

Praktijkonderzoek



Wij willen anders!

Over toepasbaarheid en effecten van SVIB bij basisschoolleerlingen

Joanne (J.H.) Holland

Joanne.Holland@windesheim.nl

Docent: drs. Dewi Piscaer

S1041017

BISD 2010/SVIB

2 juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Hoofdstuk 1: Inleiding	3
- 1.1 Verlegenheidsituatie	3
- 1.2 Doelstelling	3
- 1.3 Centrale vraagstelling	4
- 1.4 Onderzoeksvraag 1	4
- 1.5 Onderzoeksvraag 2	4
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	5
- 2.1 School Video Interactie Begeleiding (SVIB)	5
- 2.2 Het SVIB-traject	6
- 2.3 Voorwaarden voor het volgen van een SVIB-traject	7
- 2.4 Sociaal gedrag en welbevinden	8
- 2.5 Betrokkenheid van leerkracht en ouders	10
Hoofdstuk 3: Opzet van het praktijkonderzoek	11
- 3.1 Betrekken van leerlingen bij het onderzoek	11
- 3.2 Voorafgaand aan de start van de SVIB-trajecten	12
- 3.3 Toelichting op de SVIB-trajecten	13
Hoofdstuk 4: Resultaten	14
- 4.1 Draagt SVIB met kinderen van groep 6/7 bij aan een gewenste gedragsverandering en een verhoogd welbevinden?	14
4.1.1 Wim	14
4.1.2 Jaap	15
4.1.3 Mark	16
4.1.4 Evert	18
4.1.5 Arend	19
- 4.2 De SVL. In hoeverre is het welbevinden gestegen van de leerlingen van groep 6/7?	21
Hoofdstuk 5: Conclusies	23
- 5.1 Belangrijkste uitkomsten	25
- 5.2 Reflectie op het onderzoek	24
- 5.3 Aanbevelingen	25
Literatuurlijst	27

Samenvatting

Wij willen anders!

In groep 6/7 van een basisschool reageren vooral de jongens erg op elkaar in negatieve zin. Dit beïnvloedt de sfeer in de groep dusdanig dat er twee kinderen uit onvrede met de situatie naar een andere school zijn gegaan. Eerdere interventies, met de leerkracht als ingang voor verandering, bleken geen doorbraak.

School Video Interactie, met behulp van videobeelden reflecteren op je eigen gedrag, heeft zijn waarde bij leerkrachten bewezen. Leerkrachten leerden betere voorwaarden scheppen om de kinderen tot ontwikkeling te laten komen. Maar uiteindelijk zal de leerling zelf op eigen kracht moeten kunnen functioneren. Stevens (2009) noemt de behoefte aan autonomie een menselijk gegeven. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) is het bekrachtigen van vaardigheden zeer effectief. Zou een SVIB-traject met de kinderen van groep 6/7 een goed middel kunnen zijn om het reageren van de jongens op elkaar te doorbreken?

In dit onderzoek worden vijf SVIB-trajecten (en de uitkomsten daarvan) met vijf jongens uit groep 7 beschreven. Een zoektocht naar eigen kracht en goede wil van deze jongens was een spannende ontdekkingsreis. Dit verslag neemt u mee... naar leerervaringen van jongens die aanvankelijk niet, maar uiteindelijk toch...echt anders willen én durven reflecteren op eigen gedrag!

Naast deze schriftelijke verslaglegging bestaat dit onderzoek uit videobeelden van gevoerde gesprekken en daarbij gebruikte fragmenten uit de klassenopnames. Deze zijn met toestemming van de gefilmde personen voor educatieve doeleinden beschikbaar. De namen in dit verslag zijn om privacyredenen gefingeerd.

“Tijdens de schoolleeftijd valt de nadruk sterk op de cognitieve ontwikkeling. De sociale ontwikkeling is in die periode echter minstens zo belangrijk. Goed leren lezen, rekenen en schrijven zijn noodzakelijk, maar sociale contacten met leeftijdgenoten zijn onmisbaar”
(Ploeg, 2010, p.15).

1. Inleiding

In deze inleiding zijn achtereenvolgens de verlegenheidsituatie, de doelstelling, de centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen met deelvragen beschreven.

1.1 Verlegenheidsituatie

De missie van de betrokken basisschool is alle kinderen een veilige leeromgeving bieden in de overtuiging dat kinderen van daaruit hun talenten kunnen ontwikkelen. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) besteden scholen vanuit dit gezichtspunt veel aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en dat klopt wat genoemde school betreft. Het blijkt echter niet vanzelfsprekend tot meer welbevinden van de leerlingen te leiden.

Als leerkracht, SVIB-er en bouwcoördinator van deze basisschool is de problematiek rondom het welbevinden en de sfeer in groep 6/7 een uitdaging punt van aandacht en zorg. Een aantal kinderen vertonen gedurende hun hele basisschool periode een hardnekkig 'rode petten gedrag'. Deze aanduiding komt vanuit een drie jaren eerder, speciaal voor deze groep, ingezette interventie van de Kanjertraining. Daarmee worden kinderen aangeduid die vervelend grappig doen. Het opmerkelijke is dat kinderen die zich op deze manier gedragen elkaar direct weten te vinden en een groep vormen. De verantwoordelijkheid jegens elkaar is gering. Een concreet voorbeeld: een kind laat iets vallen, waar een ander kind onnatuurlijk hard om gaat lachen. Aangezien andere kinderen lijden onder de sfeer die het 'rode petten gedrag' met zich meebrengt is het hele team geschoold in de Kanjertraining en zelfs overblijftouders zijn op de hoogte gesteld van de werkwijze om de aanpak op alle momenten dat kinderen op school zijn te kunnen continueren. Het gedrag aangeven in vier gedragstypes met daarbij behorend vier petkleuren, het feedback geven naar elkaar, de rollenspellen van de Kanjertraining; het leek aanvankelijk succesvol, maar bleek geen doorbraak.

Ouders overwegen om hun kind uit groep 6/7 van school te halen, twee kinderen zijn om bovengenoemde reden al naar een andere school vertrokken en andere ouders verwoordden de algemeen heersende onvrede over de gang van zaken in de betreffende groep 6/7 en doen een dringende oproep na te denken over een effectieve aanpak.

Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) veranderen leerlingen hun gedrag niet vanzelf. Het is volgens de schrijvers niet voldoende om gewenst gedrag te verlangen, ongewenst gedrag te corrigeren of veel met leerlingen te praten. Uit hun onderzoek blijkt dat in het huidige onderwijs 'gewenst gedrag gericht oefenen, vaardigheden bekrachtigen en zelfmanagement strategieën' niet of nauwelijks worden toegepast, terwijl het zeer effectief blijkt te zijn.

Van daaruit vloeit de onderzoeksvraag voort: Kan het welbevinden van de kinderen in groep 6/7 vergroot worden en kan het 'rode petten gedrag' doorbroken worden door SVIB -trajecten met leerlingen te doorlopen?

1.2 Doelstelling

Doelstelling van het onderzoek: de sfeer in groep 6/7 verbeteren en aan de oproep van ouders gehoor geven op zoek te gaan naar een effectieve aanpak. Daarbij de uitkomsten van het onderzoek van Van der Wolf en Van Beukering (2009) benutten: inzetten van gewenst gedrag gericht oefenen, vaardigheden bekrachtigen en zelfmanagementstrategieën toepassen.

Doelstelling in het onderzoek: uitzoeken of door SVIB met kinderen (uitgaan van eigen kracht) het sociaal gedrag kan worden verbeterd en het welbevinden van de kinderen in groep 6/7 kan worden verhoogd.

1.3 Centrale vraagstelling

Draagt 'SVIB met kinderen' als middel bij aan het bevorderen van sociaal gedrag en het verhogen van het welbevinden van de kinderen in groep 6/7?

1.4 Onderzoeksvraag 1

Wat vermeldt de literatuur over SVIB, sociaal gedrag en welbevinden?

- Wat is SVIB?
- Aan welke voorwaarden moet een leerling voldoen om een SVIB traject goed te kunnen doorlopen?
- Wat is de definitie van sociaal gedrag en welbevinden?
- In hoeverre is betrokkenheid van leerkrachten en ouders van belang?
- Hoe is het welbevinden te meten in groep 6/7?

1.5 Onderzoeksvraag 2

Draagt SVIB met kinderen van groep 6/7 bij aan een gewenste gedragsverandering en een verhoogd welbevinden?

- In hoeverre vinden de leerlingen die een SVIB-traject hebben gevolgd zelf dat eigen (sociaal) gedrag is veranderd?
- In hoeverre vinden ouders en/of verzorgers van de leerlingen die het SVIB-traject hebben gevolgd dat het (sociaal) gedrag van hun kind is veranderd?
- In hoeverre is het welbevinden van de leerlingen van groep 6/7 gestegen na het SVIB-traject met een aantal leerlingen uit de groep?
- (De vraag in hoeverre de leerkracht van groep 6/7 vindt dat het (sociaal) gedrag van de kinderen die een SVIB-traject hebben gevolgd is veranderd is vervallen door langdurige uitval van de leerkracht.)

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden antwoorden gegeven op de eerste onderzoeksvraag met deelvragen. Zo zal eerst ingegaan worden op wat de literatuur vermeldt over de School Video Interactie Begeleiding, waarna de fasen van een SVIB-traject worden beschreven. De daarop volgende paragraaf wordt ingegaan op de competenties waarover leerlingen vanuit de literatuur zouden moeten beschikken om succesvol mee te kunnen doen aan een SVIB traject. Aangezien het onderzoek zich richt op sociaal gedrag en welbevinden van de kinderen van groep 6/7, wordt in paragraaf 2.4 beschreven wat daaronder wordt verstaan en met welk instrument het welbevinden wordt gemeten. In de laatste paragraaf wordt het belang van de betrokkenheid van leerkracht en ouders vanuit de literatuur onderbouwd.

2.1. School Video Interactie Begeleiding (SVIB)

SVIB vindt volgens Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) zijn oorsprong in de Video Home Training (VHT). Binnen deze methodiek worden in het gezin korte video-opnames gemaakt. Samen met ouders wordt daarna de interactie tussen ouders en kinderen geanalyseerd. De ouders leren daardoor elementen van geslaagd contact herkennen en die elementen in het contact uit te breiden. Van den Heijkant, Quak, Van Swet, Vloet, De Vos en Van der Wegen (2005) wijzen erop dat de vertaling van de VHT naar het onderwijs (SVIB) naadloos aansluit bij de ontwikkelingen in het onderwijs: meer oog voor afstemming op leerlingen en deskundigheidsbevordering bij leraren. Centraal in de SVIB staat het samen met de leerkracht analyseren van korte video-opnames die in de klas gemaakt zijn. Die opnames maken reflectie op eigen handelen mogelijk vanuit een concrete waarneming. Van der Heijkant en Van der Wegen (2000) benadrukken het belang van de combinatie opname én gesprek als voorwaarde voor succes, waarbij steeds wordt uitgegaan van de kracht de leerkracht. Den Otter en Haassen (2004) verwijzen naar onderzoek van Empel en Van de Ven (2001). Dit onderzoek wijst uit dat het gedrag van de leerkracht positief verandert bij toepassing van de methode SVIB. De sensitiviteit van de leerkracht, het geven van leiding en positieve aandacht blijken beduidend toe te nemen. Hierdoor loopt de leerling minder snel vast en ervaart hij minder problemen. De leerkracht leert om te gaan met de leerling, maar het accent ligt niet op “het aanbod van het respect voor het kind als actor” (Stevens, Beekers, Evers & Wentzel, 2009, p.17). Een SVIB-traject met de leerling is dan een voor de hand liggende optie. Vanuit de literatuur blijkt dat SVIB met leerlingen niet nieuw is. Al eerder is de leerling als ingang voor de verandering gezien. De leerkracht schept de voorwaarden om tot ontwikkeling te komen, maar de leerling zal steeds meer op eigen kracht moeten functioneren. De psychologische behoefte aan autonomie is volgens Stevens en collega's (2009) een basisbehoefte, evenals competentie en relatie. Uitgangspunt bij een SVIB-traject met een leerling is de kracht van de leerling. Den Otter en Haassen (2004) noemen als bekwaamheid van de begeleider ‘de eigen kracht’ en ‘de goede wil’ van iedere leerling te ontdekken en te benutten als potentieel voor eigen leren en ontwikkelen. Door een leerling zelf mee te laten denken over wat goed gaat en wat moeilijk voor hem is, kan hij zich bewust worden van zijn sterkte en zwakte. Op deze wijze kan de begeleider de leerling medeverantwoordelijk maken voor verandering en ontwikkeling. Daarmee wordt de autonomie van de leerling versterkt en leert de leerling zelf vaardigheden ontwikkelen binnen zijn eigen capaciteiten en beperkingen. Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) beschrijven dat binnen de motivatie psychologie als meest kenmerkend wordt gezien dat ieder mens actief naar ontwikkeling streeft en er actief op uit is om zichzelf en zijn omgeving te leren kennen.

