

**Assertief gedrag stimuleren bij het ZMLK;
vanuit SOVA-methode of vanuit hulpvraag leerling?**



nee durven zeggen



iets durven zeggen
(tegen een vreemde)



iets durven vragen



een moeilijk gesprek hebben



Praktijkonderzoeker:	Phily van den Braak
Studentnummer:	1372870
Leerroute:	SSD1 Specialist Speciale Zorg
Begeleid door:	Nicole van Dartel (onderzoeksbureau reflexy)
Datum afstuderen:	Juni 2011

Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Inhoudsopgave

	pagina
Inhoudsopgave.....	2
Voorwoord.....	5
Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1.....	7
Introductie, aanleiding van het onderzoek en probleemformulering.....	7
1.1. Persoonlijke introductie.....	7
1.2. De onderzoekscontext.....	7
1.3. Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering.....	8
1.4. Aannames/hypotheses.....	9
1.5. Probleemverkenning theoretisch.....	9
1.6. Probleemverkenning in de praktijk.....	10
1.7. De doelstelling van het onderzoek.....	11
1.8. De onderzoeksvraag.....	12
1.9. De deelvragen.....	12
Hoofdstuk 2.....	13
Theoretische onderbouwing.....	13
2.1. De Mytyschool; doelstelling en pedagogische klimaat.....	13
2.2. Wat is een Zeer moeilijk lerend kind?	13
2.3. Assertiviteit.....	14
2.4. De hulpvraag van de leerling.....	17
2.5. De kerndoelen van het SLO.....	18
2.6. Leertheorieën.....	18
2.7. Theorieën van sociale cognitie.....	20
2.8. Korte Oplossingsgerichte Therapie.....	21
2.9. De Goldsteinmethode.....	21
Hoofdstuk 3.....	23
Onderzoeksmethodologie.....	23
3.1. De onderzoeksstrategie;	33
3.2. De onderzoeksinstrumenten,.....	24
3.3. De onderzoekseenheden.....	29
3.4. Analysemethoden.....	29

3.5. Validiteit en betrouwbaarheid.....	30
3.6. Ethische normen.....	30
3.7. Planning.....	30
Hoofdstuk 4.....	30
Uitkomsten van de data-analyse.....	31
4.1. De methode “Leefstijl”	31
4.2. De methode “Stip”.....	34
4.3. Het Marietje Kessels Project.....	35
4.4. Documentanalyse.....	35
4.5. Collecting by walking around.....	35
4.6. Interviews.....	36
4.7. Enquêtes.....	36
4.8. Observaties.....	37
4.9. Schaalvragen.....	41
4.10. Logboek.....	42
Hoofdstuk 5.....	44
Conclusies en waardering onderzoek.....	44
5.1. Conclusies.....	44
5.1.1. Welke antwoorden heb ik gevonden op de deelvragen?.....	44
5.1.2. Welke antwoorden heb ik gevonden op de hoofdvraag.....	46
5.2. Verwachte uitkomsten van mijn data-analyses na bureauonderzoek, documentanalyse.....	47
5.3. Welke uitkomsten van mijn data-analyses kwamen als een verrassing.....	47
5.4. Uitkomsten na triangulatie.....	47
5.5. Discussiepunten.....	47
5.6. Aanbevelingen.....	49
Hoofdstuk 6	50
Evaluatie en reflectie.....	50
6.1. Persoonlijke reflectie op het onderzoeksverloop.....	50
6.2. Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling.....	51
6.3. Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker.....	51
6.4. Critical friends.....	51
6.5. Opbrengst.....	52
6.6. Verder onderzoek.....	52

Literatuurlijst.....	53
Begrippenlijst.....	56
Bijlagen:.....	61
Bijlage 1: Leerstijlen die aansluiten bij de ZML-leerling.....	61
Bijlage 2: Een opsomming van problemen op het gebied van assertiviteit uit eigen observatie dit jaar.....	64
Bijlage 3: Kenmerken van een ZML-leerling, met een IQ tussen 55 en 70.....	65
Bijlage 4: Basisvoorwaarden voor weerbaarheid en een actieschema weergegeven hoe je jezelf kunt verdedigen tegenover grensoverschrijdingen.....	67
Bijlage 5: Het webbased simulatieprogramma gebaseerd op de 1-zorgroute en de ecologie van de leerling.....	68
Bijlage 6: De SLO-doelen ten aanzien van assertiviteit.....	70
Bijlage 7: Het Driecirkelmodel uit de methode “Leefstijl”.....	72
Bijlage 8: Het Marietje Kessels Project.....	74
Bijlage 9: De Goldsteinmethode.....	75
Bijlage 10: De leerstijlen van Kolb.....	76
Bijlage 11: Drie grote theorieën van sociale cognitie.....	78
Bijlage 12: Het Johari-venster.....	80
Bijlage 13: Vragenlijsten voor de leerlingen.	82
Bijlage 14: Contracten met leerlingen.....	85
Bijlage 15: Leerplannen.....	86
Bijlage 16: Evaluatielijsten voor thuis.....	96
Bijlage 17: Situaties die moeilijk zijn ten aanzien van assertiviteit.....	101
Bijlage 18: Observatielijst rollenspelen en praktische situaties.....	102
Bijlage 19: Het gebruik van schalen.....	103
Bijlage 20: Experimentele lessen ter bevordering van assertief gedrag bij leerlingen van het ZMLK.....	105
Bijlage 21: Analyse observaties in rollenspelen en praktische situaties.....	121
Bijlage 22: Evaluatieformulier experimentele lessen en praktische oefeningen.....	126
Bijlage 23: Lesmaterialen en lesideeën uit “Leefstijl”, “Stip” en “M.K.P”.....	127
Bijlage 24: Analyse vragenlijsten.....	133

Voorwoord

Dit meesterstuk doet verslag van mijn praktijkonderzoek dat ik uitgevoerd heb op de Mytylschool betreffende het stimuleren van assertief gedrag bij ZML-leerlingen. In de samenvatting staat kort wat dit onderzoek behelst. Ik wil hierbij de mensen bedanken die mij in mijn onderzoek gesteund hebben. Allereerst wil ik mijn begeleidster Nicole en mijn critical friends bedanken voor de feedback die zij gaven. Ook wil ik Noortje Haans bedanken voor de feedback die ze mij gaf. En mijn zus en zwager voor het doorlezen van de hoofdstukken en de hulp die ik kreeg bij het Excel-programma.

