opbloeit door een gestructureerde omgeving.

Enquêtegegevens

Figuur 5: Enquêtegegevens leerling 4.

Citaten leerling 4

- Ik ga soms graag naar school. Als we gaan knutselen heb ik wel zin om naar school te gaan, maar als we een toets krijgen juist niet.
- In mijn vorige groep had ik heel veel plezier, maar ik leerde er niet zo veel. Dat kwam eigenlijk ook door mijn vrienden. We hadden heel veel lol. Nu ben ik naar die andere groep geplaatst en nu gaat het leren wel een beetje beter. Dat is toch wel belangrijk.
- Ik denk er wel vaak aan dat ik niet goed kan lezen.
- Extra hulp van mijn juf vind ik gewoon. Anders duurt het zo lang voordat ik mijn werk af heb.
- Geschiedenis vind ik leuk om te leren. Dan moet ik ook lezen maar dan is het zo spannend.
- Bij rekenen moet je soms ook lezen en dan baal ik zo. Dan denk ik dat ik het kan en dan krijg je dat erbij!
- Ik vind dat op onze school best wel vaak kinderen worden uitgelachen of gepest.
- Vroeger, toen ik bleef zitten in groep 4, werd ik ook uitgelachen, maar nu niet meer.
- Als een juf of een meester niet vriendelijk doet tegen een kind dan ligt het aan dat kind.

Citaten ouders 4

- Mijn kind gaat redelijk graag naar school, maar taal en lezen zijn een struikelblok.
- Hij vindt deze groep niet leuk. Hij vindt de andere kinderen kinderachtig en saai.
- Meestal vindt hij het onderwijs niet boeiend, niet interessant. Geschiedenis vindt hij prachtig.
- Moeten vindt mijn kind moeilijk. Dat heeft hij altijd al gehad. Hij is meer een buitenkind.
- Vaak verknoeit hij een toets die hij thuis goed heeft geoefend toch vanwege zijn leerproblemen.
- Hij vindt het heel erg dat hij dyslexie heeft. Hij accepteert het eigenlijk niet. Het tast zijn zelfbeeld aan. Een paar jaar geleden was hij bijna depressief. Hij heeft een laag zelfbeeld. Hij kijkt steeds naar wat andere kinderen wel kunnen en hij niet.
- Mijn kind is heel sociaal.
- Ik denk dat mijn kind zich alleen, niet begrepen voelt en dat hij dat compenseert met moeilijk gedrag. Hij doet stoer door te zeggen: "Ik krijg altijd straf, maar het kan me niet schelen. Ik ben er aan gewend."
- Mijn kind laat zich niet pesten of uitlachen. Ik denk dat hij zelf ook geen andere kinderen pest, maar dat weet ik niet zeker. Hij kan wel een enorme klier zijn.

- Soms moet mijn kind bijna de hele dag werken aan een taalopdracht. Hij moet net als de andere kinderen zijn werk altijd afmaken. Zou dat niet anders kunnen? Een andere opdracht? Of wat korter? Of over een paar dagen verdelen? Hij komt soms gewoon kapot thuis!
- De aanpak van sommige leraren is zo op de hele groep gericht. Iedereen moet hetzelfde doen in dezelfde tijd. Ze kijken dan niet naar de individuele kinderen.
- De leerkrachten weten weinig van dyslexie. Kunnen ze daar geen bijscholing in krijgen?
- Sommige leerkrachten denken dat dyslexie te maken heeft met een lage intelligentie. "Misschien is je kind minder slim dan jij zou willen."
- We kunnen zeggen wat we willen, hij heeft een laag zelfbeeld en dat krijgen wij niet weg. Terwijl er zo veel dingen zijn die hij wel kan.
- Eerst dachten we dat het niet lukt omdat hij geen doorzetter is. Hij geeft te snel op. Nu weten we dat hij een enorme doorzetter is, maar dat hij het toch niet voor elkaar krijgt.
- Een paar jaar geleden, toen duidelijk werd dat hij leesproblemen had, zei hij een keer: "Ik kan niet ophouden met denken." Het zat hem ontzettend dwars. Dat is nu nog zo.
- Als hij thuis iets moet oefenen, vindt hij het altijd makkelijk. Toch maakt hij veel fouten.
- Ik kan zijn "handleiding" ook maar moeilijk vinden. Hij is zo impulsief!

4.6 Leerling 5

Dossieranalyse en informatie leerkracht

In de handelingsplannen staat R omschreven als een onzeker meisje. Verder zijn er geen gegevens omtrent gedrag en welbevinden. Ze krijgt één keer per week hulp van de remedial teacher.

Enquêtegegevens

Figuur 6: Enquêtegegevens leerling 5.

Citaten leerling 5

- Als je blijft zitten moet je alles nog een keer doen en dan wist je het eigenlijk al. Van rekenen bedoel ik, hoor. Want van lezen wist ik niet zo veel meer. Sommige dingen kan ik wel zonder uitleg, of dan wil ik wel iets maken wat moeilijker is.
- Als ik thuis woorden leer dan denk ik dat ik ze ken, maar op school zijn ze weer uit mijn hoofd gefloept.
- In het begin van dit jaar werd ik gepest, maar nu niet meer. Er is wel vaak ruzie op het plein en vaak worden kinderen ook gepest of uitgelachen.
-

Citaten ouders 5

- Dit jaar gaat ze wel graag naar school, maar vorig jaar niet omdat ze werd gepest.
- Extra hulp buiten de klas vindt ze niet vervelend. Ze is het zo gewend.
- Ze is onzeker over school. Thuis kan ze ook onzeker zijn, bijvoorbeeld over welke kleren ze mooi vindt. Ze durft niet zo goed haar mening te geven.
- Vorig jaar werd ze gepest en toen ben ik zelf naar de ouders van die pesters gegaan.
- We hebben bewust gekozen voor een daltonschool want ons kind houdt van zelfstandigheid.