SVIB met een leerling past in de visie van adaptief onderwijs. Het kind is niet degene die volgt, maar de leerkracht is juist degene die zijn handelen afstemt op de behoefte van het kind. Respect voor de leerling en vertrouwen in zijn mogelijkheden zijn volgens Den Otter en Haasen (2004) basisvoorwaarden om in de begeleiding samenwerking te realiseren. Zij vatten de aard van de methode SVIB samen als oplossingsgericht en handelingsgericht. Beelden zijn het uitgangspunt om verandering te verwezenlijken. “Niet het verwerven van inzicht in het probleem, maar het verkrijgen van inzicht in mogelijkheden voor oplossingen is het doel van de methode” (Den Otter & Haasen, 2004, p.22).

2.2 Het SVIB-traject

Hieronder worden de fasen van een SVIB-traject kort beschreven naar de indeling en ervaringen van SVIB met kinderen van Den Otter en Haasen (2004). Andere bronnen worden apart aangegeven.

Het intakegesprek

Elk SVIB-traject start met een intakegesprek, waarin allereerst de rol van de SVIB-er en het doel van het gesprek wordt toegelicht. Ook Delfos (2006) onderstreept het belang van het aangeven van het gesprekskader. In het gesprek zal verder het verkennen van de leervraag van de leerling voorop staan. Het is van belang het talent van de leerling te laten benoemen. Werkpunten komen tot stand door de kracht en de mogelijkheden te koppelen aan de leervraag. “Vanuit het motto eigenaarschap en zelfverantwoordelijkheid is het van belang de actie bij de ander (in dit geval de leerling) te houden” (Lingsma & Scholten, 2010, p.25). Uiteindelijk komt de vraag wat de SVIB-er kan filmen om de leerling iets te leren. Vertaling naar concreet gedrag is belangrijk. Wat wil de leerling veranderen, in welke situatie en hoe wil hij dat gaan aanpakken? De SVIB-er spreekt in overleg met de leerling af in welke situatie en op welk moment er gefilmd wordt in de klas en wanneer de beelden besproken zullen worden.

De eerste opname

In de klas worden opnames gemaakt van de door de leerling gekozen momenten. Het doel van de opname is dat de leerling iets van de gefilmde situatie leert.

Het eerste feedbackgesprek

Het door de leerling geformuleerde leerpunt vormt het uitgangspunt voor de bespreking van de opname tijdens het feedbackgesprek. Net als volwassenen zullen ook kinderen moeten wennen aan het kijken naar zichzelf en zien ze opmerkelijke zaken aan eigen houding of uiterlijk. Het is van belang om stil te staan bij hoe de leerling de film ervaart. Raymond, Dowrick en Kleinke (1993) toonden aan dat discrepantie tussen het feitelijke beeld en het ideale beeld van jezelf voor een spanningsveld kan zorgen. Als de leerling de eerste indruk van de opname heeft verwerkt kan worden verder gegaan. In veel gevallen maakt de SVIB-er een selectie van beelden uit de opname. Er wordt gestart met een sterk fragment, waarop de micro-analyse van de interactie wordt gedaan. Dat houdt in dat er minutieus wordt gekeken naar wat er precies gebeurt. Patronen kunnen worden ontdekt en verbanden kunnen worden gelegd. De videobeelden en het stellen van gerichte kijkvragen door de SVIB-er zijn hulpmiddelen om het reflectieproces op gang te brengen. Steeds is na het kijken van een fragment de eerste reactie voor de leerling. Door meerdere vragen over hetzelfde onderwerp te stellen kunnen gevoelens, gedachten, handelingsalternatieven en motivatie van een leerling verkend worden. “Door als begeleider gericht te zijn op interactie tijdens het gesprek met de leerling wordt

de transfer van positief gedrag gestimuleerd, namelijk de transfer van positief gedrag naar andere situaties. Het is essentieel bij de afronding van het gesprek aandacht te besteden aan de transfer naar de praktijksituatie van de leerling.” (2004, p. 46).

Trajectverloop

De volgende opnames en gesprekken zijn vergelijkbaar met bovenstaande. “Door ontwikkeling bewust te ervaren worden gevoelens van competentie en autonomie versterkt. Het SVIB-traject kan vergeleken worden met de reflectieve cyclus van Korthagen. Elke opname is een begin van een nieuwe cyclus”(2004, p.47). Van den Heijkant, Quak, Van Swet, Vloet, De Vos en Van der Wegen (2005) geven aan dat de nieuwe ervaring weer concreet en inzichtelijk gemaakt kan worden met de vervolgonpame. Tussensliggende doelen kunnen uitgebreid worden om uiteindelijk in de buurt te komen van het einddoel. De afsluiting van het SVIB-traject kan beschouwd worden naar de ontwikkeling die de leerling doorgemaakt heeft en/of de leervraag is beantwoord. Samen met de leerling kan worden gekeken of er nog een vervolg op de begeleiding komt. Van den Heijkant en collega's (2005) adviseren een traject met nadruk af te sluiten, omdat het mogelijkheden creëert om samen nog eens goed op een rij te zetten wat het traject heeft opgeleverd.

2.3 Voorwaarden voor het volgen van een SVIB-traject

Vanaf welke leeftijd kunnen kinderen meedoen aan een SVIB-traject? Welke vaardigheden zijn nodig om een SVIB-traject met succes te kunnen volgen? Hieronder worden de gevonden voorwaarden vanuit de literatuur in een willekeurige volgorde beschreven.

Leeftijd

Klabbers (2010) beschrijft een groeps-SVIB-traject met kleuters, waarbij de leerkracht het initiatief neemt voor een verbeterpunt, maar wel draagvlak aftast om er gezamenlijk aan te gaan werken. Kleuters kunnen benoemen wat ze zien en dragen oplossingen aan. Den Otter en Haasen (2004) geven aan dat SVIB met leerlingen vooral wordt toegepast vanaf de middenbouw van de basisschool, omdat vanaf 7 of 8 jaar leerlingen in staat zijn tot een eerste metacognitie: het vermogen om te kunnen denken over hun eigen denken. Volgens Nicolai (2001) ontwikkelt al na het zesde levensjaar het vermogen tot metacognitie en komt het pas tot volle wasdom in de adolescentie. Hij verwijst naar de ‘theory of mind’ (Flavell, 1987) waarin vier vermogens van het menselijk brein worden onderscheiden. Het vermogen tot het maken van onderscheid tussen beelden van het zelf en de ander (representational diversity/wat ik denk hoeft iemand anders niet te denken), tussen veranderingen van representaties of beelden (representational change/wat ik nu denk kan later wel eens anders zijn), tussen schijn en werkelijkheid (appearance-reality distincton/dingen zijn niet wat ze lijken) en het kunnen denken over eigen denken (metacognitie/nu pas valt me in dat ik..) De ontwikkeling van een ‘theory of mind’, ook wel mentaliseren genoemd, wordt mede bepaald door het contact met belangrijke anderen in de omgeving waarbinnen een leerling opgroeit. Het stelt de leerling beter in staat om bij het bekijken en bespreken van de fragmenten tot een bewustere keuze voor een gedragsverandering te komen. Pas in de adolescentie lukt het werkelijk te kunnen denken over eigen denken.

Willen

Lingsma en Scholten (2010) beschrijven drie niveaus die van invloed zijn op leren. Doen (leren van actie/wat doe je?), denken (leren door opvattingen bewust te worden/wat denk je?) en willen (leren

door je eigenaar te voelen/wat wil je?). Omdat de niveaus met elkaar in verbinding staan, worden ze feedback-loops (lussen) genoemd. Er is een wisselwerking tussen de 'loops'. Illeris (2007) legt met verwijzing naar Argyris (1992) uit dat vanuit onderliggende motieven (triple-loop) denken (double-loop) en doen (single-loop) worden beïnvloed. Schein (2009) noemt de 'triple-loop' het meest basaal, vanwege het feitelijke 'willen'. Om een SVIB-traject succesvol te laten zijn zal de leerling gemotiveerd moeten zijn om te leren en te willen veranderen. Den Otter en Haasen (2004) stellen dat de motivatie van de leerling te bevorderen is door vertrouwen te bieden en de verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen aan een volwaardige ontwikkeling te werken. Eigenaarschap en zelfverantwoordelijkheid gaan hand in hand. Marzano (2009) geeft aan, refererend aan een aanzienlijke hoeveelheid wetenschappelijk onderzoek (p.101), dat het verband tussen motivatie en prestatie duidelijk aantoonbaar is. Als leerlingen gemotiveerd zijn, zullen de prestaties hoogstwaarschijnlijk succesvol zijn. Pameijer en Van Beukering (2008) wijzen ook op het belang van intern attribueren: de leerling neemt eigen rol in ogenschouw en voelt zich mede eigenaar van het probleem.

Intelligentie

Het onderzoek van Wiersma (2010) toont aan dat SVIB ook toepasbaar is bij verstandelijk beperkte jongeren en kan leiden tot een blijvende gedragsverandering. Den Otter en Haasen (2004) stellen dat het wel noodzakelijk is dat een leerling in staat is op eigen gedrag te reflecteren. Delfos (2006) drukt begaafdheid niet alleen uit in intellectuele vermogens, maar ook -en vooral- in de belangstelling van een leerling. De verschillen zitten volgens haar, naast cognitieve vaardigheden, vooral in levenskennis, omgang met leeftijdsgenootjes en verantwoordelijk, zelfstandig gedrag.

Reflectie

Korthagen en Vasalos (2002) pleiten voor systematiek in de reflectie en geven vijf fasen aan: handelen, terugblikken, bewustwording, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen en tot slot uitproberen. De rol van de begeleider is door te vragen in de fase van terugblikken en de al eerder genoemde dimensies van willen, voelen, denken en doen erbij te betrekken. Vragen zijn dan: Wat wilde, voelde, dacht, deed je? En wat wilde, voelde, dacht en deed de ander volgens jou? De bewustwording die daaruit voorkomt stelt de leerling in staat leerpunten te formuleren. Tijdens de gesprekken is het goed om te weten dat volgens Starr (2008) het verwoorden van samenvattingen (Korthagen en Vasalos noemen het empathisch reageren) de druk vermindert en de reflectie bevordert.

Resumerend kan worden gesteld dat er geen belemmeringen zijn voor SVIB met leerlingen van groep 6/7 rond de leeftijd van 11 jaar. Kunnen én willen reflecteren zijn de belangrijkste voorwaarden.

2.4 Sociaal gedrag en welbevinden

Het onderzoek richt zich op het sociaal gedrag en welbevinden. In deze paragraaf wordt beschreven wat daar onder wordt verstaan.