Samenvatting

Binnen het onderwijs aan zeer moeilijk lerenden (ZML) liep ik aan tegen het feit dat er binnen het vakgebied sociale vaardigheden (SOVA) gewerkt werd vanuit een methode, die naar mijn mening niet aansloot op de hulpvragen van de leerlingen op sociaal gebied, met name op het gebied van assertiviteit. Daarom de volgende onderzoeksvraag:

Wat is de leerbehoefte van een VSO-ZML-leerling van de Mytylschool van mijn doelgroep ZMLK-onderbouw op het gebied van assertiviteit en hoe kan de lesinhoud daarop afgestemd worden?

Vanuit deze onderzoeksvraag heb ik vijf deelvragen geformuleerd, te vinden in hoofdstuk één. Om een antwoord te kunnen geven op deze vragen heb ik zowel literatuur als de methodes “Leefstijl” en “Stip” onderzocht. Ik ben op zoek gegaan naar visies, theorieën, doelen, maar ook werkvormen en praktische middelen die aansluiten op de hulpvraag van de leerling. De modeling en het uitlokken van situaties in rollenspelen spraken mij aan en waren bruikbaar in het prikkelen van de leerlingen in hun assertief gedrag. Deze technieken heb ik toegepast in experimentele lessen. In de literatuur kwam ik regelmatig tegen ‘De leerling is de expert’. Steeds meer wordt een leerling met een handicap serieus genomen en wordt er geluisterd naar wat hij of zij te zeggen heeft. In mijn onderzoek is dit een belangrijk uitgangspunt.

Ik heb onderzoeksmethoden beschreven en de onderzoeksgroep voorgesteld. De vragenlijsten en interviews zijn gebruikt om de hulpvragen van de leerlingen in kaart te brengen. Samen

met de leerling heb ik een leerplan opgesteld waarin de hulpvraag staat, hoe ze dit willen leren, wie daarbij gaat helpen thuis en op school en welk doel ze daarbij hebben. Samen hebben we een aantal helpende gedachten geformuleerd.

De opzet was om zowel thuis als op school te oefenen. In de praktijk is er voornamelijk op school geoefend. Vijf leerlingen hebben geoefend in rollenspellen en praktische situaties, de andere vijf hebben geobserveerd en zijn ingezet als tegenspelers in de rollenspellen. Zij mochten de vijf leerlingen met de hulpvraag helpen door tips te geven, te motiveren en door zelf een voorbeeld te zijn van het gewenste gedrag. De gegevens van de onderzoeksgroep heb ik weergegeven in Excel documenten.

De resultaten heb ik verbonden aan de onderzoeksvraag en de deelvragen. Hieruit kon ik conclusies trekken. Ondanks het korte tijdsbestek laten de leerlingen vooruitgang zien in hun assertieve gedrag. Ze hebben meer inzicht gekregen in hun gedrag, laten een stevigere houding zien, hebben meer oogcontact en ervaren minder spanning wanneer ze iets moeten zeggen of vragen. In de eindevaluatie lieten enkele leerlingen weten dat ze nog verder willen oefenen. Opvallend zijn de verschillen in inzicht van de professionals over de mate van assertief gedrag. Het is interessant om verder onderzoek te doen naar de achterliggende redenen hiervan om zo tot een betere afstemming te komen.

Uit de opmerkingen en de schriftelijke evaluaties van de leerlingen kan concludeer ik dat deze manier van werken erg aanslaat bij de leerlingen. Zij noemen steeds weer de rollenspellen die ze zo leuk vinden. De leerlingen waren daarom zeer gemotiveerd. Omdat ik zelf enthousiast ben over deze manier van werken, doe ik aanbevelingen om de leerlingen te stimuleren tot assertiever gedrag middels modeling en het uitlokken van situaties. Door het oefenen in levensechte situaties wordt de leerling meer uitgedaagd dan in rollenspellen. Uit de data-analyse blijkt dat ze dit veel spannender vinden.

Genoemde aanbevelingen zijn bestemd voor de onderzoeksgroep, maar tevens voor alle leerlingen die moeite hebben met assertiviteit. In de literatuur wordt er veel geschreven over assertiviteit bij volwassenen. Er zijn assertiviteitstrainingen te over. Dit getuigt ervan dat het zelfs voor een volwassene zonder handicap moeilijk is om zich assertief gedragen. Toch heb ik met dit onderzoek kunnen aantonen dat de leerlingen in een tijdsbestek van vier weken vooruitgang laten zien. En wat het belangrijkste is: de leerlingen geven het zelf aan.

De leerling is de expert!!

Hoofdstuk 1

Introductie, aanleiding van het onderzoek en probleemformulering

1.1. Persoonlijke introductie

Mijn naam is Phily van den Braak. Ik werk bijna twintig jaar op een Mytylschool¹ en heb voornamelijk gewerkt in het ZMLK², zowel in de kern als in het VSO³.

Daarnaast heb ik veel ervaring opgedaan met invallen in het VSO-MLK, SO en MCG⁴.

1.2. De onderzoekscontext

Ik ga in mijn doelgroep van de VSO- ZMLK-onderbouw onderzoeken welke persoonlijke hulpvragen mijn leerlingen hebben op het gebied van assertiviteit⁵ en of die aansluiten bij de leerdoelen vanuit de methodieken “Leefstijl”⁶ en “Stip”.⁷ Mijn ervaring is dat de lesinhoud en doelen niet optimaal aansluiten bij de leerbehoefte van de leerling. Ik wil daarom leermiddelen, werkvormen en aanpassingen uitproberen ten behoeve van een betere aansluiting en onderzoeken of er binnen een bepaalde periode, leerwinst te behalen is voor een ZML-leerling op een deelaspect van assertiviteit, wanneer de leerling intensief op verschillende momenten van de week hiermee oefent. Ik wil weten of hij dat vervolgens toe kan passen in andere situaties (in de thuissituatie of pauzemoment). Dit ga ik evalueren. Ik en ouders vinden het belangrijk dat hun kind zich later, in zijn sociale omgang, kan redden in de maatschappij. Dit onderwerp is daarom interessant voor het onderwijs aan leerlingen uit alle stromen van het speciaal onderwijs (ZMLK, MLK, SO, VMBO⁸), voor scholen die ZML-leerlingen hebben en voor het reguliere basisonderwijs. De onderwijsinspectie concludeert in haar rapport (2004-2005) dat de leeropbrengsten in het Speciaal Onderwijs onvoldoende (zichtbaar) zijn. De scholen hebben de opdracht gekregen om leerlijnen te ontwikkelen, waarmee leerkrachten hun onderwijs doelgerichter kunnen maken. Jeninga, Meersbergen en Louwe (2011) geven in een publicatie aan dat in het streven naar een zo inclusief mogelijke onderwijspraktijk de preventie van gedragsproblemen bij kinderen een

¹ Mytylschool: school voor kinderen met een lichamelijke handicap.