4.7 Leerling 6

Dossieranalyse en informatie leerkracht

In de handelingsplannen wordt alleen informatie gegeven over de leerproblemen. Over gedrag en welbevinden zijn geen gegevens. Hij krijgt één keer per week hulp van de remedial teacher.

Enquêtegegevens

Figuur 7: Enquêtegegevens leerling 6.

Citaten leerling 6

- Steeds opletten vind ik moeilijk. Soms gaat de juf te snel en dan kan ik het niet goed volgen en dan snap ik er geen barst meer van.
- Ik denk dat ik eigenlijk best wel goed kan leren maar die dyslexie is wel moeilijk. Ik vind dat ik het wel goed leer thuis en mijn moeder helpt me ook maar dan krijg ik toch een onvoldoende. Dat vind ik wel raar.
- Ik vind sommige kinderen in mijn klas wel klierig.
- Vroeger werd ik een soort van gepest. Ik weet niet meer waarom dat over gegaan is.
- Soms zijn andere kinderen beter dan ik.
- Ik kan het wel maar het duurt alleen langer voor ik het echt snap.
- Soms is er wel ruzie op het plein. Sommige kinderen willen altijd andere kinderen pesten.

Citaten ouders 6

- Ons kind moet erg gestuurd worden bij het maken of leren van zijn huiswerk. Hij heeft veel aansporing nodig.
- Hij heeft moeite met het omschakelen van waar hij mee bezig is naar zijn huiswerk.
- Hij is zo blij dat hij nu weet wat er met hem aan de hand is. De diagnose dyslexie zorgt er voor dat hij zegt: "Ik kan er niks aan doen. Dit heb ik nu eenmaal." Hij baalt er wel van, maar het lijkt wel of hij nu extra gedreven is om dingen goed te doen.
- Uit de dyslexietest bleek dat wat hij net geleerd heeft, blijft hangen maar kennis van langer geleden gaat fout.

4.8 Leerling 7

Dossieranalyse en informatie leerkracht

K heeft bij de geboorte vermoedelijk een zuurstof tekort in de hersenen gehad. Ze heeft een IQ van 69. Ze krijgt één keer per week extra instructie van de remedial teacher.

Leerkracht: deze leerling zet zich enorm in en heeft een goede werkhouding. Ze voelt zich verantwoordelijk voor haar taken. Ze gaat naar het LWOO, maar heeft vriendinnen die het VWO gaan doen. Het klikt goed tussen hen. Ze hoort er dus echt bij.

Enquêtegegevens

Figuur 8: Enquêtegegevens leerling 7.

Citaten leerling 7

- Ik voel me anders omdat ik niet hetzelfde werk doe als de anderen. Dat komt omdat mijn hersenen een zuurstoftekort hadden bij mijn geboorte. Daarom vind ik leren moeilijk. Andere kinderen begrijpen mij niet. Maar ik vind het wel fijn om naar school te gaan.
- Als iemand anders geplaagd wordt of gepest dan ga ik me er maar niet mee bemoeien.

Citaten vader 7

Er is geen gesprek gevoerd met de vader.

4.9 Resultaten leerkrachten

De resultaten van de door de leerkrachten ingevulde enquêtes worden in onderstaande grafiek weergegeven.

Figuur 9. Leerkrachten over leerlingen.

4.10 Resultaten leerlingen

De resultaten van de door de leerlingen ingevulde enquêtes worden in onderstaande grafiek weergegeven.

Figuur 10. Leerlingen over zichzelf.

Beoordeling in een cijfer.

Aan het eind van ieder gesprek is aan het kind gevraagd de school in zijn algemeen, de klas, de leerkracht en het leren te beoordelen met een cijfer.

Tabel 2. Kinderen geven een cijfer

								Gemiddeld
School	7	9	8	8+	9	7	8	8
Klas	7	9	9	9+	9	6	8	8,1
Leerkracht	8	10	9	9	10	8	10	9,1
Leren	9	8	8	6	6	6	7	7,1

4.11 Resultaten ouders

De resultaten van de door de ouders ingevulde enquêtes worden in onderstaande grafiek weergegeven.

Figuur 11. Ouders over hun kind.

4.12 Gegevens vergeleken

In deze paragraaf worden de uit de enquêtes verkregen gegevens van leerkrachten, kinderen en ouders samengevoegd met de bedoeling een zo duidelijk mogelijk totaalbeeld te verkrijgen. Voor de leesbaarheid zijn de antwoorden “positief” en “redelijk” samengevoegd, evenals de antwoorden “matig” en “negatief”. Allereerst is gekeken in hoeverre de positieve reacties van de drie groepen respondenten met elkaar overeen komen of juist van elkaar verschillen (figuur 12). Vervolgens is hetzelfde gedaan met de negatieve reacties (figuur 13).

Positieve reacties

Onderstaande grafiek is een weergave van de positief geformuleerde antwoorden van de drie groepen respondenten.

Figuur 12. Overzicht van positieve reacties.

Negatieve reacties

Onderstaande grafiek is een weergave van de negatief geformuleerde antwoorden van de drie groepen respondenten. Deze grafiek is als het ware het “spiegelbeeld” van de grafiek in figuur 12.

Figuur 13. Overzicht van negatieve reacties.

4.13 Kernvragen

De vragen “Ga je graag naar school?” en “Zit je graag in deze klas?” worden beschouwd als de kernvragen van dit onderzoek. Daarom worden ze uit de enquêtes gelicht en apart besproken. Deze vragen zijn niet alleen gesteld aan de kinderen zelf, maar ook de visie van leerkrachten en ouders is gevraagd. Onderstaande grafieken brengen de reacties van de drie groepen respondenten op een heldere manier in beeld. De as geeft het aantal antwoorden aan.

Figuur 14. Ga je graag naar school?

Figuur 15. Zit je graag in deze groep?