Bolhuis (2004) noemt de mens een sociaal wezen. De sociale aard en het leren van mensen zijn nauw verbonden, evenals emoties en leren. Het zijn volgens haar fundamentele eigenschappen van de mens die met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Gedrag wordt op Wikipedia omschreven als het systeem waarmee mensen en dieren uitgerust zijn om veranderingen in de omgeving te

meten en hierop gepast te reageren door zich aan te passen aan de gewijzigde situatie. Van Dale (1996) geeft als verklaring bij sociaal 'geneigd om in groepen te leven'. Gepast gedrag van een individu ten opzichte van soortgenoten wordt dan sociaal gedrag genoemd. Volgens Van der Ploeg (2010) is het bekend dat sociaal competente kinderen sociaal gedrag vertonen; zij kunnen goed met andere kinderen omgaan en zijn in staat alledaagse bij de leeftijd passende problemen op te lossen. Belangrijke voorwaarde voor een geslaagde sociale ontwikkeling is in zijn visie het vermogen rekening te houden met de belangen en gevoelens van de ander en het evenwicht te vinden tussen het ik en de ander. Sociaal vaardige kinderen zijn coöperatief, communicatief, hebben vrienden en ondervinden waardering van hun leeftijdgenoten. Van der Ploeg (2010) definieert de kern van de sociale vaardigheden in drie punten: participeren in en initiatief nemen tot sociale interacties, oog hebben voor wat andere kinderen beweegt, zich houden aan regels en afspraken. Er is veel onderzoek verricht naar het verband tussen sociale competentie en gedrag, waardoor sociaal incompetent gedrag wordt beschouwd als sterke voorspeller van probleemgedrag. "Sociaal incompetent gedrag brengt met zich mee dat deze kinderen geen aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten. Op deze wijze kan een neerwaartse spiraal ontstaan van verder isolement en is er meer kans op problematische gedragingen" (Van der Ploeg, 2010, p.25). Van der Wolf en Van Beukering (2009) geven aan dat gedrag altijd plaats vindt in een bepaalde situatie. Het dient dus beschouwd te worden in relatie tot de omgeving waarvan het kind met zijn gedragskenmerken deel uitmaakt. De leerling brengt gedrag in, maar de leerkracht en medeleerlingen doen dat ook. Zij karakteriseren gedragsproblemen die zich in school voordoen als situationeel, relationeel, relatief en fluctuerend. Gedrag dat gedurende een langere periode voor anderen storend is, is in deze context probleemgedrag. Over gedragsproblemen bestaan een groot aantal opvattingen. Met Van der Wolf en Van Beukering (2009) gaan we er in dit onderzoek van uit dat gedragingen het resultaat zijn van interacties tussen de leerling en zijn omgeving.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) verwijzen naar Bronfenbrenner (1977) die inzichtelijk heeft gemaakt hoe de beïnvloeding tussen het kind en zijn omgeving verloopt. Omgevingsfactoren hebben een belangrijke invloed op het sociaal-emotioneel functioneren. Gedurende de ontwikkeling van een kind is er sprake van een aantal omgevingsniveaus die van meer of minder invloed zijn op een kind. Het microniveau, aanvankelijk in de ontwikkeling het meest nabije niveau, omvat *relaties* tussen het kind en zijn directe omgeving, bijvoorbeeld ouders, familie, leerkracht, vrienden. Het mesoniveau omvat de invloed van de subsystemen op elkaar, zoals samenwerking tussen school en ouders, gezinsomstandigheden, buurt, school en klas. Op macroniveau plaatst Bronfenbrenner maatschappelijke factoren zoals politiek, beleid, economisch klimaat. De verschillende niveaus beïnvloeden elkaar ook onderling.

Van der Ploeg (2010) noemt de drie gebieden waarop zich de sociale ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd voltrekt gezin, school en vrije tijd, waarbij hij aantekent dat er ook biologische factoren van invloed zijn op de sociale ontwikkeling. Niet ieder kind begint zijn leven met dezelfde in aanleg gegeven kwaliteiten. Van Lieshout (2002) geeft aan dat het belangrijk is te weten dat de mate van beïnvloeding van buitenaf beperkt is als de gedragsproblemen voortkomen uit een stoornis of belemmering. Het gaat in dat geval om leren omgaan met de beperking.

Onaangepast gedrag kan het gevolg zijn van een 'mismatch' tussen het kind en de omgeving. Iets in de afstemming klopt niet (Stevens en collega's, 2009). In die lijn zou een SVIB-traject met kinderen een positief effect kunnen hebben op het sociaal gedrag, omdat de interactie tussen kind en omgeving in de opnames worden vastgelegd en geanalyseerd. Om grip te krijgen op interactie moet men zich volgens Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) vooral richten op de bouwstenen van

goed contact. Kernwoorden zijn initiatief, ontvangst en uitwisseling. Het gewone contact gaat snel. Het waarnemen van elementen van contact is eenvoudiger bij video-opnames. Hierbij is het mogelijk opnieuw te kijken en beelden stil te zetten.

Van der Ploeg (2010) geeft als doel aan dat kinderen zich ontwikkelen tot volwassen personen die zich in de samenleving kunnen handhaven en kunnen functioneren. “We spreken hier van een socialisatie proces waarbij niet alleen de sociale ontwikkeling, maar ook de cognitieve en emotionele groei wordt gestimuleerd” (2010, p. 24). Doel is dat het welbevinden toeneemt. Van Dale (1996) geeft als betekenis voor welbevinden ‘welzijn’. En welzijn is een toestand waarin men in materieel en geestelijk opzicht voorspoedig en gelukkig is. De School VragenLijst (2008) geeft als indicator voor welbevinden ‘de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven’. Het welbevinden wordt onderverdeeld in: plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met de leerkracht. Hoe beter het welbevinden, hoe hoger er op deze onderdelen wordt gescoord. Ook Stevens en collega’s (2009) en Van der Wolf en Van Beukering (2009) onderstrepen dat de relatie tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling van groot belang is voor de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen. In dit onderzoek wordt de School Vragenlijst gebruikt om het welbevinden van groep 6/7 te meten.

2.5 Betrokkenheid van leerkracht en ouders

Van der Wolf en Van Beukering (2009) wijzen erop dat de leerkracht integraal deel uit maakt van wat er in de klas gebeurt. Het is wenselijk dat de leerling die een SVIB-traject volgt, de leerkracht vertelt wat zijn leerpunten zijn en hoe hij ermee aan de slag wil gaan. De leerkracht kan mogelijkheden scheppen. Het is volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) cruciaal dat de leerkracht verschillende posities kan innemen. Daartoe kan het gesprek tussen leerkracht en leerling een positieve bijdrage leveren. Pameijer en Van Beukering (2006) dringen bij leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte voor een effectieve aanpak aan op overeenstemming van ouders en school. Ook Den Otter en Haasen(2004) geven aan dat het belangrijk is om ouders te betrekken bij de begeleiding, in welke vorm dan ook. Voor het SVIB-traject met leerlingen in de basisschoolleeftijd dienen ouders expliciet om toestemming te worden gevraagd, maar de leerling mag als eigenaar beslissen in hoeverre leerkracht en ouders verder worden betrokken. “Het is ten allen tijde noodzakelijk dat de begeleider met de leerling bespreekt dat er geen informatie aan derden verstrekt wordt, zonder medeweten van de leerling” (Den Otter & Haasen, 2004, p.59).

3. Opzet van het praktijkonderzoek

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
1. Video opnames	<i>Opname van gesprekken, beginsituatie en gedrag(sverandering).</i>	<i>Video is in eigen bezit. Opnames vanuit het kader van de SVIB-methodiek.</i>
2. School Vragen Lijst (Herziene uitgave 2008)	<i>Systematisch verzamelen van opvattingen van leerlingen over hun school. Meet o.a. het welbevinden.</i> <i>Afnemen als beginsituatie en als eindsituatie, teneinde beide uitkomsten met elkaar te kunnen vergelijken.</i>	<i>Bestaand instrument Inmiddels in bezit op eigen school.</i>

Om antwoorden te vinden op de gestelde onderzoeksvragen (§1.4 en §1.5) wordt na de literatuurstudie en voorafgaand aan de SVIB-trajecten de School VragenLijst (SVL) als signaleringsinstrument afgenomen om het welbevinden van de kinderen in groep 6/7 in kaart te brengen (N=24). De SVL is een gestandaardiseerde vragenlijst met als doel opvattingen van leerlingen te inventariseren. Belangrijk onderdeel van de SVL voor het onderzoek is het welbevinden of de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven. In §4.2 is een verdere toelichting te vinden. De onderzoeksstrategie is een meervoudige gevalsstudie. Het meedoen aan het SVIB-traject is, na de klassikale uitleg, op vrijwillige basis. Tijdens de intakegesprekken blijken twee kinderen een expliciet doel richting ouders te hebben. Dit worden twee verkorte trajecten die zijn beschreven in §3.1. De vijf jongens die een SVIB-traject willen vallen bij de eerste klassenopname terug in negatief gedrag zodra de camera uit de klas verdwenen is. Om écht te willen veranderen blijkt het nodig te zijn dit als groep jongens van groep 7 naar elkaar toe uit te spreken. Dit proces is beschreven in §3.2. Pas daarna gaan de SVIB-trajecten met vijf jongens van start. Toelichting op de gekozen methodiek is beschreven in §3.3.

Na de eerste klassenopnames is de juf van groep 6/7 vanwege een burn-out langdurig uit de groep. Haar taak heb ik voor een groot deel overgenomen, wat zorgt voor continuïteit van het leerproces. Als afsluiting van de trajecten zoeken alle vijf jongens zelf filmfragmenten uit en verwoorden daarbij zelf naar hun ouder(s) toe wat ze hebben geleerd. Ouders worden in datzelfde gesprek gevraagd wat ze er thuis van hebben gemerkt in het gedrag van hun kind. De SVL wordt opnieuw afgenomen, nu als evaluatie-instrument, teneinde eventuele verbetering in het welbevinden te kunnen constateren. In een teamvergadering na de eerste klassenopnames wordt verslag uitgebracht van de stand van zaken naar collega's en in de laatste vergadering van het schooljaar zullen de uitkomsten van dit onderzoek aan het team worden gepresenteerd.

3.1 Betrekken van leerlingen bij het onderzoek

Na de uitleg over SVIB in de klas, mogen de kinderen schriftelijk aangeven of ze mee willen doen en wat ze dan zouden willen leren. Er is één jongen uit groep 6, één meisje uit groep 7 en verder zijn het vijf jongens van groep 7 die zich opgeven. Hun ouders worden mondeling om toestemming gevraagd. Bij de jongen uit groep 6 en het meisje uit groep 7, respectievelijk Jan en Mona, is de SVIB na één

feedbackgesprek afgesloten met een gesprek met de ouders. Beide kinderen willen de zorg van hun ouders wegnemen en met filmfragmenten laten zien dat het goed met hen gaat in de klas en tijdens het buitenspelen. In beide gevallen voeren ze zelf het woord en leiden de fragmenten in. Als volleurde SVIB-ers laten ze steeds na elk fragment hun ouders eerst reageren. De slotvraag van Jan aan zijn ouders is of ze dan nu niet steeds meer willen vragen of het wel goed gaat op school. Hij geeft aan dat niet fijn te vinden. Ouders kunnen na het zien van de fragmenten Jan inderdaad 'loslaten'. Ze vertrouwen erop dat Jan zelf komt als er iets mis is. De hoge scores van Jan bij de SVL op welbevinden helpen de ouders daar ook bij. Voor Jan is het doel bereikt als ook thuis blijkt dat zijn vader en moeder niet meer zo intensief naar school vragen. Hij geeft terugkijkend aan er wel tegen op te hebben gezien, maar dat het de moeite waard was.

Bij Mona spelen klachten over buikpijn een rol. Moeder denkt dat het met de sfeer in de groep te maken heeft. Hoewel Mona aangeeft dat de jongens wel eens 'doorgaan' en dan iedereen moet wachten, is ze nergens bang voor op school. De fragmenten laten een stabiele Mona zien, die leiding neemt bij een opdracht, lekker tikkertje speelt buiten en die niet uit het lood is als haar buurman een uitbrander krijgt van de juf. Als Mona de beelden aan haar moeder laat zien en moeder ziet hoe Mona op school functioneert, vraagt moeder aan Mona waar die buikpijn dan vandaan komt. Mona zegt er later over: "Doordat ik heb laten zien dat het op school leuk is, moest ik mama de waarheid wel vertellen". Mona geeft schoorvoetend toe dat ze niet altijd echt buikpijn heeft. Ze gebruikt de buikpijn als afleider als haar zus of vader boos doen tegen mama. Moeder legt uit dat ze zich dan juist zorgen maakt over Mona en dat wat haar betreft juist niet helpt. "Maar als je ruzie hebt doe je ook boos tegen mij, behalve als ik zeg dat ik buikpijn heb", zegt ze zacht. Ze verwoordt ook dat ze graag meer aandacht van mama zou willen en de buikpijn inzet om die te krijgen. Ze vallen elkaar in de armen. Mona heeft de weken daarna geen buikpijn meer. "Alleen een keer écht, van de draaimolen."