² ZMLK: Zeer moeilijk lerende kinderen.

³ VSO: Voortgezet Speciaal Onderwijs

⁴ MCG: Meervoudig Complex Gehandicapt.

⁵ Assertiviteit: zie begrippenlijst, p. 56

⁶ “Leefstijl” is een methode voor sociale vaardigheden. Zie bijlage zeven en p. 31.

⁷ “Stip”: Sociale training in de praktijk is een methode voor sociale vaardigheden. Zie p. 34.

⁸ VMBO Voorgezet Middelbaar Beroepsonderwijs

steeds belangrijker aandachtsgebied wordt.

1.3. Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering

De afgelopen twee jaar hebben we op het VSO-ZML met een methode voor sociale vaardigheden gewerkt (“Stip”). Daarvoor ging ik in mijn lessen voor SOVA uit van de problemen van leerlingen. Ik nam praktijksituaties als voorbeeld, gebruikte praktische werkvormen (drama, gesprekjes met tweetallen) en lessen uit het Marietje Kessels⁹ Project. Omdat de methode Stip chronologisch gevolgd moet worden volgens een doorlopende leerlijn, kon ik niet langer direct aansluiten op de hulpvragen van leerlingen. Actuele problemen van de leerlingen sloten niet aan bij het thema dat ik behandelde.

Tweede probleem: De thema's eten en drinken, huishouden, jezelf verzorgen en kleding en smaak vallen mijns inziens onder andere vakgebieden (gezondheidskunde en huishoudkunde) en kunnen daar gebruikt worden.

Derde probleem: “Stip” is niet zo gebruiksvriendelijk. De inhoud is moeilijk te vinden in het schema met aandachtsgebieden, onderverdeeld in onderwerpen, projecten en pakketten. In het overzicht staan thema's die in een ander deel staan, wat tot verwarring kan leiden. Nu werken we met de methode “Leefstijl”, die gebruiksvriendelijk is. Toch heb je met bovenstaande problemen te maken.

In het ZML-onderwijs moet lesstof (zo ook “Leefstijl” en “Stip”) vaak aangepast worden, omdat:

- *Er veel herhaling nodig is.*¹⁰
De leerstof beklijft niet en moet in stappen aangeboden worden.
Geheugenproblemen kunnen een rol spelen.
- *De leerling veel concrete voorbeelden nodig heeft.*¹¹
De vaardigheden moeten getraind worden in echte situaties.
Het leren is sterk gebonden aan het hier en nu.
- *De inhoud vaak te moeilijk is.*
De leerling heeft moeite met de verwerking van bladen en het begrijpen van de inhoud.
Zijn woordenschat is niet groot. De luisterhouding kan een rol spelen.

⁹ Marietje Kessels Project (MKP) zie begrippenlijst, p. 56.

¹⁰ Zie bijlage 1, leerstijl 8

¹¹ Zie bijlage 1, leerstijl 4

Kern van het probleem: ZML- leerlingen kunnen de leerstof van SOVA lessen moeilijk toepassen in de praktijk (transfers maken) en hebben veel praktijkvoorbeelden nodig om te kunnen oefenen. De persoonlijkheid speelt een rol; iemand die introvert is, zal in bepaalde situaties niet gemakkelijk iets durven zeggen. De leerstof moet praktisch zijn met veel oefenmomenten (SLO, 2005). Zowel in de klas als daarbuiten (thuissituatie, pauzemomenten en in andere klassen). Ze kunnen hun vaardigheden oefenen, wanneer ze de lessen van een andere sector volgen. De thema's van de lessen moeten aansluiten op de problemen van de leerlingen.

1.4. Aannames/hypotheses

Mijn aanname is dat de leerwinst groter is als de methode sociale vaardigheid als een “ideeënboek” wordt gehanteerd in plaats van deze letterlijk, chronologisch te volgen.

Ik verwacht dat er meer leerwinst behaald wordt, wanneer,

- De hulpvraag door de leerling zelf geformuleerd wordt. Dit verhoogt zijn leermotivatie.
- Er meer oefenmomenten met behulp van praktische werkvormen worden ingebouwd in de les.
- De inhoud aansluit bij praktijksituaties waarmee leerlingen te maken hebben.

De transfers waar ZML moeite mee hebben zullen ondanks bovenstaande aanbevelingen lastig zijn; hij kan moeilijk leerstof omzetten in de praktijk. Er zullen kleine vooruitgangen waar te nemen zijn op deelaspecten van de SOVA in de klas en wellicht daarbuiten. Er is meer voorbereidingstijd nodig om uit te zoeken wat de hulpvraag van de leerling is en om de juiste thema's en leermiddelen bij elkaar te zoeken. Meerdere leerlingen zullen dezelfde hulpvraag hebben en gebaat zijn bij de lessen die op de hulpvraag van een individuele leerling gericht is. Hierdoor kun je tegemoet komen aan alle hulpvragen van de leerlingen.

1.5. Probleemverkenning theoretisch

De volgende begrippen wil ik toelichten.

Een Mytylschool is net als een Tytylschool een aangepaste school voor kinderen met een handicap. We werken op de VSO-afdeling in twee stromen:

- Toeleiding Dagbesteding (TD)

- Toeleiding Arbeid (TA)

Ik werk op de afdeling TD. Mijn groep bestaat uit ZML-leerlingen¹² en valt onder cluster drie. Over het leren van ZML is weinig bekend. Vlaskamp (2003, p. 322) zegt hierover dat de zorg voor mensen met verstandelijke beperkingen geen solide onderzoekstraditie heeft (SLO 2005). De sociaal-emotionele ontwikkeling van ZML-leerlingen loopt vaak achter in vergelijking met leerlingen van een reguliere basisschool. Door hun handicap is er vaak een leerachterstand op diverse gebieden.¹³ Op onze school worden de termen leer- en trainbaar gebruikt bij een ZML-leerling. Afhankelijk van de cognitie¹⁴ kan een leerling meer leren. Onder trainbaar wordt verstaan dat vaardigheden en kennis ingetraind moeten worden. Door het veelvuldig herhalen zal de leerling zich de leerstof en vaardigheden eigen maken. Het is belangrijk dat de leerling veel oefenmomenten heeft (Goldstein, 1976).