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

Dit onderzoek is er op gericht antwoord te vinden op de vraag:

Welke ondersteuning hebben kinderen met speciale onderwijsbehoeften op mijn school nodig om hun sociaal-emotionele welbevinden te behouden of te versterken?

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de conclusies die getrokken kunnen worden uit de resultaten zoals gepresenteerd in hoofdstuk 4. Allereerst worden per onderzoeksgroep (leerkrachten, kinderen en ouders) de conclusies beschreven. In de samenvatting worden de conclusies met elkaar vergeleken en wordt antwoord gegeven op de centrale vraag van dit onderzoek. Er wordt gereflecteerd op beperkingen van dit onderzoek en er worden aanbevelingen gedaan voor de toekomst.

5.1 Conclusies dossieronderzoek en enquête leerkrachten

In deze paragraaf wordt gekeken naar het antwoord op onderzoeksvraag 1: *Wat is er bekend over kinderen met speciale onderwijsbehoeften op onze school?*

Uit dossieronderzoek blijkt dat er weinig informatie is over het welbevinden en het gedrag van leerlingen. Vooral de cognitieve resultaten van de leerlingen worden belicht.

Uit de resultaten van de enquête blijkt dat de leerkrachten een redelijk positief beeld hebben van het welbevinden van de zorgleerling in hun groep. Vooral hun relatie met het kind, omschreven bij “pedagogisch klimaat”, scoort hoog.

Over de betrokkenheid bij de les en bij de leerstof zijn de leerkrachten minder tevreden. Dit zou verband kunnen houden met het feit dat de instructie en de verwerkingsopdrachten te weinig afgestemd zijn op de verschillen tussen leerlingen. Deze conclusie is in het verleden getrokken door de inspectie in haar rapport van januari 2010. Ook Oostdam (2009) is van mening dat het onderwijs meer afgestemd dient te worden op de verschillende leerlingen en minder op het curriculum.

Meerdere leerkrachten denken dat de zorgleerling in hun groep een laag zelfbeeld heeft wat betreft leren. Uit eigen ervaring en uit literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 2) blijkt dat kinderen die achter raken zich minder competent kunnen gaan voelen (Brutsaert, 1993; Stevens, 2002). Een passend

onderwijsaanbod zou echter het gevoel van competentie en daarmee het beeld dat het kind van zichzelf heeft positief kunnen beïnvloeden (Stevens, 2002; Ros, 2007).

5.2 Conclusies enquête en gesprekken met leerlingen

In deze paragraaf wordt gekeken naar het antwoord op onderzoeksvraag 2: *Hoe ervaren kinderen met speciale onderwijsbehoeften het leren en leven op school?*

De kinderen geven vooral vaak het oordeel positief, gevolgd door het oordeel redelijk. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ze over het algemeen graag naar school gaan (hoofdstuk 4, figuur 3). De vraag over graag naar school gaan wordt door vijf van de zeven kinderen positief beantwoord. Twee kinderen gaan soms graag naar school. Uit de gesprekken met deze twee kinderen blijkt dat dit gerelateerd is aan het leren.

De vraag over graag in deze groep zitten wordt door twee kinderen met soms beantwoord, door één kind met nooit. Dit laatste kind is halverwege het jaar overgeplaatst naar een parallelgroep. Uit het gesprek bleek dat hij zijn vrienden in de andere groep mist. Hij geeft trouwens wel openhartig toe dat zijn leren en zijn gedrag door die overplaatsing sterk verbeterd zijn.

Als de uitkomsten van de verschillende categorieën van welbevinden (De Lee & De Volder, 2009) met elkaar vergeleken worden dan valt op dat vooral de sociale relaties en het pedagogisch klimaat hoog scoren.

Deze kinderen gaan dus vooral graag naar school voor de sociale contacten met de medeleerlingen en met de leerkracht. Dit positieve beeld is niet helemaal te zien in de categorie tevredenheid. Zoals eerder genoemd zijn de kinderen vooral minder tevreden over de aangeboden leerstof. Eén kind spreekt uit dat ze zich “anders” voelt en dat andere kinderen haar niet begrijpen. Toch heeft ze vriendinnen en voelt ze zich niet alleen. Voor één kind is de knutselmiddag een goede motivatie om naar school te gaan maar als hij een toets krijgt, gaat hij met tegenzin. Een ander kind vindt de pauze het hoogtepunt van de dag.

De kinderen zijn over het algemeen redelijk te spreken over hun eigen betrokkenheid. Daarin zijn ze positiever in hun oordeel dan de leerkrachten. Maar uit de enquête en uit de citaten blijkt dat goed opletten tijdens de les als probleem wordt ervaren door vijf van de zeven kinderen. Twee kinderen vinden het moeilijk om geconcentreerd aan het werk te gaan en te blijven. Dit kan te maken hebben met afdwalen (“Dan moet ik aan mijn hond denken”) of met het tempo van de leerkracht (“Dan kan ik het niet goed volgen”).

Wat betreft het academisch zelfconcept zijn de kinderen twee keer zo vaak positief als negatief in hun reacties op de enquêtevragen. Opvallend is dat zes van de zeven kinderen van mening zijn dat ze goed kunnen leren, maar dat bijvoorbeeld dyslexie een struikelblok is.

Tijdens de gesprekken komen echter soms dieper liggende gevoelens naar boven. Alle kinderen weten feilloos te benoemen wat hun zwakke kanten zijn met betrekking tot leren maar ze zien ook zelf hun sterke kanten (“Ik kan het wel maar het duurt alleen langer voor ik het echt snap”, “Rekenen kan ik juist heel goed”, “Sommige dingen kan ik wel zonder uitleg”).