Blijven er nog vijf jongens van groep 7 over voor het SVIB-traject. Hun leervraag hangt samen, in de sfeer van niet meer zo grappig willen zijn en niet op andere jongens willen reageren.

3.2 Voorafgaand aan de start van de SVIB-trajecten

Tijdens de intakegesprekken met de jongens is er openheid en een duidelijk waarneembare goede wil. Zoals in §2.1 beschreven is volgens Den Otter en Haasen (2004) die goede wil te benutten als potentieel voor eigen leren en ontwikkelen. Door een leerling zelf mee te laten denken over wat goed gaat en wat moeilijk voor hem is, kan hij zich bewust worden van zijn sterkte en zwakte. Op deze wijze kan de begeleider de leerling medeverantwoordelijk maken voor verandering en ontwikkeling. Zover is het echter nog niet. Tijdens de eerste opname in de klas laten de jongens zien dat ze kunnen werken, maar bij het verlaten van het lokaal is de houding van een paar jongens plotseling zichtbaar anders. De actie van Mark is door het raam vanuit de gang vast te leggen met de camera: aanstoten, gummetje wegpakken, oogcontact zoeken en lachen naar andere jongens... Dit voelt niet goed. Mark uit de klas geroepen en hem de vraag gesteld of hij écht wel wil veranderen. Het antwoord is ja en nee. Diep van binnen wil hij wel, maar hij wil en kan het alleen als de andere jongens ook willen. Aan alle jongens van groep 7 is persoonlijk gevraagd wat ze willen en de antwoorden zijn allemaal gelijkgestemd. We willen veranderen, maar het gaat pas lukken als iedereen dat wil, zo denken ze. Ze hebben het ook nodig te weten dat de ander wil. Volgens Crone (2009) start rond de leeftijd van elf jaar het stadium dat jongeren zelf leren na te denken over wat volgens hen een moreel geaccepteerde handeling is. In deze leeftijdsfase zijn regels niet langer

vaststaand, maar het gevolg van sociale overeenstemming en kunnen ook veranderen als de groepsopinie verandert. De fragmenten van de opname in de klas zijn daarom gebruikt voor alle jongens tegelijk. Het lijkt belangrijk te zijn dat ze het eens zijn over wat ze gezamenlijk willen. Vooraf wordt benadrukt dat het gaat om kijken naar gedrag en het niet gaat om het geven van een waardeoordeel over een kind. Ze krijgen een groen en rood blaadje. Groen omhoog betekent dat ze zien wat ze willen en rood omhoog betekent dat ze iets zien wat ze niet willen. Mark geeft aan het moeilijk te vinden, maar blijft toch. Tijdens het eerste fragment wordt er veel gelachen. Ze moeten wennen aan het kijken naar zichzelf, maar kijken meteen al goed. De fragmenten daarna zijn ze heel serieus en kijken intens. Ze weten goed te verwoorden wat ze zien: geconcentreerde kinderen, kinderen die (bijna)niet reageren en in ieder geval stoppen als een grapje voorbij is. Dat is precies wat ze allemaal willen. Er groeit een besef dat ze elkaar moeten helpen, met name door niet op elkaar te reageren, omdat ze daarmee elkaar versterken. Aan de orde komt ook dat de juf straf geeft als het niet goed gaat, maar ze willen het graag vieren als het wel goed gaat. We maken meteen een afspraak hoe we het gaan vieren als doelen zijn bereikt. Daar zijn ze snel uit: ieder mag van zichzelf met de iPad van juf een grappige lachspiegelfoto maken. Ook willen ze graag een club vormen met alle jongens van groep 7 en niet meer in twee groepen verdeeld zijn die onaardig tegen elkaar doen. Ze gaan in overleg en bepalen zelf de regels. Een mooie afspraak is dat ze als vrienden elkaar een seintje geven als het mis dreigt te gaan en elkaar willen helpen herinneren aan de afspraken. Crone (2009) geeft aan dat wanneer kinderen leren reflecteren op de gedachten van anderen, er een grote verandering plaats vindt in de aard van de vriendschappen. Om die reflectie op gang te brengen worden tweewekelijks kanjerclub-vergaderingen gehouden met telkens een andere (gekozen) voorzitter. In die vergaderingen kunnen de jongens kwijt wat ze dwars zit, leren ze in gesprek te gaan over wat er gebeurde en horen ze wat de intentie van de ander is. Verschillende perspectieven worden naast elkaar gezet; die van henzelf, van de ander en zelfs die van de juf. Nu de jongens naar elkaar hebben toegegeven dat ze het graag goed willen doen en het duidelijk is hoe dat eruit ziet, kunnen de vijf SVIB-trajecten starten. Ze zijn zich verantwoordelijk gaan voelen voor eigen gedrag en voor elkaar.

3.3 Toelichting op de SVIB-trajecten

Van januari tot mei zijn vijf jongens gefilmd in de groep. Hierbij zijn de basisprincipes van SVIB, beschreven in §2.1 en §2.2, gehanteerd. Ieder traject start met een intakegesprek, waarbij de leerling zijn leervraag formuleert en geïnformeerd wordt over SVIB. Na de intake volgt de eerste opname, gevolgd door een feedbackgesprek. Daarbij kijkt de leerling naar fragmenten uit de klassenopname en wordt de microanalyse toegepast op de vraag van de leerling. Er worden werkpunten geformuleerd. Ook wordt gekeken of de in de intake gestelde vraag nog moet worden aangepast of kan worden beantwoord. De cyclus herhaalt zich na een periode van oefenen in de klas. Als de leerling antwoorden heeft gevonden op de tijdens de intake gestelde vraag, wordt het traject afgerond.

4. Resultaten

4.1 Draagt SVIB met kinderen van groep 6/7 bij aan een gewenste gedragsverandering en een verhoogd welbevinden?

Onderzoeksvraag 1 en de deelvragen daarvan zijn in het theoretisch kader beantwoord. Hieronder worden de SVIB-trajecten met de leerlingen beschreven en daarmee antwoord gegeven op onderzoeksvraag 2 of SVIB met kinderen bijdraagt aan een gewenste gedragsverandering. Antwoord op het tweede deel van de onderzoeksvraag over een verhoogd welbevinden is te vinden in paragraaf 4.2. Bij de beschrijving van de SVIB-trajecten met vijf jongens van groep 7 wordt steeds de leervraag en het leerdoel van de leerling genoemd, een globale weergave van het SVIB-traject weergegeven en wordt afgesloten met het evaluerende gesprek dat de kinderen zelf hebben gevoerd met hun ouder(s).

4.1.1 Wim

Wim is een jongen van 11 jaar en zit in groep 7. Tijdens de intake geeft Wim aan dat hij niet meer zo veel door de klas wil praten. Hij merkt dat andere jongens dat dan ook gaan doen en voelt zich daar verantwoordelijk voor. Ook zegt hij het moeilijk te vinden een gesprek met een medeleerling te stoppen en meteen naar juf te luisteren als ze dat vraagt. Hij noemt het voorbeeld van handvaardigheid. Als juf iets tussendoor wil uitleggen, praat hij nog even door. Hij hoort wel dat juf aandacht wil, maar hij wil ook zijn zin nog even afmaken. Hij vindt het moeilijk meteen te stoppen. Hij krijgt dan weer een waarschuwing en na een paar waarschuwingen heeft hij een probleem in de vorm van straf. Maar het meest lastige is concentreren op het rekenwerk. “En als ik van mijn werk afgeleid ben, ga ik door de klas praten en ga ik proberen grappig te doen.”

Zijn leervraag is: *Hoe kan ik mij beter concentreren op mijn rekenwerk?*

Hij formuleert het volgende leerdoel in zijn schrift:

Ik wil het graag beter bij rekenen doen. Niet meer door de klas praten als juf uitlegt en ook niet als ik met het rekenwerk bezig moet zijn. Ik wil graag door werken en het af hebben en niet zoveel om me heen kijken. En als ik doorwerk praat ik ook niet door de klas.

(Voor zijn andere punt wordt met de juf afgesproken dat Wim na het attentiesignaal nog 5 tellen de tijd krijgt.)

In het eerste nagesprek verwoordt Wim zijn leerdoel meteen. Na het bekijken van het eerste fragment tijdens de taalles met de kijkvraag hoe hij het zelf oplost als hij afgeleid wordt door de uitleg van de juf aan groep 6, is hij blij verrast. Zo had hij het nog niet eerder bedacht, dat hij het zelf oplost door de koptelefoon op te zetten. Hij vindt het eigenlijk “wel heel goed”. Het tweede fragment tijdens de rekenles bekijkt hij heel intensief. Hij weet meteen te verwoorden wanneer hij om zich heen kijkt en dus niet met de rekenles bezig is. Maar dat zijn eigen oplossing óók bij de rekenles werkt. “Ik vind het heel leuk en fijn om te zien, dat ik het wel kan eigenlijk.” In de microanalyse kijken we klein nog eens hoe het voor hem werkt. Hij is verbaasd hoe goed hij kan werken met de koptelefoon op. Zelfs als de juf vlak voor hem aan de andere groep staat uit te leggen, zelfs als iemand achter hem een grapje maakt en zelfs als zijn buurman wegloopt werkt hij door. Hij reageert met: “Dat had ik echt niet van mezelf verwacht! Daar wordt ik echt blij van! Ik kan het toch.” Het derde fragment laat zien dat hij bij de overgang naar de weektaak van rekenen (wat

betekent dat hij het boek om moet keren en een ander schrift moet pakken) veel tijd verliest. Hij kijkt rond, praat door de klas, gaat langdurig naar de toilet en weet niet waar hij was gebleven. Het duurt na het toiletbezoek nog ruim 7 minuten voor hij weer verder gaat. “Dat valt dan wel weer wat tegen”, zegt hij erover. Hij wil eigenlijk graag klaar zijn met de weektaak, anders moet hij onder handvaardigheid verder met rekenen. De tip van zijn juf het in het schrift op te schrijven waar hij is gebleven vergeet hij telkens. De tip om memostickers die toevallig op tafel liggen bij de som te plakken waar hij is gebleven wil hij wel uitproberen. Dat zou hem kunnen helpen sneller door te werken en hem meteen eraan te herinneren dat hij door wil werken.