Er is veel geschreven over de sociaal emotionele ontwikkeling en sociale vaardigheden van kinderen in het algemeen. Over kinderen met een handicap beduidend minder. In dit onderzoek richt ik me op één onderdeel van de SOVA-lessen; assertiviteit. De literatuur hierover richt zich voornamelijk op volwassenen. Onder de term weerbaarheid vind je meer informatie. Er zijn veel methodes, projecten en andere leermiddelen rondom het thema¹⁵ sociale vaardigheidstrainingen te vinden die gericht zijn op kinderen en volwassenen. De trainingen vinden plaats in scholen en instituten. Er wordt vooral geschreven over allerlei handvatten zoals gesprekstechnieken en praktische oefeningen. Er is weinig bekend over de effectiviteit ervan. Sociale vaardigheden zijn moeilijk te meten. Het onderwerp en de onderzoeksvraag vallen onder de leergebiedoverstijgende kerndoelen (SLO, 2005) en hebben betrekking op de “sociaal leren” theorie. (Bandura, 1977)

1.6. Probleemverkenning in de praktijk

Tijdens het werken met mijn doelgroep VSO-ZML onderbouw van twaalf, dertien jaar, heb ik gemerkt dat ze niet mondig en sociaal vaardig zijn.¹⁶ Op sociaal-emotioneel gebied hebben ze diverse problemen, waarbij hun handicap vaak een rol speelt. Ze kunnen het geleerde vaak niet toepassen in de praktijk (ook op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling). Wanneer een leerling in een rollenspel oefent om iets te durven vragen, zal hij dit wellicht in

¹² Ook wel ZMLK genoemd.

¹³ Dit wordt in hoofdstuk twee beschreven. In bijlage drie worden kenmerken genoemd van de ZML-leerling.

¹⁴ kennisverwerving

¹⁵ Een voorbeeld van een sociale vaardigheidstraining is die van Goldstein (1976) die gebruik maakt van modeling. Door middel van rollenspelen wordt er een voorbeeld gegeven. Zie p.21.

¹⁶ In bijlage twee geef ik een opsomming van problemen die ik bij de ZML-leerling tegenkom.

een levensechte situatie niet doen. Uit ervaring kan ik zeggen dat ze gebaat zijn bij veel praktische oefeningen, veel herhaling en veel oefenmomenten¹⁷. De thema's moeten dicht bij de belevingswereld van de leerling liggen. De leerlingen leren van elkaar door samen oefeningen te doen en laten hierdoor vooruitgang zien. Het complimenteren is uitermate belangrijk¹⁸. Ze zien namelijk in hun leven dat de ander het beter kan en weet, wat regelmatig bevestigd wordt door hun omgeving. (leerlingen van andere leergangen, ouders, broers etc.)

De methodes “leefstijl” en “Stip”¹⁹

De thema's uit bovenstaande methodes zijn mijns inziens bruikbaar voor de doelgroep. Je moet niet strikt de lijn van de methode volgen. Je kunt leermiddelen erbij gebruiken, kijkend naar de hulpvraag van de leerling. Mijn collega's passen de lessen aan. Er worden lessen overgeslagen (wanneer de leerlingen het beheersen). Soms wordt één les over meerdere lessen uitgesmeerd. Herhaling is van belang. De collega's bevestigen dat in beide methodes thema's staan die onder een ander vakgebied horen te vallen; gezondheidskunde en huishoudkunde.

1.7. Doelstelling van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is driedelig:

- Zicht krijgen op hulpvragen van de doelgroep VSO-ZMLK onderbouw op het gebied van assertiviteit;
- De mate waarin persoonlijke hulpvragen aansluiten bij leerdoelen vanuit de methodiek (“Leefstijl”);
- Aanbevelingen formuleren over welke leermiddelen aansluiten op deze hulpvragen.

Huidige situatie: We werken op het VSO-ZMLK twee momenten in de week, op vaste tijden met de methode “Leefstijl” volgens leerlijnen die zijn uitgezet.

Gewenste situatie: Uitgaan van de leerling. Uit de methode dát gebruiken wat aansluit op de vraag van de leerling.

1.8. De onderzoeksvraag

¹⁷ Zie bijlage één, leerstijl 8.

¹⁸ In de literatuur worden complimenten geven door diverse auteurs genoemd. Onder andere door Kool, (2000) en Kordelaar, & Schmidt. Ook in het oplossingsgericht denken is het een belangrijk onderdeel.

¹⁹ De methodes “Leefstijl” en “Stip”, de thema's, de leerdoelen en vaardigheden worden in hoofdstuk vier beschreven. Zie ook bijlage zeven

Wat is de leerbehoefte van een VSO-ZML-leerling van de Mytylschool van mijn doelgroep ZMLK-onderbouw op het gebied van assertiviteit en hoe kan de lesinhoud daarop afgestemd worden?

1.9. De deelvragen

- Welke hulpvragen stelt de VSO-ZML-leerling van mijn doelgroep op het gebied van assertiviteit?
- Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen gebruikt worden die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?
- Met welke sociale situaties waarin een beroep wordt gedaan op assertiviteit heeft de doelgroep te maken?
- Wat bieden de methoden “Leefstijl” en “Stip” aan lesinhoud en aan welke leerdoelen werken ze?
- Dragen de interventies bij aan het bevorderen van assertief gedrag van de leerlingen van deze doelgroep?

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk licht ik de centrale begrippen van mijn onderzoeksvraag toe.

2.1. De Mytylschool; doelstelling en pedagogische klimaat

Doelstelling Mytylschool: Bijdragen aan een zo groot mogelijke zelfstandigheid van de leerlingen en zo optimale persoonlijke en maatschappelijke ontplooiing en volwaardig burgerschap verwezenlijken. Belangen en wensen van leerlingen, ouders, en begeleiders zijn richtinggevend met als leidraad de eigen mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen (schoolgids Mytylschool, 2010).

Uitgangspunten voor het pedagogische klimaat uit de schoolgids:

- De behoefte aan een goede relatie met de begeleider;
- De behoefte aan een gevoel van eigenwaarde en competentie
- De volwassene moet het kind vertrouwen geven en in zijn mogelijkheden geloven.

Deze uitgangspunten komen terug in de coachingsgesprekken²⁰, onderdeel van het onderwijsaanbod. Het gaat om wat de leerling wil, gezien zijn toekomst.