Ontroerend nuchter zijn de opmerkingen van kinderen dat de extra hulp als heel normaal ervaren wordt (“Extra hulp van mijn juf vind ik heel gewoon. Anders duurt het zo lang voordat ik mijn werk af heb”, “Ik ben niet echt goed in taal en spelling en zo. Maar dat maakt mij echt niet uit want dat ben ik gewend”, “Ik vind maatjeswerk wel fijn want dan kan iemand mij helpen als ik het niet goed kan”). Dit komt overeen met de zienswijze van Dijkstra (2000) die verschillen in tempo en temperament een natuurlijk gegeven noemt. Maar ook gevoelens van frustratie worden geuit door sommige kinderen. Als klasgenoten sneller leren of beter lezen, ontkomen ze er soms niet aan zichzelf met anderen te vergelijken (“Ik denk er wel vaak aan dat ik niet goed kan lezen”, “Soms zijn andere kinderen beter dan ik”).

De inzet tijdens het leren kan groot zijn. Ook collega’s noemen het enorme doorzettingsvermogen van sommige kinderen. Kinderen kunnen dit ook zelf zo ervaren (“Ik vind dat ik het wel goed leer thuis en mijn moeder helpt me”). Helaas wordt de inzet niet altijd beloond met goede resultaten (“Bij rekenen moet je soms ook lezen en dan baal ik zo. Dan denk ik dat ik het kan en dan krijg je dat erbij!”, “Ik kan eigenlijk wel goed rekenen maar dat lijkt niet zo omdat je soms moet lezen bij

rekenen en dan gaat het weer mis"). De kinderen proberen zich door hun grote inzet zo goed mogelijk aan te passen aan de schoolomgeving maar ze krijgen het vaak op één of meerdere onderdelen niet voor elkaar. Dat roept frustratie op met als gevolg een verminderd gevoel van welbevinden (Brutsaert, 1993). Je wilt mee doen, je wilt er bij horen (Leeman & Wardekker, 2004; Stevens, 2002) maar het gaat te snel, het is te moeilijk.

Uit de enquêtegegevens blijkt dat de sociale relaties op school als zeer positief en belangrijk ervaren worden maar er is één kind dat soms gepest wordt en er zijn twee kinderen die niet echt vrienden hebben op school. Een ander kind zegt dat hij soms anderen pest.

Alarmerend is het feit dat alle zeven kinderen pesten en uitlachen noemen als vaak voorkomend. Dit signaleren ze vooral op het plein maar soms ook in de klas. Dit zal bij alle kinderen waarschijnlijk een gevoel van onveiligheid oproepen.

Uit de cijfers die de kinderen gegeven hebben blijkt dat leerkracht (9,1) en klas (8,1) het hoogste scoren, de school als geheel wat minder (8) en het leren in zijn algemeenheid krijgt het laagste cijfer (7). Drie kinderen gaven het leren een zes. Zouden ze niet lager willen gaan dan een zes? Misschien willen de kinderen geen onvoldoendes geven.

5.3 Conclusies enquête en gesprekken met ouders

Tot slot wordt gekeken naar het antwoord op onderzoeksvraag 3: *Hoe ervaren de ouders het leren en leven van deze kinderen op school?*

Het oordeel van de ouders is over het algemeen positief. Volgens vijf ouders gaat hun kind graag naar school. Twee ouders weten dat hun kind niet graag naar school gaat. Eén moeder weet dat haar kind niet graag in zijn groep zit. Dit kind heeft zelf geantwoord dat hij wel graag naar school gaat maar inderdaad niet graag in deze groep zit.

Van de vijf categorieën van welbevinden in de enquête beoordelen de ouders alleen het academisch zelfconcept van hun kind meestal als matig of negatief.

Hoe verschillend kinderen volgens hun ouders kunnen omgaan met hun leerproblemen blijkt uit de gesprekken. Het ene kind kan zwaar lijden onder dyslexie. Dit kan zelfs dusdanig ernstige vormen aannemen dat één moeder sprak over depressiviteit. Dit is een schrijnend voorbeeld van de "schoolpijn" zoals omschreven door Van der Kant en Van Stralen (2009). Braams (2000) noemt leerproblemen als oorzaak van stemmingsstoornissen. Het zelfbeeld kan worden aangetast. Kinderen kunnen zich op school maar ook thuis onzeker voelen. Andere kinderen, volgens hun ouders, zijn gewend geraakt aan de leerproblemen en weten gewoon niet anders meer. Sommigen kunnen juist door de extra hulp meer grip krijgen op hun eigen situatie en langzamerhand meer zelfvertrouwen opbouwen. Dan is er nog dat ene kind dat erg blij was met de diagnose dyslexie omdat hij toen eindelijk begreep wat er met hem aan de hand is. "Ik kan er niks aan doen. Dit heb ik nu eenmaal." Hij vindt het vervelend maar volgens zijn vader is hij nu extra gemotiveerd om zijn best te doen.

Opvallend is dat ouders het idee hebben dat hun kind redelijk goed betrokken is bij de les, terwijl de leerkrachten hier minder tevreden over zijn. Dit kan verklaard worden door het feit dat ouders niet aanwezig zijn in de les. Ze zien de betrokkenheid van hun kind niet met eigen ogen maar krijgen hierover altijd informatie uit de tweede hand. Ouders kunnen hun kind als betrokken ervaren terwijl toch drie van de zeven kinderen thuis niet vertellen wat ze op school hebben geleerd.

Over het pedagogisch klimaat zijn de ouders tevreden. Toch worden er wel wat kanttekeningen geplaatst. Eén ouder vindt dat de leerkracht meer zou kunnen doen aan een goede sfeer in de klas. Twee ouders merken op dat hun kind met dyslexie soms heel zwaar wordt belast omdat zijn of haar taak net zo groot is als die van andere kinderen. Zij vragen zich, los van elkaar, af of het mogelijk is dat de leerkrachten de taken wat meer aanpassen bij de mogelijkheden van de verschillende leerlingen. Ze hebben het idee dat de aanpak van de leerkrachten erg gericht is op de groep en niet op de individuele leerlingen. De opmerking van een ouder over bijscholing van leerkrachten (paragraaf 4.3) sluit hier bij aan. Hier zien we weer het bieden van een passend onderwijsaanbod voor zorgleerlingen (Stevens, 2002; Ros, 2007), zoals genoemd in paragraaf 5.1.