De vraag wordt: *Helpen de memostickers mij sneller door te werken en mijn concentratie vast te houden zodat ik niet door de klas praat en mijn weektaak op tijd af heb?*

Het is geweldig om te zien wat het met Wim doet als hij in zijn kracht wordt gezet. Hij is verbaasd over zichzelf. Tot zijn eigen verrassing kan hij het wel. De moeite met het richten van de aandacht weet hij meteen te benoemen. Tijdens de tweede opname is Wim bij het lezen en schrijven binnen een minuut aan het werk. Als Wim dat terugziet is hij daar heel tevreden over. Bij de microanalyse benoemt hij het nog eens “Ik schuif mijn stoel aan en ik ga aan het werk!” Hij glundert helemaal: “Daar ben ik best wel heel blij en trots op, want dat was eerst wel heel anders.” Het fragment waarin hij aan de slag gaat met rekenen laat zien dat hij niet weet of het de les of de weektaak moet zijn. Als hij van zijn buurvrouw hoort dat het de weektaak moet zijn, gaat het snel. De memostickers wijzen aan waar hij is gebleven. Hij vertelt dat hij op de stickers ook nog weektaak en lessen heeft geschreven “en dan ga ik er zo heen.” Hij vindt het eigenlijk met alles wel heel goed gaan. Nu juf de rekentaak ook op het bord schrijft, hoeft hij het niet meer na te vragen bij zijn buurvrouw. Hij heeft zijn doel bereikt en wil het graag aan zijn ouders laten zien. Hij kiest ervoor het fragment van het maar niet aan het werk komen bij rekenen van de eerste opname, af te zetten tegen de fragmenten van de laatste opname. Wim neemt, als zijn beide ouders op school zijn, zelf de regie in handen en stelt glunderend de kijkvragen. Moeder verwoordt het leerpunt zo: “Het is moeilijk om in de staat van concentratie te raken, maar al je er bent gaat het goed.” Beide ouders geven aan trots op Wim te zijn en ook bij het huiswerk te merken dat het gemakkelijker gaat. Moeder: “Ik kan het niet verklaren. Hij deed altijd wel zijn best. We oefenden met topo elke keer drie plaatsen, maar dan was hij de eerste al weer vergeten en begonnen we weer opnieuw. En nu weet hij meteen alles. Zelfs de moeilijke namen, die ik nog even moet nakijken.” Vader voegt er aan toe: “Eerder konden wij de plaatsen dromen, maar nu moeten we kijken...heeft hij het nou goed of niet. We zijn drie keer zo snel klaar met het huiswerk. En we hoeven ook niet meer elke dag te oefenen. Dat is ook een zegen.” Ze kijken Wim enigszins verbaasd aan en die zegt: “Ik ben gewoon sneller geconcentreerd en nu ik weet dat ik het kan, ben ik gewoon lekker snel klaar en heb ik daarna lekker veel tijd voor andere dingen. Beter kan het voor mij niet worden.”

4.1.2 Jaap

Jaap is een jongen van 11 jaar en zit in groep 7. Jaap wil leren zich niet te laten afleiden en niet meer mee te gaan met anderen. Vooral in de kring vindt hij dat moeilijk. Dan zijn er vaak grapjes en gaat hij meedoen. “Ik begin er eigenlijk nooit mee, maar ik eindig er wel mee, zeg maar.” Hij benoemt een concreet voorbeeld van die ochtend in de kring. Juf vertelt over Jacob die geitenvellen op zijn armen doet en dan roept er iemand berevoet. “Dan ga ik daar op in en bedenk ik ook weer iets. Dan ga ik maar door. En daardoor doen er weer andere jongens mee.” Hij ziet het als een treineffect. Als

voorbeeld noemt hij Stijn, die zijn doel heeft bereikt. “Stijn kan een ander weer helpen en dan zijn er twee die rustig zijn. En dan gaan die twee weer twee anderen helpen om rustig te zijn. En zo komen er steeds meer helpers.” Zelf wil hij ook graag een ander helpen. Hij wil het reageren op een ander in de kring graag gefilmd hebben om terug te kunnen zien en te kijken wat er beter kan. “Net als bij voetbal, dan gaat het ook zo. Dan gaan ze bijvoorbeeld een wedstrijd filmen en dan gaan ze bij de training kijken wat er beter kan.” Zijn voorstel is dat ik tijdens de kring ga filmen en dan vooral als hij op andere jongens reageert, maar hij wil ook wel kijken naar wat er goed gaat om het verschil te zien. Zijn leervraag is: *Hoe kan ik voorkomen dat ik op andere kinderen reageer in de kring?* Zijn leerdoel schrijft hij zo op: *Ik wil me niet laten afleiden door anderen in de kring. Ik wil het goed doen, zodat ik op mijn beurt weer anderen kan helpen.*

In het nagesprek weet Jaap direct zijn leerdoel te verwoorden. Over het eerste fragment, waarin hij iets vertelt in de kring, is hij tevreden. Het tweede fragment vindt hij wel goed, maar niet helemaal. Hij is erg streng voor zichzelf en in de micro-analyse probeer ik het goede contact tussen hem en de juf door hem te laten verwoorden. Hij ziet dat hij naar de juf kijkt en hoe hij lichamelijk aangeeft dat hij het antwoord op de vraag graag wil geven. Er komt een glimlach op zijn gezicht als hij de vraag beantwoordt of de juf blij is met zijn goede antwoord. Hoewel hij commentaar heeft op hoe hij zit, ziet hij wel dat hij meedoet en luistert. In het derde fragment, dat één minuut duurt, telt hij vier keer dat hij begint te praten en contact zoekt met Mark. Alleen al het feit dat Mark naar hem kijkt, is voldoende om te reageren. Ik laat hem zijn leervraag herhalen en vraag wat hij nu heeft gezien. Hij weet het verschil meteen: “Dat ik er zelf mee begin. Dat moet ik niet doen.” “Maar ik luisterde wel de hele tijd”, zo benoemt hij ook het goede. Het kijken naar wat goed gaat en beter kan, als bij de voetbal, heeft hem voldoende geholpen, denkt hij. Daarnaast is Rob er ook nog om hem te helpen. Zijn leerdoel is geworden: *Niet meer reageren op anderen, maar ook niet beginnen met grappig zijn, om anderen daarna daarmee (net als Stijn en Rob doen) te kunnen helpen.*

Hij verwoordt het bovenstaande letterlijk, als er in het volgend nagesprek naar wordt gevraagd. Bij het eerste fragment krijgt hij de kijkvraag op te letten of hij zelf niet begint met grappig zijn in de kring. Hij kijkt intensief en reageert met: “Ik vond het goed gaan. Ik deed gewoon mee.” Hij is tevreden. In het tweede fragment is er genoeg om op te reageren, maar Jaap constateert dat hij niet doet. Tijdens de microanalyse kijken we wat hij wel doet om een antwoord te vinden op de gestelde leervraag hoe hij kan voorkomen op andere jongens te reageren. “Ik kijk gewoon naar juf en naar wie er de beurt heeft en ik let gewoon op het verhaal en niet op de rest.”

“Nu ben ik wel goed voor mezelf bezig, maar het zou nog fijner zijn als ik voor mezelf én voor de rest goed bezig ben. Ik zou het heel fijn vinden om de ander een duwtje in de rug te kunnen geven, zeg maar.” Hij geniet dan ook van het laatste fragment waarin hij ziet hoe hij Wim de werkwoordsvormen uitlegt. Over de manier waarop hij dat doet zegt Jaap; “Eerst geef ik een voorbeeld. Wim vroeg het antwoord, maar ik zei het niet voor. Ik liet hem zelf nadenken.” Op de vraag of hij nog meer wil dan ingezet worden als helper antwoordt hij: “Het kan eigenlijk niet beter. Ik reageer niet meer op anderen, wat je net zag. En ik begin er bijna nooit meer mee (er glijpt soms nog wat uit, maar ja) en ik help anderen. Verder kan het eigenlijk niet.”

Aan zijn moeder wil hij alleen de goede fragmenten laten zien van de laatste opname. Moeder reageert betrokken op de kijkvragen die Jaap stelt. Op de vraag of moeder ook verandering heeft opgemerkt is het antwoord: “Nee, Jaap ging altijd al met plezier naar school. En hij is eigenlijk altijd

enthousiast. Hij komt ook enthousiast en vrolijk weer thuis. Jaap is een heel sociaal kind en heel open en doet gewoon lekker zijn ding. Het is voor mij leuk om te zien dat het op school ook zo is.”

4.1.3 Mark

Mark is een jongen van 11 jaar en zit in groep 7. In een gesprek met de ouders van Mark voorafgaand aan het SVIB-traject, wordt duidelijk dat Mark thuis zegt dat hij nooit iets vervelends doet, maar wel altijd straf krijgt. Mark wijst naar stevast naar de ander. Als hem wordt gevraagd wat hij wil leren en het woordje *ik* te gebruiken wordt het zijn leervraag: *Hoe kan ik mijn lach inhouden en minder op anderen letten?* Zijn leerdoel is: *Als iemand anders een grapje maakt dan moet ik erom lachen en dan ga ik erin mee. En dat wil ik niet meer.*

Hij wil graag terug zien wat goed gaat en wat fout gaat. Meestal gaat het wel goed als juf kijkt en hij denkt dat het ook wel goed zal gaan als ik in de klas aan het filmen ben. Hij vraagt of ik ook wil filmen vanaf de gang, als hij het niet door heeft. Aldus gedaan. In het nagesprek is in het eerste fragment duidelijk dat Mark zich goed kan concentreren met de koptelefoon op, ook al lopen er kinderen voor en achter hem langs. “Ik zie dat ik gewoon blijf werken”. Het tweede fragment is door het raam gefilmd. Hij weet nog waarom hij dat heeft gevraagd: “Als ze weten dat de camera er is, gaan ze rustig doen.” En als er naar gevraagd wordt; dat geldt ook voor hem. In het fragment dat door het raam gefilmd is trekt Jaap de aandacht bij het uitdelen, staat juf met de rug naar de klas en ...”het gaat nog steeds goed.” Het derde fragment is in de kring. Juf stelt een vraag over het bijbelverhaal. “Het gaat weer goed. Ik gaf het antwoord en ik zit geconcentreerd te kijken met mijn mond open.” Op dit fragment wordt de microanalyse gedaan. Hij ziet dat hij oplet omdat “ik normaal kijk en niet met een glimlach dat ik ergens om moet lachen.” Ook ziet hij dat hij naar juf kijkt, dat hij blij is als hij het antwoord mag zeggen en dat juf blij is met zijn antwoord. In het laatste fragment is te zien dat Mark lachend naar Jaap kijkt en afwacht of Jaap iets gaat doen. Mark krijgt de opdracht te tellen hoe vaak hij dat ziet in het minuut durende fragment. Hij kijkt heel intensief en ziet het meteen en even later weer. “Ik kijk om te kijken of Jaap hetzelfde denkt dan ik en dan gaat Jaap praten. Drie keer was het. Daar heb ik eigenlijk nog niet bij stil gestaan dat het zo gaat. Ik moet proberen mijn gedachten en commentaar weg te laten in mijn hoofd. Want dan zoek ik contact met Jaap. Ik moet beter op de vertellende persoon letten.” De volgende opnames wil hij graag meer momenten zien waarop hij geen koptelefoon op heeft. Met name de interacties in de kring wil hij dan zien “omdat het tijdens het werken eigenlijk wel goed gaat”. Zijn leerdoel is geworden: *Ik wil minder contact zoeken met de andere kinderen om me heen en me meer richten op de vertellende persoon, vooral in de kring.*

In het volgende nagesprek moet Mark even op gang geholpen worden om zijn leervraag te verwoorden. Als ik begin over het commentaar in zijn hoofd, weet hij het weer “dan ga ik naar Jaap kijken om te zien of hij hetzelfde denkt”. De vertellende persoon verwoordt hij als volgt: “Ik wil letten op de juf als die aan het praten is of iemand anders die aan het praten is.” In het eerste fragment is hij op de jongens naast hem gericht totdat Sofia iets zegt dat zijn aandacht trekt. De kijkvraag is wat er dan gebeurt en Mark weet het eerst niet en dan toch wel: “Ik lette opeens op.” We kijken er nog eens naar en dan verwoordt hij het zo: “Ik ga kijken naar waar ze het over heeft en dan let ik niet meer op de jongens naast me.” En dat is wat hij wil. Als hij vervolgens op de beelden ziet wat die jongens naast hem doen, reageert hij met: “Dat heb ik niet eens gezien!” Hij is er trots op dat hij niet reageert op Evert, die bezig is met zijn stresbal. Hij kijkt alleen even (zonder lach op zijn gezicht). Hij krijgt de kijkvraag om te letten wat dat met Evert doet. Mark: “Hij stopt en legt zijn stresbal weg. Hij heeft er nu geen lol meer aan.” Mark begint te begrijpen dat hij niet alleen zichzelf helpt, maar ook

zijn buurman. Evert let nu ook op. Mark kijkt met grote interesse wat dat weer met Wim doet, die naast Evert zit. “Eerst blijft Wim raar doen naar Stijn, maar Wim legt zijn stresbal nu ook weg. En Wim gaat ook meedoen. Dat had ik zelf niet in de gaten, maar dat is mooi. Dit moet veel meer.” Mark weet alleen niet goed hoe hij hier aan moet blijven denken, hij geeft eerlijk aan dat hij bang is het weer te vergeten. Toch hoeft hij geen verdere opnames meer. Hij heeft gezien hoe het voor hem werkt. “Als ik stop, helpt dat ook de anderen. En zo houdt straks iedereen op. En dat wilden we allemaal.”