2.2. Wat is een Zeer Moeilijk Lerend kind?

De ZML-leerlingen op onze mytylschool hebben een licht tot matige verstandelijke handicap, waarbij hun IQ tussen de 35 en 70 is. Daarnaast hebben deze leerlingen een meervoudige handicap (zowel lichamelijk als verstandelijk). Motorische problemen en ontwikkelingsstoornissen (autisme, ADHD²¹, PDD-NOS²², geheugenproblemen) kunnen aanwezig zijn. Er wordt waar mogelijk binnen de verschillende vakgebieden aangesloten op het reguliere basisonderwijs. Op het ZML wordt het leerstofaanbod concreet, in een lager tempo aangeboden, met veel herhalingsmomenten. De ontwikkeling van ZML en MG is

²⁰ Reflectiegesprekken, die de leerkracht twee maal in het jaar heeft met de leerling. Zie verder begrippenlijst p.56

²¹ ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel aandachtstekort/hyperactiviteitstoornis.

²² PDD-NOS: Pervasive Developmental Disorder- Not Otherwise Specified is de restgroep van de pervasieve ontwikkelingsstoornissen, aan autisme verwante contactstoornissen

slecht voorspelbaar (SLO 2004). Vaak verloopt die niet lineair. Er zijn periodes van schijnbare stilstand. Het SLO (2005) geeft een opsomming van kenmerken en leerstijlen voor ZML.²³ Bijna de helft van de jeugdigen met verstandelijke beperkingen blijken ernstige gedragsproblemen te hebben (Dekker & Koot, 2004).

In onze klas krijgen de leerlingen, indien nodig, één of meerdere therapieën, individueel of groepsgewijs gegeven. Vormen van therapie: Fysiotherapie, logopedie en sociale vaardigheidstraining. SOVA neemt een belangrijke plaats in binnen het lesrooster. Een orthopedagoog of speltherapeut kan een sociale vaardigheidstraining geven aan een leerling met sociaal-emotionele problemen.

2..3.Assertiviteit

Er zijn verschillende definities van assertiviteit.²⁴ Daarbij wordt het opkomen voor jezelf, je mening, je rechten regelmatig genoemd. Andere definities zijn: het zichzelf durven zijn, zelfbewust, zelfverzekerd (van Dale, 2010). Ook wordt weerbaarheid genoemd. In de literatuur worden ‘assertiviteit’ en ‘weerbaarheid’ vaak door elkaar gebruikt. Ik gebruik de definitie assertiviteit, omdat er bij weerbaarheid vaak gedacht wordt aan zelfverdediging. Maar onder ‘weerbaarheid’ is weer veel meer bruikbare informatie te vinden. Assertiviteit betreft de omgang met andere mensen in relaties, werk, scholing en andere sociale situaties (Wikipedia). Assertiviteit is een sociale vaardigheid. Tekorten in sociale vaardigheden hebben verschillende oorzaken. Kinderen met ontwikkelingsstoornissen en/of stemmingsstoornissen (onder andere ADHD of een autismespectrumstoornis) vertonen veel moeilijkheden in de omgang. Van Kordelaar & Schmidt (2007) noemen enkele tekorten:

- (Faal)angst, het gevoel er niet bij te horen;
- Vaardigheden moeilijk kunnen toepassen in verschillende situaties;
- Moeilijk samen kunnen spelen;
- Gespannen zijn in de omgang met anderen.

Assertief reageren is opkomen voor je mening en je rechten zonder anderen agressief te benaderen. Je laat anderen in hun waarde. Assertief gedrag zit tussen sub-assertief gedrag en

²³ Zie bijlagen een en drie.

²⁴ <http://www.encyclo.nl/begrip/assertiviteit>

(passief)-agressief gedrag in. Het subassertieve gedrag kan leiden tot onderhuidse spanning, wat overspannenheid tot gevolg kan hebben.

Voorbeelden van subassertief gedrag:

- Zich stil houden;
- Snel toegeven (onenigheid vermijden, conflicten uit de weg gaan);
- Geen kritiek durven geven.

Voorbeelden van assertief gedrag:

- Communiceren in de volgorde van luisteren, interpreteren, samenvatten, antwoorden (LISA);
- Kritiek durven uiten (vanuit de ik-boodschap en vanuit het gevoel);
- Het duidelijk formuleren van de eigen wensen;
- Je mening durven zeggen;
- Emoties durven uiten;
- Complimenten durven geven en kunnen ontvangen;
- Verzoeken kunnen weigeren (nee leren zeggen).

Mogelijke oorzaken voor subassertief assertief gedrag:

- Een gebrek aan sociale vaardigheden;
- Geen vriendelijke reacties krijgen (agressie van een ander);
- Geen adequate cognities hebben over assertief gedrag:
“bescheidenheid siert de mens, dus ik houd mijn mond”;
- Een subassertiviteit kan vroeger, thuis of op school afgedwongen zijn.

Hulp kan gegeven worden door assertiviteitstrainingen, ook wel weerbaarheidstrainingen genoemd (Wikipedia, 2011) Assertiviteitstraining betekent: Educatieve activiteit gericht op het vergroten van de weerbaarheid van het individu in interpersoonlijke situaties.²⁵ Weerbaar betekent: in staat tegenstand te bieden (van Dale, 2010). De Vos-van der Hoeven (2007) stelt dat kinderen die weinig weerbaar zijn:

- Weinig zelfvertrouwen hebben;

²⁵ <http://www.woorden-boek.nl/woord/assertiviteitstraining>

- Eigen grenzen niet goed kunnen aangeven;
- Gemakkelijk over zich heen laten lopen;
- Over het algemeen snel gekwetst zijn door kritiek;
- Het moeilijk vinden zelf situaties op te lossen;
- Al snel om hulp vragen van buitenaf;
- Moeilijk aansluiting vinden met leeftijdgenoten;
- Een weinig ontspannen houding hebben;
- Vaak oogcontact vermijden;
- Moeite hebben een eigen mening te uiten;
- Moeite hebben gevoelens te uiten;
- Het moeilijk vinden, 'nee' te zeggen uit angst afgewezen te worden.