5.4 Samenvatting en eindconclusie

De doelstelling van dit onderzoek was: *Onderzoeken hoe kinderen met speciale onderwijsbehoeften onze school beleven en onderzoeken welke ondersteuning deze kinderen nodig hebben om zich sociaal en emotioneel competent te kunnen voelen, met plezier naar school te kunnen gaan.*

Uit bovenstaande conclusies kan geconstateerd worden dat deze kinderen graag naar school gaan maar de leerproblemen kunnen hun academisch zelfconcept, hun gevoel van competentie en daarmee hun waardigheid aantasten.

De centrale vraag was: *Welke ondersteuning hebben kinderen met speciale onderwijsbehoeften op mijn school nodig om hun sociaal-emotionele welbevinden te behouden of te versterken?*

Kinderen met speciale onderwijsbehoeften hebben vooral ondersteuning nodig om hun academisch zelfconcept te versterken.

Dit antwoord is met name gebaseerd op de met kinderen en met ouders gevoerde gesprekken en op de resultaten van de leerkrachtenenquête. Wat kinderen mij of hun ouders toevertrouwen in gesprekken heeft voor mij als onderzoeker een zwaardere lading, een diepere betekenis dan de antwoorden verkregen uit de enquêtes. Vooral de verhalen van de ouders wegen hierbij zwaar omdat kinderen thuis misschien duidelijker hun mening durven geven dan op school. Werken aan een beter academisch zelfconcept, aan meer zelfvertrouwen, zou gevolgen kunnen hebben voor het gevoel van tevredenheid en het gevoel van competentie van de kinderen. Kinderen kunnen zich dan meer betrokken gaan voelen bij hun eigen leerproces. Dit alles kan weer een gunstige invloed hebben op de leerprestaties, op de sociale relaties met de medeleerlingen en op de relatie met de leerkracht.

Cohen (2005) noemt in dit verband betrokken en betekenisvol willen zijn als belangrijkste aspecten in de ontwikkeling van kinderen. Een gevoel van betekenis hebben in je leven, weten dat je er toe doet, weten wat je kunt en wie je bent zullen een positieve bijdrage kunnen leveren aan het gevoel van waardigheid.

5.5 Discussie

Eén van de beperkingen van dit onderzoek is dat het op kleine schaal werd uitgevoerd. Het zijn de resultaten van slechts één school en bovendien bestond de onderzoeksgroep uit slechts zeven leerlingen.

Een andere beperking is dat er geen vergelijkend onderzoek is gedaan onder kinderen die niet als zorgleerling worden beschouwd. Er is dus geen controlegroep.

Welbevinden is geen constante factor maar een gevoel, een beleving en dus aan veranderingen onderhevig. Een andere leerkracht, een andere samenstelling van de groep, veranderde omstandigheden thuis of meer inzicht in eigen mogelijkheden en onmogelijkheden kunnen het welbevinden van de leerling beïnvloeden.

Ook het geven van sociaal wenselijke antwoorden door kinderen kan invloed hebben op de resultaten van het onderzoek.

5.6 Aanbevelingen

Hier volgen aanbevelingen voor team en schoolleiding ter verbetering van het welbevinden van zorgleerlingen.

- Meer dossiervorming rond gedrag en welbevinden van zorgleerlingen. Dit kan bij voorbeeld door gebruik te maken van observaties en van gedragsvragenlijsten. Een goed bijgehouden dossier kan een hulpmiddel zijn bij het bieden van de juiste ondersteuning.
- In het individuele didactische handelingsplan een duidelijk beeld schetsen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling, al dan niet in samenhang met de leerproblemen. Eventueel kan een logboek worden toegevoegd. Zo ontstaat er een compleet beeld van de leerling en kan de hulp hierop worden aangepast.
- De zorgleerling betrekken bij het opstellen en het uitvoeren van het handelingsplan zoals omschreven door Zickel en Arnold (2001). Zij stellen dat kinderen precies dienen te weten

wat hun tekortkomingen zijn met betrekking tot leren. Dan kunnen ze beter de aangeboden strategieën toepassen en voelen ze zich actief betrokken bij hun leerproces. Ook kan aan de zorgleerling (en aan de hele groep) uitgelegd worden dat verschillen in aanleg en tempo normaal zijn (Dijkstra, 2000).

- De zorgleerling meer strategiegerichte feedback geven (hoe ging het werken, hoe heb je het aangepakt, welke strategieën heb je gebruikt, wat ging goed) en minder resultaatgerichte feedback (Poulie & De Vries, 2003).
 - De instructie meer differentiëren en de taken meer afstemmen op de individuele leerlingen, zoals passend in het dalton concept (Van der Ploeg, 2007; Oostdam, 2009).
 - Teambreed kennis verwerven op gebied van dyslexie, ADD en andere leer- en gedragsproblemen daarbij ook lettend op de gevolgen voor het welbevinden van de leerling.
 - Schoolbreed gewenst gedag bevorderen op het plein en in de klas zodat voor iedereen de school een veilige plek kan zijn. Een voorbeeld van een schoolbrede aanpak is SWPBS, School Wide Positive Behavior Support (Golly & Sprague, 2009; Osher et al., 2010; Nelen, 2010).
-