Voor zijn beide ouders kiest Mark het één minuut durende fragment van de eerste opname waarin hij drie keer naar Jaap kijkt met een lachje op zijn gezicht en Jaap daarop reageert met ‘grapjes’. Ouders tellen hardop hoe vaak Mark begint met kijken naar Jaap en komen uit op vijf keer. Mark legt uit dat van de vijf keer hij twee keer kijkt als Jaap eerst iets doet, maar dat de andere drie keer hij inderdaad begint met kijken met een lachje op zijn gezicht. De kringfragmenten van de laatste opname laat hij ook zien, waar het positief effect van het niet-reageren op Evert en Wim te zien is. Mark stelt de kijkvragen en laat ouders het effect verwoorden. Moeder reageert met: “Oh, kijk, Wim legt de bal ook weg. Prachtig!” Vader ziet allemaal geïnteresseerde jongens. “Ja, als jij niet reageert op een ander, dan stopt die er ook mee. En dat gaat zelfs het hele rijtje af. En anders ging het de andere kant op denk ik en werd het een janboel.” Ter sprake komt dat Mark bij de middag-juf vaak straf krijgt. Ze reageert op zijn lachen. Moeder begrijpt dat wel. Het gebeurt thuis ook en dan wordt moeder ook boos om dat ‘stomme, uitdagende gelach’. Mark wil de fragmenten niet aan de middag-juf laten zien, maar wil haar wel uitleggen wat hij heeft geleerd en nog verder af wil leren. Moeder vraagt aan Mark of hij het geleerde ook thuis in de omgang met zijn jongere broertje toe wil passen. Dan zal ook dat een stuk beter gaan. Mark vervalt meteen in het oude gedrag en legt de schuld bij zijn broertje. Als hij de tijd krijgt na te denken, corrigeert hij zichzelf. “Als ik stop, stopt Erik (zijn broertje) waarschijnlijk ook.” Mark wil er echt vanaf. Met zijn ouders wordt afgesproken dat zowel op school als thuis met de vinger geknipt wordt als Mark vervalt in ‘het lachje’. Zo wordt Mark zich ervan bewust en kan hij stoppen. Zijn angst dat hij het dreigt te vergeten is weggenomen. Juf en ouders gaan hem helpen en Mark gaat zelf turven hoe vaak er (nog) met de vingers geknipt wordt. Ouders gaan met Mark overleggen hoe ze het samen gaan vieren als er niks meer te turven valt.

4.1.4 Evert

Evert is een jongen van 11 jaar en zit in groep 7. Na de gezamenlijke kanjervergaderingen met alle jongens vergist Evert zich nog wel eens door ‘grappig’ te doen, maar gaat hij volgens zijn juf niet meer door zoals eerder. Evert geeft tijdens de intake aan dat hij minder op anderen wil gaan letten. “Als ik zit te werken en ik hoor iets, dan kijk ik op en dan ga ik vanzelf meedoen met grapjes.” Dat gebeurt ook als juf aan het praten is. Hij begint zelf ook wel. Als juf iets vertelt dan doet hem dat ergens aan denken en dan ziet hij het voor zich. Als voorbeeld noemt hij de taalles, waar het ging over een jongen die uitgleed met voetbal. Dat was ook eens bij hem gebeurd en dat wil hij dan meteen aan iemand anders vertellen. Hij wil daarmee leren wachten en het in de pauze aan iemand vertellen. Tijdens de uitleg en het werken wil hij het beter doen omdat hij wel naar groep 8 wil. Hij wil graag zien hoe het eruit ziet als hij werkt en dat vergelijken met als hij reageert. Zijn leervraag is: *Hoe kan ik stoppen met op anderen letten en daarop reageren?* Zijn doel beschrijft hij zo: *Ik wil normaal doen en rustig zijn.*

Als hij in het nagesprek naar het fragment van de taallessen kijkt, ziet hij iets anders dan hij verwacht te zien. In de microanalyse bekijken we het fragment nog eens. Het woordenboek waar zijn buurvrouw in bladert ligt half op zijn tafel, er lopen kinderen voor en achter hem langs, hij moet nakijken en verwisselen van taak en er is een juf die tegen de andere groep praat. Geen één moment is hij afgeleid! Ook het fragment van de kring laat een betrokken Erik zien. In het laatste fragment bekijkt hij hoe zijn reageren eruit kan zien. Hij typeert zijn felle reactie van gooien met iets naar Rob als 'dom'. "Toen was het best nog wel leuk om te doen, maar nu ik nadenk is het niet leuk." Hij wil verder kijken en zien hoe hij reageert op het standje van de juf. Hij kijkt er wat sip naar. "Het zag er op de film uit dat ik geschrokken was en ik schrik er nu ook best wel van." Hij zegt te leren door er naar te hebben gekeken. Hij is gemotiveerd nu écht normaal te gaan doen. En dat moet lukken, omdat hij gezien heeft dat hij dat wel kan. Zijn doel wordt : *Gewoon bij de les blijven. En als ik eerst reageer en dan pas nadenk, stop ik direct zo gauw ik nadenk.*

Afspraak voor het volgende nagesprek is dat we kijken naar fragmenten die goed gaan. Hij wil gaan vieren. "Want ik kan het en het gaat gewoon lukken. Ik doe normaal en ben rustig." Hij gaat er dan ook echt voor zitten. Het eerste fragment is tijdens het lezen. Evert reageert niet op een bonkend geluid. "Misschien omdat ik het door de koptelefoon niet hoorde, maar misschien ook omdat ik in mijn verhaal zat." Het tweede fragment is een schrijfles, waarbij Evert geen koptelefoon op heeft. "Ook zonder koptelefoon kan ik het." In de kring is het moeilijker omdat je volgens Evert dan contact kunt zoeken met elkaar. Het fragment laat een kring zien met Wim die de stresbal bijna voor de neus van Evert op de tafel tikt, maar Evert reageert niet. "Ik lette er niet op. Ik keek naar de juf." Tijdens de Engelse les roept iemand expres "Yes, sir." Evert denkt dat hij daar wel op gereageerd heeft. "Nee, ik kijk naar achteren, maar ben daarna weer bij de les. Ik blijf luisteren." Op de vraag wat hem heeft geholpen zegt hij dat hij door de fragmenten meer is gaan nadenken.

Evert wil het geleerde aan zijn ouders laten zien. Hij kiest als eerste fragment zijn heftige reactie op Rob. En daarna fragmenten waarin het steeds beter gaat. Hij glundert bij het idee het zijn ouders te laten zien. Hij noteert voor zichzelf de kijkvragen die hij aan zijn ouders wil stellen. Zo wil hij horen wat zijn ouders van zijn heftige reactie vinden. Ouders schrikken er niet van, maar verwoorden dat concentratie al een punt van aandacht is zolang Evert op school zit. Ook het genieten van lol en grapjes maken is bekend bij de ouders. Evert geeft aan dat het nu anders is geworden. Ouders zien in de volgende fragmenten dat hij niet meer reageert en daardoor andere jongens helpt. Het fragment van een lezende Evert met koptelefoon wordt positief ontvangen door de ouders: "Door het opzetten van de koptelefoon geef je eigenlijk al aan dat je niet afgeleid wilt worden. Maar je kunt niet de hele dag die koptelefoon op hebben." Daar speelt Erik direct op in. "Wat vinden jullie hoe ik werk zonder koptelefoon?" Papa vindt Erik zonder koptelefoon leuker. "En wat werk je goed. Allemaal trouwens. De stilte valt me op. Ik vind het knap, ik zag vroeger alles wat er in de klas gebeurde." Vader geeft spontaan aan dat Evert het geleerde mee naar huis neemt. "Evert pakt het huiswerk zelf op de laatste tijd en je kunt dat hier niet los van zien, denk ik. Het oppakken van zijn eigen verantwoordelijkheid werkt thuis door. Alles begint bij bewustzijn en dat heeft het zeker opgeleverd."

4.1.5 Arend

Arend is een jongen van 11 jaar en zit in groep 7. Arend wil leren niet meer zoveel grapjes en geluiden te maken in de klas. In plaats daarvan wil hij zich beter leren concentreren. Want het

gebeurt als hij zich niet 'bij zijn werk kan houden'. Er komt dan iets in zijn hoofd op en dan gaat hij dat ook doen. Het gaat vooral fout als juf de klas uitgaat. De laatste tijd probeert hij zichzelf toe te spreken met: "Kom op, Arend, doorwerken, anders is het straks niet af. Dan kun je zo niet naar buiten of zo iets. Straf krijgen is niet leuk. Dat ben ik zat". Zijn leervraag is: *Hoe kan ik, vooral onder rekenen, gewoon mijn werk blijven doen zodat ik geen geluiden en grapjes meer maak?* Zijn doel is: *Doorwerken en het werk op tijd af hebben.*

Als hem wordt gevraagd wat hij nodig heeft is zijn antwoord: "Zelfvertrouwen". Dus ik besluit hem niet met de beelden te confronteren waarin het fout gaat. Positieve beelden geven hem hopelijk het zelfvertrouwen dat hij het wel kan. Het eerste fragment ziet hij dat hij tijdens de taalles goed doorwerkt. Hij lacht, omdat hij het leuk vindt zichzelf terug te zien. Hij vindt het zelf ook goed gaan. "Ik bleef bij mijn werk". Het voelt goed voor hem. In de micro-analyse ontdekt hij waar hij allemaal niet op heeft gereageerd en niet door werd afgeleid. Juf praat tegen groep 6 en er lopen kinderen voor en achter hem langs. "Ik kijk alleen maar even, maar ik ga meteen door". In het fragment tijdens rekenen ziet hij meteen het verschil. Hij heeft nu een koptelefoon op. Met rekenen heeft hij er wel last van als juf praat tegen de andere groep. Hij ziet dat hij het met de koptelefoon op wel kan. Hij gebruikt zelfs het woord 'focus'. Het derde fragment lijkt juf de klas uit te gaan lopen. Hij ziet dat hij zijn koptelefoon op doet en gewoon aan zijn werk gaat. Hij vindt het dan ook best goed gaan. Tijdens het nakijken tikt hij steeds met de pen op tafel. Dat is niet het geluid maken wat hij tijdens de intake bedoelt. Die geluiden komen 'uit zijn eigen stem'. Maar dat doet hij eigenlijk niet meer. Hij heeft er over nagedacht en heeft beseft dat hij daarmee andere jongens afleidt. En hij weet nu dat die jongens ook liever doorwerken. Dus hij heeft met zichzelf afgesproken ermee te stoppen. Het laatste fragment laat zien dat hij antwoorden uit het antwoordenboek overneemt. Misschien dat het handiger is om tijdens het werken al uitleg te vragen, ook om bij het werk te blijven. Afgesproken wordt dat hij dat gaat oefenen. Als hij niet verder kan, legt hij het blokje met het vraagteken naar boven, zodat juf weet dat hij een vraag heeft. Als juf er niet meteen is, gaat hij alvast verder met een andere som. Zo blijft hij 'in het werk'. Hij gaat aan de slag met: *In plaats van grapjes of geluiden maken ga ik uitleg vragen als ik niet verder kan, want ik leer er meer van als ik weet waarom iets fout is en dan blijf ik meteen in mijn werk.*

Als in het volgende gesprek gevraagd wordt naar wat hij wilde leren, zegt hij in eerste instantie dat hij geen geluiden meer wil maken. Dan komt het leggen van het vraagteken erbij. Dat werkt goed, want nu krijgt hij fijn uitgelegd wat hij niet weet. "Eerder bleef ik dan bij die som en kwam ik niet verder. En dan ging ik andere dingen doen." Hij geniet van de beelden van een geconcentreerde Arend en een Arend die niet reageert op andere kinderen. De reactie op het fragment met het vraagteken op tafel en de juf die komt uitleggen: "Ik blijf zo in mijn werk dat ik niet reageer op de dop van Erik die op mijn tafel rolt. Het gaat hartstikke beter!"