Cautaert, Dupont en Ideler (2001) noemen vier basisvoorwaarden voor weerbaarheid:

Een positief zelfbeeld, eigenwaarde, je eigen grenzen voelen en kennen en vanuit kracht en kwetsbaarheid tot actie komen.²⁶

Kinderen leren over zichzelf denken door wat er tegen ze gezegd wordt en hoe ze behandeld worden (De Vos-van der Hoeven, 2007). Dit beïnvloedt het gedrag weer. Door goed, gewenst gedrag te complimenteren en waarderen, opbouwende kritiek te geven bij ongewenst gedrag en een kind soms de gevolgen van zijn gedrag te laten ervaren, ontwikkelt een kind een positief zelfbeeld en zelfstandigheid. Ouders beschermen vaak hun kind met een handicap. Hierdoor krijgt het niet de ruimte om zelf dingen te ondernemen, fouten te maken en verantwoordelijk te zijn voor het eigen gedrag. Een oordeel van de omgeving over het kind kan het zelfbeeld enorm beïnvloeden. De ouders hebben een voorbeeldfunctie. Bij het ouder worden, gaan kinderen zich steeds meer gedragen naar de verwachtingen van de omgeving. Als een kind het gevoel heeft niet de moeite waard te zijn, kan het neerslachtig worden, zich terugtrekken en geen hulp meer accepteren. Het zelfbeeld is van grote invloed op het zelfvertrouwen en dat zelfvertrouwen is het belangrijkste voor de weerbaarheid van een kind (Vos-van der Hoeven, 2007). De aard en capaciteiten van het kind kunnen een rol spelen. Om het zelfvertrouwen te stimuleren geeft ze aanbevelingen:

- Het kind de ruimte te geven een eigen mening te hebben

²⁶ Zie schema in bijlage vier: Basisvoorwaarden voor weerbaarheid en een actieschema hoe je jezelf kunt verdedigen tegenover grensoverschrijdingen.

- De verwachtingen die je aan een kind stelt moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau.
- Een kind moet opgroeien in een veilige omgeving waar het onvoorwaardelijke liefde krijgt.
- Een ouder die zelfvertrouwen uitstraalt brengt dit over op zijn kind.
- Het kind zelf keuzes en idealen laten bepalen. Het moet zijn eigen beperkingen leren accepteren.

2.4. De hulpvraag van de leerling

Uit onderzoek blijkt dat het belangrijk is om aan te sluiten op de hulpvraag van de leerling, omdat die de expert is. Kienhuis (2010) geeft het belang aan van het anders kijken en formuleren van gedrag en noemt enkele uitgangspunten van Korte Oplossingsgerichte Therapie (KOT):

Start met het probleem, waar de cliënt mee wil beginnen.

De cliënt is de expert.

Zelfbedachte oplossingen sluiten het beste aan.

In “Meer dan 100 mooie voorbeelden” (Stichting Regie over eigen leven, 2007) lees je over hoe mensen met een verstandelijke beperking de regie voeren over hun eigen leven. Er wordt uit eigen krachten en mogelijkheden geput. Ze zijn niet gewend om zelf keuzes te maken en hebben de steun van anderen nodig, het persoonlijke netwerk.²⁷ De cliënt bepaalt de acties van de begeleiding en geeft zelf aan welke hulp hij verwacht. De methode, ontwikkeld om een cliënt stap voor stap te leren, gesprekken zelfstandig te voeren (Maessen, Prisma, 2007) is een middel om hem zijn eigen mening te laten formuleren en vertellen.

Om planmatig, systematisch om te gaan met onderlinge verschillen tussen leerlingen op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling is een webbased simulatieprogramma ontwikkeld, gebaseerd op de 1-zorgroute. Het traint met levensechte voorbeelden, brengt de ondersteuningsbehoeften van leerlingen in kaart, analyseert en clustert ze, om te vermijden dat er voor elk kind een individueel handelingsplan wordt opgesteld. Kinderen met

²⁷ Een persoonlijk netwerk bestaat uit de mensen in jouw omgeving, zoals ouders, vrienden en collega's.

uiteenlopende problemen kunnen behoefte hebben aan dezelfde ondersteuning (Jeninga, Meersbergen en Louwe, 2011).²⁸

2.5. De kerndoelen van SLO

Op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden geven de kerndoelen ZML een beschrijving van gewenste kwaliteiten van leerlingen (*Staatsblad 2009*):

“Bij de emotionele ontwikkeling speelt een belangrijke rol dat leerlingen in veel gevallen afhankelijk zijn van hun directe omgeving. Hierdoor bestaat het risico dat de omgeving voor de leerling gaat denken en handelen. Om de autonomie van leerlingen te vergroten is het van belang «zoveel mogelijk de eigen regiefunctie» bij leerlingen te ontwikkelen.”

Kerndoelen ten aanzien van assertiviteit:

De sociale en emotionele ontwikkeling en specifiek:

- *het zelfbeeld en*
- *het sociale gedrag*

Van belang voor de ontwikkeling van assertief gedrag zijn: Spelontwikkeling, leren leren, praktische redzaamheid, Nederlandse taal (durven spreken), bewegingsonderwijs, kunstzinnige oriëntatie (leren communiceren, uiten) waaronder dramatische vorming.²⁹

Oriëntatie op mens en wereld waaronder het domein mens en samenleving noem ik apart. Een centraal begrip hierbij is de (versterking van) de redzaamheid, waarmee het zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld nauw samenhangen. De leerling moet zich alleen en met anderen kunnen redden in wisselende situaties: thuis en buitenshuis, tijdens werk en vrijetijdsbesteding. Enkele beperkingen die assertief gedrag in de weg kunnen staan zijn: Een motorische beperking, taal- en/of spraakproblemen, een neurologische aandoening.

2.6. Leertheorieën

²⁸ In bijlage vijf staat het schema over het webbased simulatieprogramma gebaseerd op de 1-zorgroute.

²⁹ Zie bijlage zes: SLO-doelen ten aanzien van assertiviteit.

De leertheorieën moeten een (deel)verklaring bieden waarom mensen in bepaalde omstandigheden doen wat ze doen. Drie grote leertheorieën rondom de ontwikkeling van kinderen:³⁰

- Klassiek conditioneren van Watson³¹
- Operant conditioneren van Skinner³²
- De sociale leertheorie

Het klassiek- en operant conditioneren en het observatieleren (model-leren) wordt samen *sociaal leren* genoemd (Bartels, 2000) De sociale leertheorie sluit aan bij mijn persoonlijke ideeën. Het is de basis van veel sociale vaardigheidstrainingen. In mijn onderzoek wil ik deze theorie toepassen door de leerlingen te laten oefenen met rollenspelen. In hoofdstuk vier beschrijf ik de SOVA-methode “Leefstijl” waarin de theorie van Kolb (1939)³³ toegepast wordt die dezelfde leerstijl beoogt.

Albert Bandura (1977) ontwikkelde de Social Learning Theory (SLT) Deze leertheorie wordt afgeleid uit het werk van Gabriel Tarde (1843:1904) die stelde dat het sociale leren door vier belangrijke stadia van imitatie voorkwam:

- Dicht contact;
- Imitatie van meerderen;
- Begrip van concepten;
- Rol modelgedrag.