Literatuurlijst

- Boekaerts, M. , & Simons, R. (1995). Motivationale controle, Emotie controle. In: M. Boekaerts, & R. Simons, *Leren en instructie* (pp. 103-125, pp. 134-151). Assen: Dekker & van der Vegt.
- Braams, T. (2000). Stemningsstoornissen bij kinderen en jongeren: kinderen met leerproblemen vormen een risicogroep. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2000 (2), 22-29.
- Brutsaert, H. (1993). Welbevinden: een multidimensionale benadering. In: *School, gezin en welbevinden: zesdeklassers en hun sociale omgeving* (pp. 9-24). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bul, K. (2007). *Inclusief onderwijs en het zelfbeeld: een lonkend perspectief*. Gevonden op 20 december 2010, op www.pedagogiek.net.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: an Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, p.171-200.
- Delfos, M. (2004). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*, (pp. 97-120). Amsterdam: SWP.
- Dijkstra, R. (2000). *Laat dat maar aan mij over. Over de basisbehoefte competentie*. Utrecht: APS.
- Dijkstra, R. (2006). Adaptief onderwijs regisseren. *Praxisbulletin* 23 (7), 5-7.
- Förrer, M., & Leenders, Y. (2010). *Werken met groepsplannen in het kader van het taal/leesonderwijs*. Utrecht: PO Raad, Projectbureau Kwaliteit.
- Goei, S. L. & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Golly, A. , & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support- Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Groeneveld, M. G. , Vermeer, H. J. , IJendoorn, M. H. , van, & Linting, M. (2008). *Welbevinden en stress in de Kinderopvang*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hoogenkamp, G.M. & Struiksmā, A.J.C. (2003). Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 61-70.
- Isaksson, J. , Lindqvist, R. , & Bergström, E. (2009). *Struggling for recognition and inclusion- parents' and pupils' experiences of special support measures in school*. Geraadpleegd op 13 februari 2011, op <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879864/>.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Johnson B. (2002). Behaviour Problems in Children and Adolescents with Learnig Disabilities. *The Internet Journal of Mental Heath*, 2002, 1 (2). Gevonden op 1 april 2011, op www.ispub.com.
- Jolles, J. (2005). *Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen*. Gevonden op 8 oktober 2010, op www.hersenenleren.nl.
- Kant, H. van der & Stralen, G. van (2009). Van etter naar spetter, of de relatie tussen de professionaliteit van de leraar en een passende ontwikkeling van de leerling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 (2009), 493-501.
- Kenter, J. (2005). *Wanneer is het werken aan sociale competentie effectief?* Gevonden op 1 mei 2010, op www.onderwijsachterstanden.nl.
- Lee, L. de, & Volder, I., de (2009). *Bevragingen van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit. Lectorale rede*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

- Leeman, Y., Wardekker, W., & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB Uitgevers.
- Leenders, Y. , & Elenbaas, A. (2007). Op weg naar een betere zorgstructuur. *De wereld van het jonge kind*, 1, 2007, 176-179.
- Louwe, J., Jeninga, J. & Meersbergen, E. , van (2010). De 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling: een web-based trainingsprogramma. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1 (2011), 18-29.
- McClelland, M.M., Morrison, F.J. & Holmes, D.L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.
- Nelen, M. (2010). Gedragsproblemen op school. De kwaliteit van SWPBS. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Nieuwenbroek, A.Q. (2006). *De wijze les van Levinas*. Gevonden op 17 maart 2011, op www.orthoconsult.nl.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, HVA Publicaties.
- Osher, D. , Bear, G. G. , Sprague, R. , & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39 (1), 48-58.
- Overveld, C.W. van (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit en preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 119-129.
- Ploeg, P. A. , van der (2007). Dalton Onderwijspedagogiek. Gevonden op 13 februari 2011, op www.daltonplan.nl.
- Poulie, M. , & Vries, J. de (2003). *Motiveren van leerlingen met faalangst én leerproblemen*. Gevonden op 29 januari 2011, op www.faalangst.nl
- *Psychisch welbevinden, psychosociale problemen en schoolklimaat*. (n.d.). Gevonden op 13 februari 2011, op www.schoolkracht.nl.
- Ros, A. (2007). *Kennis en leren in het basisonderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Smeets, E. (2007). Achtergronden. In E. Smeets, *Speciaal of apart: Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen* (pp. 5-18). Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Veen I. , van der, Derriks, M. , & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L. M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Truijens, A. (2011). Waar onderwijs goed voor is. In: *De Volkskrant*, 19-03-2011.
- Vergeer, F. (2001). *Autonomie en welbevinden. Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school*. Wageningen: Ponssen & Looyen bv.
- Wiel, M. van der , & Huijgens, M. (2003). Groepsplannen en effectieve handelingsplanning (pp. 39-48). *Effectieve handelingsplanning*. Baarn: HB- uitgevers.
- World Health Organization. Promoting Mental Health. Gevonden op 13 maart 2011, op www.who.int.
- Wolf, K. , van der (2007). *Over verwaarlozing in het onderwijs: op zoek naar de bevlogen leerling*. Gevonden op 13 maart 2011, op www.gedragswerk.nl.

- Wyn, J. , Cahill, H. , Holdsworth, R. , Rowling, L. & Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 594-601.
- Zickel, J. P. , & Arnold, E. (2001). Putting the I in the IEP. *Association for Supervision and Curriculum Development; Educational Leadership*, 71-73.

Bijlage 1

Vragenlijst leerkrachten "Gaaf dit kind graag naar school?"

		NEE	nee	ja	JA
c1					
1.	Het kind gaat graag naar school.				
2.	Het kind zit graag in deze groep.				
3.	Het kind komt 's morgens vrolijk binnen.				
c2					
4	Het kind let goed op tijdens de instructie.				
5.	Het kind praat tijdens de instructie.				
6.	Het kind lijkt in gedachten af te dwalen tijdens de instructie.				
7.	Het kind vertoont uitstelgedrag tijdens het werken.				
8.	Het kind kan meteen aan het werk gaan na de instructie.				
c3					
9.	Het kind is trots op wat hij presteert.				
10.	Het kind maakt een zekere indruk tijdens het werken.				
11.	Het kind werkt langzamer dan de andere kinderen in de klas.				
12.	Het kind maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.				
13.	Het kind heeft een houding van onzekerheid (hulpeloosheid).				
c4					
14.	Het kind vraagt andere kinderen om hulp.				
15.	Het kind is geïnteresseerd naar jou en naar de andere kinderen.				
16.	Het kind heeft veel vrienden op school.				
17.	Het kind wordt uitgelachen door anderen.				
18.	Het kind wordt gepest door anderen.				
19.	Het kind vertoont zelf pestgedrag.				
20.	Het kind hoort er bij in de klas.				
c5					
21.	Het kind is brutaal tegen jou.				
22.	Je hebt als leerkracht een goede relatie met dit kind.				
23.	Het kind kijkt je aan als jullie met elkaar praten.				
24.	Het kind vraagt jou om hulp.				
25.	Het kind vertelt in de klas over zichzelf.				