Hij wil graag aan zijn moeder laten zien hoe goed het gaat. Hij kiest fragmenten van een hardwerkende Arend. Mama vindt het knap, omdat concentratie een moeilijk punt voor Arend is. Mama ziet niet alleen aan het vraagteken, maar ook aan de houding van Arend dat hij niet verder kan. Ze ziet hoe het vraagteken werkt en ze vindt het geweldig dat hij doorwerkt, zelfs als de dop van Erik over zijn tafeltje rolt. "Als Arend iets goed snapt is hij heel enthousiast, als hij iets niet snapt gaat hij om zich heen kijken", vat moeder samen. Moeder geeft aan dat het veel beter gaat op school: "Het is een half jaar geleden dat hij regelmatig huilde dat hij het niet kon. Hij liep echt vast. Haalde slechte cijfers voor topo en vond zichzelf dom. Hij ging vaak huilend naar bed en wilde niet naar

school. Het mooie van beelden is dat je zelf kunt zien dat je het goed kan. Dit en de betere cijfers hebben Arend zo geholpen dat hij weer met plezier naar school gaat.”

4.2 De SVL. In hoeverre is het welbevinden van de leerlingen van groep 6/7 gestegen na het SVIB-traject met een aantal leerlingen uit de groep?

Om een antwoord te kunnen geven op de vraag of het welbevinden van de kinderen van groep 6/7 is toegenomen is de gestandaardiseerde SchoolVragenLijst gebruikt. De School Vragen Lijst (SVL) heeft tot doel van 9 -16 jarige leerlingen opvattingen te inventariseren, die van belang zijn voor het onderwijs-leerproces op school. De inhoud van de SVL is zodanig gekozen dat de uitslag inzicht kan geven in drie groepen houdingen:

1. De werkhouding of motivationele houding ten opzichte van het schoolwerk
2. Het welbevinden of de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven
3. Het zelfvertrouwen of houding ten opzichte van eigen mogelijkheden

Voor dit onderzoek wordt van de versie Basisonderwijs in de verkorte vorm de tweede houding (het welbevinden of sociaal -emotionele houding ten opzichte van het schoolleven) gebruikt als signaleringsinstrument vooraf aan het onderzoek en als evaluatie-instrument na afloop van het onderzoek. De uitslag geeft geen diagnose van het hoe en waarom. Aan de antwoorden van de leerlingen worden cijfers of gewichten toegekend en deze worden per aspect gesommeerd. Met behulp van normtabellen worden de ruwe schaalwaarden omgezet tot genormeerde schaalwaarden ofwel de uitslag van de SVL. Het welbevinden of de sociaal -emotionele houding ten opzichte van het schoolleven omvat de basisschalen: plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met de leerkrachten. Afgaande op de inhoud van de vragenlijst kan het welbevinden als volgt geformuleerd worden: de mate waarin leerlingen bevrediging ontleen aan schoolwerk, aan de relaties met medeleerlingen en met de leerkracht. Of nader omschreven:

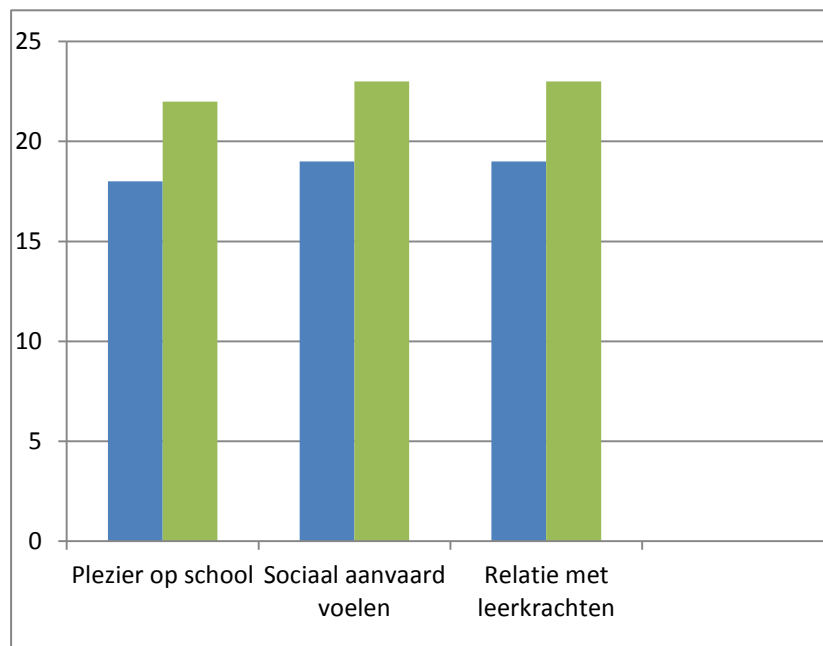
Plezier op school: de mate waarin de leerling tevreden zegt te zijn met de school in het algemeen en bevrediging ontleent aan het schoolgaan. De mate waarin de leerling stellingen onderschrijft als: ‘Ik vind het leuk om naar school te gaan’.

Sociaal aanvaard voelen: de mate waarin de leerling zegt zich aanvaard te voelen door klasgenoten, met klasgenoten een goede relatie te hebben. De mate waarin de leerling stellingen onderschrijft als: ‘Ik vind dat de meeste van mijn klasgenoten prettig met mij omgaan’.

Relatie met leerkrachten: de mate waarin de leerling zegt een functionele relatie te onderhouden met de leerkrachten. De mate waarin de leerling stellingen onderschrijft als: ‘Bij de meeste leerkrachten voel ik mij op mijn gemak’.

Na het verwerken van de uitkomsten blijkt dat bij alle vijf jongens die een SVIB-traject hebben gevolgd het plezier op school is toegenomen. Bij het onderdeel sociaal aanvaard voelen is er bij Wim en Jaap geen verschil voor en na het SVIB-traject en bij de andere drie jongens een toename in het sociaal aanvaard voelen. Bij vier jongens is er een hogere score na de SVIB-trajecten in de basisschaal relatie met leerkrachten. Waarbij aangemerkt moet worden dat er tijdens de SVIB-trajecten wisselingen van leerkrachten zijn geweest. De score van de relatie met leerkrachten is bij Mark na het SVIB-traject lager. Een verklaring zou kunnen zijn dat hij op dat moment nog van de inval-middag-juf regelmatig straf krijgt, zoals beschreven in §4.1.3.

In hoeverre het welbevinden van de leerlingen van groep 6/7 is gestegen na een SVIB-traject met vijf leerlingen uit de groep is af te lezen in figuur 1.



Figuur 1: Gemiddelde somscores van groep 6/7 voor (blauw) en na (groen) de SVIB-trajecten.

Op de Y-as is de somscore af te lezen en op de X-as de basisschalen van het welbevinden: plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met leerkrachten. Samenvattend kan worden gesteld dat het welbevinden van de leerlingen van groep 6/7 na SVIB-trajecten met een aantal leerlingen uit de groep is gestegen. En wel op alle drie onderdelen die het welbevinden omvatten: plezier op school (van 18 naar 22), sociaal aanvaard voelen (van 19 naar 23) en de relatie met de leerkrachten (van 19 naar 23). Bij alle onderdelen is de somscore van 24 de hoogst haalbare.

5.Conclusies

Het vertrekpunt van het onderzoek was de centrale vraag: Draagt 'SVIB met kinderen' als middel bij aan het bevorderen van sociaal gedrag en het verhogen van het welbevinden van de kinderen van groep 6/7? In dit hoofdstuk worden de belangrijkste uitkomsten op een rijtje gezet door het beantwoorden van deelvragen van onderzoeksvraag 2, wordt er gereflecteerd op die uitkomsten en worden er aanbevelingen gedaan.

5.1 Belangrijkste uitkomsten

In hoeverre vinden de leerlingen die een SVIB-traject hebben gevolgd zelf dat eigen (sociaal) gedrag is veranderd?

Vanuit het theoretisch kader (§2.3) wordt duidelijk dat een voorwaarde voor een succesvol SVIB-traject is dat de leerling gemotiveerd is te willen veranderen. Door de leerling zelf te laten bepalen wat de leervraag is, zal de motivatie en de wil om te veranderen toenemen. De leervragen van de jongens hangen samen, in de sfeer van niet meer zo grappig willen zijn en niet meer op de ander willen reageren. Ze willen wel veranderen, maar niet alleen. Het blijkt voorwaardelijk te zijn te weten dat de andere jongens ook willen. Pas als naar elkaar toe commitment wordt uitgesproken is er sprake van er écht voor te willen gaan. In de gesprekken die ze samen hebben leren ze zich te verplaatsen in de ander, gaan ze bewuster denken over eigen denken en oefenen ze te reflecteren op eigen gedrag. Ze gaan zich verantwoordelijk voelen voor elkaar. Gedragsverandering wordt een bewuste *gezamenlijke* keuze. Als aan deze voorwaarde is voldaan, zijn twee nagesprekken voldoende om daadwerkelijke gedragsverandering tot stand te brengen.

Alle vijf jongens geven aan dat ze zijn veranderd. Wim is verbaasd en trots als hij *ziet* dat hij geconcentreerd kan werken en dan niet door de klas praat of rond kijkt. Hij ontdekt dat het richten van de aandacht bij wisseling van boek of les veel tijd vraagt. Hij zet memostickers in om sneller tot werken/concentratie te komen. Dat lukt. Wim: "Daar ben ik best wel heel blij mee en trots op, want dat was eerst wel heel anders. Dan ging ik zitten klieren en nu ga ik aan het werk."

Jaap wil niet meer reageren op anderen en *ziet* dat hij ook zelf begint. Vanuit zijn motivatie om anderen te helpen kan hij ermee stoppen. Jaap: "Het kan eigenlijk niet beter. Ik reageer niet meer op anderen en ik begin er bijna nooit meer mee. En ik help anderen. Verder kan eigenlijk niet."

Mark wil ook niet meer op anderen reageren. Hij *ziet* dat hij in de kring regelmatig met een lachje op zijn gezicht uitnodigend naar anderen kijkt, die daarop reageren. Het *zien* van het positieve effect van zijn 'richten op de vertellende persoon' is voor hem doorslaggevend. Mark: "Als ik oplet, helpt dat ook de anderen. En zo houdt straks iedereen op. En dat wilden we allemaal!" Voor Mark is het nog wel lastig er aan te denken. Evert is de volgende die niet wil reageren op anderen. Hij *ziet* dat hij heel geconcentreerd kan zijn. Het *zien* van zijn felle reactie doet hem beseffen dat het zo leuk helemaal niet is. Dat is voor hem genoeg om 'écht normaal' te gaan doen. Evert: "Ik ben door de fragmenten gaan nadenken. Ik dacht dat ik toen leuk was, maar ik ben nu veel leuker. En zo kan ik de andere jongens ook beter helpen." Arend wil geen geluidjes en grapjes meer maken onder de les. Hij *ziet* dat concentratie best lukt als hij begrijpt wat hij moet doen. Het vraagteken is het afgesproken signaal dat hij uitleg nodig heeft. Arend: "Ik blijf nu in mijn werk. Eerder bleef ik dan bij die som en dan kwam ik niet verder. En dan ging ik andere dingen doen. Het gaat hartstikke beter!"

In hoeverre vinden ouders en/of verzorgers van de leerlingen die een SVIB-traject hebben gevolgd dat het (sociaal) gedrag van hun kind is veranderd?