Deze theorie verklaart hoe mensen gedrag leren: door het waarnemen van het gedrag van anderen (observatie). Als het waargenomen gedrag positief gewaardeerd wordt, wordt het eerder als modelgedrag overgenomen of geïmiteerd.³⁴ Bandura ontwikkelde tevens een theorie met betrekking tot motivatie, de Self Efficacy Theory. Dit begrip wordt gebruikt om het eigen kunnen of (niet -kunnen) te beschrijven (persoonlijke effectiviteit). Leerlingen die zich capabel vinden hebben een positiever zelfbeeld dan leerlingen die zich niet capabel voelen. Om gemotiveerd te kunnen leren zijn volgens deze theorie van belang: een positief beeld van je eigen capaciteiten en doelgericht zijn (Spaanbroek, 2005). Motivatietips vanuit deze theorie:

- Achterhaal de (leer)doelen van het kind zelf.

“Om de eigen doelen van het kind te achterhalen zul je met het kind in gesprek moeten

³⁰ http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/nl/Social_learning_theory (Het originele artikel komt uit Wikipedia)

³¹ Zie begrippenlijst, p.56

³² Zie begrippenlijst, p.56

³³ Zie bijlage tien.

³⁴ http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/nl/Social_learning_theory

gaan om er achter te komen wat hij graag wil doen of leren”

(Spaanbroek, 2005, p. 6).

- Onderwijsdoelen zijn op verschillende manieren te bereiken, de standaard of gebruikelijke methode is niet de enige.

Kinderen worden beïnvloed door de omgeving en vice versa. Hoe lager het niveau van de leerling hoe meer 'imitatiegedrag'. Gedrag dat de aandacht trekt, wordt snel overgenomen.

2.7. Theorieën van sociale cognitie

Sociale vaardigheden bestaan uit: gedrag en cognities (Van Bilsen, e.a., 1996). Bepaalde gedragingen veronderstellen een bepaald cognitief ontwikkelingsniveau dat vaak niet of later door jeugdigen met verstandelijke beperkingen bereikt wordt. Bijvoorbeeld problemen die een bepaalde zelfreflectie veronderstellen (minderwaardigheidsgevoelens, het gevoel hebben perfect te moeten zijn) (Einfeld & Tonge, 2002). Kinderen met een beperking hebben een grotere kans op discrepantie tussen het cognitief- en het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. Er is een gevaar voor overschatting. (Derksen e.a, 2004)

Iemand die sociaal vaardig is, heeft een balans gevonden tussen zijn eigen wensen en die van zijn omgeving. De drie grote theorieën van sociale cognitie zijn:

- De rolneming van Selman;
- Het oplossen van problemen door Dodge;
- De attributietheorie van Dweck bij succes en falen.

Wanneer iemand de bovenstaande balans niet heeft gevonden, omdat er sprake is van subassertief gedrag, dan kan er vanuit deze theorieën gezocht worden naar oplossingen om te komen tot assertiever gedrag.³⁵ De balans kan ook de andere kant uitslaan, zoals bij (passief)-agressief gedrag.

Naar aanleiding van praktische situaties kun je psycho-educatieve gesprekken voeren om probleemgedrag te analyseren (Schrurs, 2011)³⁶. Reacties kunnen naar buiten (agressie) of naar binnen gericht (angst en depressie) zijn. Autistische kinderen hebben dezelfde cognitieve stijl als angstige kinderen. Ze letten juist op de negatieve dingen, hebben vaak een negatief

³⁵ Zie bijlage elf: Drie grote leertheorieën van de sociale cognitie.

³⁶ Workshop van de Fontys Hogeschool: "Psycho-educatie bij ASS door Jan Schrurs.

zelfbeeld door faalervaringen en hebben geen of weinig inzicht in sociale interacties. Door gesprekken met “wie-, wat-, wanneer- vragen” kan het kind tot zelfinzicht komen. Voor de cognitieve gedragstherapie kan gebruik worden gemaakt van een ABC-analyse waarbij het kind inzicht krijgt in oorzaak en gevolg.

A = aanleiding	Wat is er gebeurd?
B = gedrag	Wat heb jij gedaan?
C = gevolg	Wat is het gevolg?

Voor het nieuwe gedrag kunnen alternatieven (oplossingen) gezocht worden. Voor het nieuwe gevolg wordt er aan het kind gevraagd welke hij kiest. Schrurs noemt verder de RET: Rationeel-Emotieve therapie (Ellis, 1977) waarin de relatie getoond wordt tussen gedachten en gevoelens. Helpende, positieve gedachten zorgen voor een rationele kijk. Tevens noemt hij het vriendenprogramma (Barret, 2000), Denken, doen en durven (Bogels 2008) en diverse behandelingen waaronder mindfulness (Brown, 2003)

2.8. Korte Oplossingsgerichte Therapie (KOT)

Kienhuis (2011) spreekt over het anders kijken en formuleren van gedrag, het belang van complimenten geven en het gebruik maken van schaalvragen³⁷.

Onderstaande uitgangspunten spraken mij aan omdat ze aansluiten bij mijn ideeën en uitgaan van de persoon zelf:

- Elk gedrag is iemands beste keuze;
- Start met het probleem, waar de cliënt mee wil beginnen;
- De cliënt is de expert;
- De nadruk ligt op wat er in de toekomst bereikt kan worden;
- Sluit altijd aan bij de sterke kanten van de cliënt;
- Zelfbedachte oplossingen sluiten het beste aan;
- Als iets werkt, doe het vaker;
- Achter elk probleem schuilt een doel.

³⁷ De oplossingsgerichte schaalvraag verbindt een cijfer aan een situatie. De cliënt geeft op een schaal van 1 tot en met 10 aan of er een verbetering is in zijn situatie. Zie p. 41 en bijlage 19: Het gebruik van schalen.

Deze uitgangspunten van oplossingsgericht werken, passen in die van inclusief onderwijs en goed burgerschap. Er wordt niet op tekorten, maar op mogelijkheden van de persoon en zijn omgeving gelet.

2.9. De Goldsteinmethode

De Goldsteinmethode, genoemd naar Arnold Goldstein (1976), is gericht op het vergroten van vaardigheden. Hij ziet zijn 'structured learning therapy' als een methodiek die tegemoet komt aan de behoeften, leefwijze en leefwereld van de lower-class client. Zij wordt tevens toegepast voor kinderen met een handicap die zo weerbaarder worden gemaakt (Boer, 1997).

Via het aanleren van vaardigheden worden autonomie, assertiviteit, interne controle, accuraatheid van waarnemen en communiceren, tolerantie voor frustratie en ambiguïteit van de cliënt vergroot, en zal hij beter opgewassen zijn tegen de eisen van de maatschappij.