Aanvullende opmerkingen:

Bijlage 2

Vragenlijst leerlingen "Hoe voel je je op school?"

	meisje/jongen	Geboortjaar: _____	Groep: _____	Naam: _____
--	---------------	--------------------	--------------	-------------

		NEE	nee	ja	JA
		☹☹	☹	☺	☺☺
C1	Tevredenheid				
1.	Ik ga graag naar school.				
2.	Ik zit graag in deze groep.				
3.	Ik vind het leuk om over te blijven.				
4.	Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.				
C2	Betrokkenheid				
5.	Ik let goed op tijdens de les.				
6.	Ik praat tijdens de les.				
7.	Ik kan me goed concentreren tijdens de les.				
8.	Er zijn duidelijke regels in onze groep.				
C3	Academisch zelfconcept				
9.	Ik kan de lessen goed volgen.				
10.	De andere kinderen van de klas zijn beter dan ik.				
11.	Als ik een toets maak, denk ik dat ik het wel kan.				
12.	Ik werk langzamer dan de anderen in de klas.				
13.	Ik denk dat ik goed kan leren.				
14.	Het huiswerk vind ik makkelijk.				
C4	Sociale relaties				
15.	Ik speel graag op het plein.				
16.	Ik voel me alleen op school.				
17.	Ik word gepest op school.				
18.	Ik heb veel vrienden op school.				
19.	De kinderen maken ruzie op het plein.				
20.	Op onze school worden kinderen gepest en uitgelachen.				
21.	Ik pest zelf wel eens andere kinderen.				
C5	Pedagogisch klimaat				
22.	De leerkracht zegt het wanneer ik mijn best doe.				
23.	De leerkracht let erop dat we ons aan de regels houden.				
24.	De leerkracht geeft op een leuke manier les.				
25.	De leerkracht is vriendelijk tegen de kinderen.				
26.	De leerkracht luistert naar de kinderen als er iets is.				
27.	De leerkracht vraagt naar de mening van de kinderen.				
28.	De leerkracht houdt rekening met de ideeën van kinderen.				
29.	We mogen tegen de leerkracht onze eigen mening zeggen.				

Bijlage 3

Vragenlijst ouders "Gaaf uw kind graag naar school?"

		NEE	nee	ja	JA
C1					
1.	Mijn kind gaat graag naar school.				
2.	Mijn kind zit graag in deze groep.				
3.	Mijn kind vindt het leuk om over te blijven.				
4.	Mijn kind vindt het onderwijs boeiend en interessant.				
C2					
5.	Mijn kind vertelt thuis wat zij/hij op school heeft geleerd.				
6.	Ik weet wat de regels zijn in de groep van mijn kind.				
7.	Mijn kind maakt het opgeven huiswerk.				
8.	Ik weet wanneer mijn kind een toets krijgt.				
9.	Mijn kind vertelt de uitslag van een gemaakte toets.				
C3					
10.	Mijn kind is zenuwachtig wanneer zij/hij een toets krijgt.				
11.	Mijn kind vindt dat zij/hij goed kan leren.				
12.	Mijn kind vindt dat de andere kinderen van de klas beter zijn.				
13.	Mijn kind heeft extra hulp nodig bij bepaalde vakken.				
14.	Mijn kind kan goed meekomen in de groep.				
15.	Mijn kind vindt het huiswerk makkelijk.				
C4					
16.	De regels van de school zijn duidelijk.				
17.	Mijn kind speelt graag op het plein.				
18.	Op school gaan kinderen prettig met elkaar om.				
19.	Mijn kind heeft veel vrienden/vriendinnen op school.				
20.	Mijn kind voelt zich alleen op school.				
21.	Mijn kind vertelt thuis over ruzie op het plein.				
22.	Mijn kind wordt gepest of uitgelachen op school.				
23.	Mijn kind vertelt dat anderen worden gepest of uitgelachen.				
24.	Mijn kind pest wel eens andere kinderen op school.				
C5					
25.	De leerkracht neemt mijn kind serieus.				
26.	De leerkracht heeft een goede relatie met mijn kind.				
27.	De leerkracht zorgt voor een goede sfeer in de klas.				
28.	Kinderen met leerproblemen worden goed geholpen.				
29.	Kinderen met gedragsproblemen worden goed geholpen.				
30.	De leerkracht geeft op een leuke manier les.				

Aanvullende opmerkingen:

Bijlage 4

M. Delfos (2004): “Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.”

Literatuurverslag
1. Inleiding. - De sensitieve periode voor taal is tot zeven jaar. Daarna komt de verfijning, tot tien jaar. Als het kind de woorden van de taal kent, moet het nog leren communiceren. De volwassenen neemt vaak het gesprek over. Communicatie met kinderen hoort speels te zijn, niet star. Driftbuien (tot drie jaar) vaak omdat het kind niet kan zorgen dat de volwassene hem begrijpt. Kind heeft veel passief, minder actief taalgebruik. - De leercapaciteit en de leerbereidheid van kinderen is enorm. Kinderen zijn bereid tot leren, omdat ze merken dat taal belangrijk is in de volwassenen- wereld. Kind wil zich aanpassen. - Kinderen zijn gevoelig voor suggestieve vragen, maar volwassenen ook! Het geheugen van jonge kinderen is heel goed. Kind kan vanaf 2 ½ jaar onderscheid maken tussen fantasie en werkelijkheid. - Vraaggericht werken: niet passief observeren en luisteren, maar een vraaggesprek – actief luisteren (=doorvragen, je afvragen, rekening houden met beleving en behoefte van het kind). Open vraaggesprek: mening en gevoelens m.b.t. Een bepaald onderwerp. Dit uiten is het doel van het gesprek. Uiten is orde scheppen. Thomas Gordon: luisteren is de kern (bij het bespreken van problemen). Delfos; vraaggericht werken is doorvragen. Tot acht jaar denkt een kind dat de volwassene weet wat er in hem omgaat (egocentrisme). - Gesprekskader: sociale codes (b.v om de beurt, antwoord geven) zijn voor een kind tot acht jaar niet altijd duidelijk. Duidelijk uitleggen, kind moet de bedoeling weten. Ook bv van een pseudovraag: de leerkracht stelt een vraag, ze weet zelf het antwoord, maar wil de kennis van het kind toetsen.
2. De ontwikkeling van kinderen van vier tot twaalf jaar. Kinderen groeien, veranderen heel snel. Daadwerkelijk communiceren kan vanaf vier jaar. Effectief communiceren is aansluiten bij het kind, de mentale leeftijd van het kind weten. Voor elke leeftijdsfase een passende gesprekstechniek. De schoolse kennis van kinderen wordt vaak overschat, de intellectuele mogelijkheden worden vaak onderschat. Kinderen zijn vaak intelligenter dan volwassenen, maar missen kennis en ervaring. Jong kind: filosofisch, vol vragen, wil begrijpen, leert makkelijk taal, leert snel computeren, leert snel wie te vertrouwen is. Tot vijf jaar veel ontwikkelingstaken; autonoom -motorisch - intellectueel -communicatief -emotioneel. 4-6 jaar: uitbreiden sociale en fysieke omgeving, vervolmaken van taal. Kinderen met autisme hebben vaak moeite met het inschatten van sociale interactie. Egocentrisch denken neemt af, empathisch vermogen neemt toe. 6-8 jaar: zeven jaar is scharnierleeftijd = belangrijke omwenteling. Door lezen en schrijven treedt het kind de wereld van de volwassenen binnen. Sterke toename van integratie van beide hersenhelften. Abstracties, dieper inzicht in begrippen (bv

dood). Meer schaamtegevoel. Besef van goed en kwaad. • 8-10 jaar: dieper doorgronden, besef van de wereld, zelfstandiger. Verschil zelf - ander wordt duidelijker. Gevoeliger voor afkeuring (faalangst). • 10-12 jaar: pré -puberteit, sociale identiteit, spanning tussen conformeren of onderscheiden. Cognitieve ontwikkeling. Jezelf als onderdeel van een kosmisch geheel. Ouders meer op achtergrond. Onafhankelijkheid. Relativeren.
3. Gespreksvoering. • Warmte, respect, echte belangstelling. Je allebei prettig voelen. Kind kan veilig mening en gevoelens vertellen. Kind voelt zich gehoord, krijgt hulp die aansluit. Belangrijk: spelen (bij jonge kinderen), humor, non-verbale communicatie. • Communicatievoorwaarden: zelfde ooghoogte – kind aankijken terwijl je spreekt – kind op zijn gemak stellen – doel gesprek uitleggen – metacommunicatie (communicatie over de communicatie, uitleg regels) – luisteren – motiveren – laten merken dat je blij bent met de informatie – vertellen: “Je moet zeggen wat je vindt of wat je wilt, anders weet ik het niet.” – spelen en praten combineren – als kin afhaakt: benoemen en zeggen dat jullie later weer doorgaan – kind naderhand weer tot zichzelf laten komen. • Metacommunicatie: doel gesprek duidelijk maken – intenties (subdoelen) duidelijk maken – zeggen dat je feedback nodig hebt (wil je het duidelijk maken als je het heb begrepen?) – kind mag zwijgen – benoem wat je voelt en volg wat je voelt – laat het kind zijn mening geven over het gesprek. • Deskundigheid gesprekspartners: open gesprek heeft als doel informatie te krijgen van het kind. Leerkracht is deskundig op algemeen niveau, kind op specifiek niveau. Geen éénrichtingsverkeer. Je geeft de ander al iets door alleen te willen luisteren. • Belangen: interviewer wil informatie krijgen en gewaardeerd worden, kind wil voldoen aan verwachtingen en gewaardeerd worden. Gevaar: sociaal wenselijke antwoorden. Open vragen, kind ondersteunen, feedback geven (wat goed dat je dat zegt). Vertrouwen. Zeg wat je met de informatie doet (ouders?). • Loyaliteit: van kind naar ouders, respecteren. Meervoudig partijdig zijn. • Taalvaardig of gesloten: kan een kind zijn gedachten en gevoelens onder woorden brengen. Soms alleen vragen over gebeurtenis, niet over gevoelens. • Overdracht en tegenoverdracht: kind kan ervaringen met ouders (autoritair) overdragen op interviewer. Wees gelijkwaardig. Geef het kind de ruimte.
4. Gesprekstechnieken: • Voorbereiding: mentaal (warmte en respect) – vragen bedenken – goede plek – opnameapparatuur? • Introductie: doel van het gesprek – sociale codes • Startvraag: neutrale vraag over feit, gebeurtenis. • Romp: aandacht voor inhoudelijk proces en aandacht voor de sfeer. • Afronding: duidelijk afronden, benoemen. Vraagtechnieken; bij jongere kinderen spelenderwijs. Verschillende soorten vragen: open – gesloten – doorvragen – suggestief – meervoudig – herhalen – verduidelijken- antwoord herhalen – samenvatten. Beleving: wat vindt het kind/ Lichaamstaal: houding en stemgebruik erg belangrijk. Algemene houding: volwassene bescheiden, kind weerbaar.
5. Gespreksvoering naar leeftijd: Voor een goed gesprek moet je de mentale leeftijd van het kind kunnen inschatten.