Drie van de vijf ouder(s) geven aan dat het gedrag van hun kind door het SVIB-traject is veranderd. De ouders van Wim geven aan dat Wim zijn huiswerk drie keer zo snel leert, omdat hij nu geleerd heeft zijn aandacht sneller te richten. Ze ervaren als het als een zegen. Moeder van Jaap merkt geen verandering thuis. Ouders van Mark spreken de wens uit dat Mark het geleerde ook thuis gaat toepassen. Langere begeleiding is voor Mark nodig voor een blijvende gedragsverandering. Mark vindt het fijn dat hij thuis en op school door het knippen met vingers erop wordt geattendeerd dat hij weer in zijn oude gezichtsuitdrukking vervalt. Op school werkt dat meteen. Thuis wil het nog niet helemaal lukken. De ouders van Evert constateren wel gedragsverandering. Evert neemt nu ook thuis zijn verantwoordelijkheid en doet sinds kort uit eigen beweging zijn huiswerk. Moeder van Arend is ontroerd en zegt dat Arend meer zelfvertrouwen heeft gekregen, weer met plezier naar school gaat en zichzelf niet meer in slaap huult.

In hoeverre vindt de leerkracht van de leerlingen die een SVIB-traject hebben gevolgd dat het (sociaal) gedrag van hun kind is veranderd?

Helaas kan door uitval van de vaste leerkracht halverwege de SVIB-trajecten geen terugkoppeling van haar worden gevraagd. Wel zijn vervangende leerkrachten steeds op de hoogte geweest van de leervragen van de jongens om daarop te kunnen anticiperen.

Tot slot terug naar de centrale vraag:

Draagt 'SVIB met kinderen' als middel bij aan het bevorderen van sociaal gedrag en verhogen van het welbevinden van de kinderen van groep 6/7?

Ja, uit de SVL, de opnames, de gesprekken met de kinderen en de opmerkingen van ouders blijkt dat de SVIB-trajecten bij de vijf kinderen gedragsverandering teweeg heeft gebracht en succesvol is geweest. Over de kern van de sociale vaardigheden gezien vanuit de definitie van Van der Ploeg (2010), beschreven in §2.4, kan worden gezegd dat de jongens meer oog hebben gekregen voor wat een ander beweegt, zich verantwoordelijk zijn gaan voelen voor elkaar en zich beter zijn gaan houden aan regels en afspraken. In drie van de vijf gevallen is tevens in een andere situatie, namelijk die van thuis, gedragsverandering merkbaar. De uitkomsten van de SVL (§4.2) laten zien dat het welbevinden van de groep als geheel in alle drie basisschalen die het welbevinden omvatten is gestegen. Hoe blijvend de gedragsveranderingen zijn, kan pas over een langere periode worden vastgesteld.

5.2 Reflectie op het onderzoek

Respect voor de leerling en vertrouwen op zijn mogelijkheden als basis van samenwerken in de begeleiding is voor mij de drive geweest in dit onderzoek. SVIB met kinderen is dan een succesvol middel om gedragsverandering tot stand te brengen, zo is mijn stellige overtuiging. De leerling gebruiken als ingang voor de verandering heeft als voordeel dat de leerling vaardigheden ontwikkelt binnen zijn eigen capaciteiten. De uitkomst van dit onderzoek wijst uit dat SVIB-trajecten met kinderen qua indeling en fasen niet hoeven af te wijken van die van volwassenen.

Het was een zeer teleurstellende ervaring te merken dat kort na de eerste klassenopnames, terwijl ik het klaslokaal verliet, de jongens opeens 'rode petten gedrag' gingen vertonen. Bij persoonlijke navraag bleek dat de jongens wel wilden veranderen, maar niet alleen. Er was aan een voorwaarde nog niet voldaan. Omdat de leervragen van de jongens samenhangen in de zin van 'niet meer willen reageren op elkaar' bleek het voorwaardelijk *gezamenlijk* voor die gedragsverandering te kiezen. Door *gezamenlijk* na te denken over wat goed gaat en wat beter moet, groeide het gevoel van verantwoordelijkheid om niet alleen jezelf, maar ook de ander te helpen. Het betekende opnieuw starten met intakegesprekken, maar de *wil* om te veranderen was daarna zo sterk dat het SVIB-traject in alle vijf gevallen met twee nagesprekken kon worden afgerond. Het met nadruk afsluiten van de trajecten door het geleerde aan ouder(s) te tonen was bijzonder. Ontroerd heb ik toegekeken hoe de jongens stuk voor stuk en met gepaste trots hun vooraf bedachte vragen stelden en uitgezochte fragmenten toonden. Het zette ze extra in hun kracht. Natuurlijk ging de -hoe zullen we het vieren- lachspiegelfoto mee naar huis. Het plezier van het maken daarvan zal een leuke herinnering blijven. In dezelfde fotosessie is de foto op de voorkant gemaakt, waarop alle jongens van groep 7 staan. Dit op uitdrukkelijk verzoek, omdat ook de jongens die geen SVIB-traject volgden hebben geholpen de doelen te bereiken.

Naast het ontdekken van eigen kracht en échte wil, bleek er nog iets belangrijk te zijn in de SVIB-trajecten met de jongens. Alle vijf geven ze aan veel te hebben geleerd van het kijken naar fragmenten waarop het beter moet. Niet alleen het zien en denken over wat goed gaat, maar met name zien en denken over wat moeilijk is, hebben ze als belangrijk onderdeel ervaren. Mijn belangrijkste taak als SVIB-er was het inzicht in het probleem om te buigen naar het inzicht in mogelijkheden. Daarbij kon ik teruggrijpen naar de sterke fragmenten waarin zichtbaar is dat de leerling het wel kan. Daar vond de transfer plaats van positief gedrag naar andere situaties. De kracht van het beeld is door verschillende ouders en kinderen verwoord. De jongens geven in hun beoordeling van de onderdelen van het SVIB-traject als minst belangrijk het oefenen in de klas aan. Het kijken en reflecteren op fragmenten is voor hun gedragsverandering doorslaggevend geweest, zo zeggen ze. Bovendien vinden ze het een leuke manier van leren. Het positieve effect van de SVIB-trajecten op de hele groep maakt het succes van het onderzoek compleet. Aangezien ik de plaats van de zieke leerkracht voor een groot deel van de week in groep 6/7 heb overgenomen, kan ik de vijf jongens, ook na afsluiting van de SVIB-trajecten, blijven volgen en ondersteunen. In de hoop en de verwachting blijvende gedragsverandering te kunnen constateren.

De algemeen directeur van de Stichting waaronder de basisschool valt, gaat kijken hoe de uitkomsten van dit onderzoek op meer van zijn basisscholen bruikbaar kan zijn. Ook weet hij dat hij daarbij op mij, als SVIB-er, kan rekenen.

5.3 Aanbevelingen

- Houd voor SVIB met kinderen dezelfde indeling en fasen aan als bij volwassenen.
- Kinderen moeten voor een SVIB-traject kunnen denken over eigen denken en kunnen reflecteren op eigen gedrag.
- Begeleid kinderen alleen op vrijwillige basis. Er moet bij de intake duidelijk zijn dat een kind *wil* veranderen. De leerling formuleert zijn eigen leervraag.

- Maak duidelijk dat het kind eigenaar is van de beelden. Niemand ziet de beelden zonder zijn toestemming.
- Als de leervraag van kinderen uit een zelfde groep samenhangen in de zin van 'niet op elkaar willen reageren' en de verantwoordelijkheid binnen de groep jegens elkaar gering is, is het raadzaam om voorafgaand aan de individuele trajecten *gezamenlijk* na te denken over wat goed gaat en wat beter moet. En daarover eens te zijn.
- Een interessant vervolgonderzoek is of een gezamenlijk groeps-SVIB-traject met een gemeenschappelijke leervraag eenzelfde gewenst resultaat oplevert.
- Zorg dat leerkrachten en ouders op de hoogte zijn van de leerpunten, zodat ze kunnen anticiperen en ondersteunen.
- Belangrijke taak van de SVIB-er is te activeren en de transfer van positief gedrag naar andere situaties te stimuleren.
- Na de opname is het belangrijk snel een nagesprek te houden, zodat de leerling de gefilmde situatie nog weet. Dat bevordert de reflectie erop.
- De tijd tussen het nagesprek en de volgende opname is oefentijd. Twee weken is daarvoor een goede richtlijn.
- Reageer op getoonde emoties bij het kind tijdens het kijken naar de fragmenten. Het raakt meteen de kern.
- Stel bij de intake vast hoe het behaalde succes gevierd gaat worden. Dat geeft plezier bij het begin en bij de afsluiting.
- Het presenteren van het geleerde aan ouder(s) en/of verzorger(s) met eigen gekozen fragmenten en zelfgeformuleerde kijkvragen zet de leerling extra in zijn kracht.
- Blijf na afsluiting van het SVIB-traject de leerling volgen en eventueel ondersteunen. Voor blijvende gedragsverandering is soms een langere tijd van oefenen nodig.

Literatuurlijst

- Bolhuis, S. (2004). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Crone, E. (2009). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Delfos, M.F. (2006). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Furman, B. (2009). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). Literatuurstudie Onderwijsraad . "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen." Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten. Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Heijkant, C. van den, Quak, G., Swet, J. van, Vloet, K., Vos, M. de, & Wegen, R. van der (2005). *School Video Interactie Begeleiding. Van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen: Garant.
- Heijkant, C. van den, & Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in school*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Klabbers, V. (2009). Kijken met kinderen. Leervragen in beeld. *Jeugd in School en Wereld, Nov. 2009 (3)*, 32-36
- Klabbers, V. (2010). School Video Interactie Begeleiding. Kijken met kleuters. *De Wereld van het Jonge Kind, Dec. 2010*, 8-12.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23(1)*, 29-38.
- Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2010). *Coachen op competentieontwikkeling*. Amsterdam: Nelissen.
- Margolis, H., & McCabe, P.P. (2006). Improving self-efficacy and motivation. What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic, Vol. 41, 4, March 2006*, 218-227.
- Marzano, R. J. (2009). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.
- Nicolai, N. J. (2001). Hechting en psychopathologie: de reflectieve functie. *Tijdschrift voor Psychiatrie, 43 (10)*, 705-714.
- Otter, M. den, & Haassen, M. (2004). *Wat je ziet ben je zelf. School Video Interactie Begeleiding met leerlingen*. Fontys-OSO-Reeks. Antwerpen: Garant.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*, 139–158.

Pameijer, N.K., & Beukering, J.T.E. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Ploeg, J. van der (2010). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
Raymond, D. D., Dowrick, P. W., & Kleinke, C. L. (1993). Affective responses to seeing oneself for the first time on unedited videotape. *Counselling Psychology Quarterly*, 6 (3), 193-200.

Schein, E. H. (2009). Helping. How to offer, give, and receive help. Understanding Effective Dynamics in One-to-One, Group, and Organizational Relationships. *San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.*

Starr, J. (2008). *Praktijkgids voor coaches*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & Werkhoven, W. van (2009). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Van Dale (1996), *Van Dale handwoordenboek van hedendaags Nederlands*. Zutphen: Koninklijke Wöhrmann bv.

Weide, G., & Oudman, A. (2009). *Kanjerboek voor ouders, leerkrachten en Pabo-studenten*. Utrecht: Digitale Klerken.

Wiersma, H. (2010). *Ik leer dingen anders doen. Over toepasbaarheid van SVIB bij verstandelijk beperkte jongeren*. Praktijkonderzoek, Juni, 2010.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

Internet:

Wikipedia. *De vrije encyclopedie*. (n.d.). Geraadpleegd op 3 januari 2012 op <http://nl.wikipedia.org/wiki/Ethologie>

Citaten:

“With one part of life and consciousness, the person belongs to society, but with the other he belongs to himself. From one viewpoint he is on a life course that is regulated by the structures of that age culture, with its own social-biological milestones and age-related rituals. In belonging to this, the person becomes a part of this, the person becomes part of a social age culture with its own life ages. From another viewpoint he is on a life course which he regulates himself with his own interpretations. As such he is driven by personal needs of development and expression” (Jensen, 1993, p. 182).

Uit Illeris (2007): Jensen, J.F. (1993). *Livsbuen – voksenpsykologi og livaldre*. Kopenhagen: Gyldendal.

“Beliefs of personal competence ultimately become habits of thinking that serve (pupils) throughout their lives” (Pajares, 2003, p.153).