Deze vaardigheden (skills) worden aangeleerd via:

- Modeling (voordoen van sociaal vaardig gedrag; rolmodellen);
- Gedragsoefening (het inoefenen, naspelen van het gedrag)
- Bekrachtiging (het belonen van getoond sociaal vaardig gedrag)
- Transfer-training (het toepassen van het geleerde in het dagelijkse leven).

Bij modeling worden de cliënt voorbeelden getoond van de vaardigheid c.q. specifieke gedragingen waaruit de vaardigheid bestaat, gedemonstreerd door de therapeut in rollenspelen of door videobanden.³⁸ Door deze videobanden wordt het beoogde leren beter bereikt, omdat het gedrag meermalen wordt getoond, irrelevante gedragingen worden weggelaten en verschillende modellen het gedrag vertonen. De cliënt moet het meewerken aan het rollenspel ervaren als zijn keuze (Goldstein, 1976). Door huiswerk kan een transfer worden gemaakt waarin het geleerde gedrag in andere situaties toegepast wordt.

Voor elke vaardigheid in het kader van de vele noodzakelijke herhaling is een stappenplan te bedenken. En als dat vele oefenen resulteert in het verdwijnen van dat negatieve zelfbeeld van 'ik kan niets, dan is het weerbaarder maken een doel op zichzelf geworden. (Boer, 1997)

³⁸ In bijlage negen staat aanvullende informatie over de Goldsteinmethode.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk beschrijft de meetinstrumenten, onderzoekseenheden en analysemethoden van dit praktijkonderzoek. Om mijn onderzoeksvraag:

‘Wat is de leerbehoefte van een VSO-ZML-leerling van de Mytylschool van mijn doelgroep ZMLK-onderbouw op het gebied van assertiviteit en hoe kan de lesinhoud daarop afgestemd worden?’

en vijf deelvragen te kunnen beantwoorden heb ik verschillende dataverzamelmethode gecombineerd .

3.1. De onderzoeksstrategie

Aanleiding van dit onderzoek is mijn praktijkervaring. Het is een kwalitatief onderzoek; een actieonderzoek. Ik onderzoek, welke persoonlijke hulpvragen mijn leerlingen hebben, op het gebied van assertiviteit en of die aansluiten bij de leerdoelen vanuit de methodieken “Leefstijl” en “Stip”. Actieonderzoek is geschikt voor professionals die aspecten van hun werk willen verbeteren (Harinck, 2010). Wanneer ik aanpassingen op het programma van “Leefstijl” wil uitproberen, cluster ik de ondersteuningsbehoeften ³⁹, zodat alle leerlingen die dezelfde ondersteuningsbehoefte hebben er profijt van hebben (Jeninga et al, 2011). Ik stel na de probleemanalyse van de hulpvragen veranderingen/vernieuwingen voor en geef aanbevelingen. Omdat dit onderzoek zich afspeelt in één organisatie of groep, is het een gevalsstudie (casestudy) (Verhoeven, 2010). Onderzoekers in *de interpretatieve stroming*⁴⁰ maken vaak gebruik van casestudies, als zij ervaringen van personen in een organisatie onderzoeken (Boeije, 2005, p.21). Ik kies vijf leerlingen (cases) uit mijn doelgroep die verschillen van geslacht, leeftijd, etniciteit en problematiek om selectiviteit in de dataverzameling zoveel mogelijk uit te sluiten.

³⁹ Zie hoofdstuk 2.4. op p. 17.

⁴⁰ De interpretatieve stroming stelt de menselijke zingeving centraal

3.2. De onderzoeksinstrumenten

1. Open ongestructureerde interviews

‘Welke hulpvragen stelt de VSO-ZML-leerling van mijn doelgroep op het gebied van assertiviteit?’

Ik kies voor vier afzonderlijke open interviews, omdat ik wil uitgaan van de hulpvraag van de leerling. Eén leerling heeft in een coachingsgesprek⁴¹ eerder dit jaar al haar hulpvraag gesteld. In de interviews wordt slechts één hoofdvraag gesteld:

“Wat wil jij graag leren over jezelf of over de omgang met anderen”.

Elk interview verloopt dan anders (Verhoeven, 2010).

Ik stel vragen met een open karakter. De leerling krijgt alle ruimte om aan te geven waar hij problemen mee heeft en kan een eigen mening formuleren (Maessen, 2007). Wanneer de leerling niet kan aangeven wat hij wil leren, noem ik onderwerpen (topics) uit literatuur en methodes over assertiviteit, waarvan ik denk dat de leerling daar moeite mee heeft (uit eigen observatie). Aan de leerling wordt tenslotte gevraagd of hij aan zijn hulpvraag wil werken. Vragen en antwoorden met betrekking tot assertiviteit worden in een verslag verwerkt. De vijf hulpvragen worden in hoofdstuk vier beschreven.

Onderzoekscriteria:

- *Een rustige veilige ruimte;*
- *Uitleg vooraf;*

Ik vertel dat het interview voor mijn studie is, maar dat ik graag de leerling wil helpen om beter om te gaan met problemen over zichzelf en/of in de omgang met anderen.

- *Stem laten horen op band;*

Ik vertel dat er een geluidsopname wordt gemaakt, géén beeldopname. Zo bestaat er geen kans dat informatie uit zijn context gehaald wordt door interpretatie. Deze nauwkeurige manier van registreren sluit aan bij wat Blumer (1969) noemt ‘direct examination of the empirical world’. De werkelijkheid weergeven zoals de leerling dat beleefd heeft. Er kan geen informatie verloren gaan.

- *Leerling op zijn gemak stellen;*
- *Ruim tijd om antwoorden te formuleren.*

⁴¹ Coachingsgesprek: Reflectiegesprek die de leerkracht houdt met de leerling over gedrag en leerdoelen. Zie verder begrippenlijst, p. 56.

2. Vragenlijsten voor zowel leerlingen, ouders als collega's (voor- en achteraf)

'Welke hulpvragen stelt de VSO-ZML-leerling van mijn doelgroep op het gebied van assertiviteit?'

'Met welke sociale situaties waarin een beroep wordt gedaan op assertiviteit heeft de doelgroep te maken?'

Op grond van de analyse van de open interviews van de vijf cases heb ik een vragenlijst⁴² ontwikkeld met 30 items die betrekking hebben op assertiviteit die worden gevormd door:

- De concrete hulpvraag (gedragingen) die door de leerling gesteld is in het coachingsgesprek betreffende assertiviteit;
- Literatuur;
- Leerdoelen uit de methoden rondom assertiviteit

De respondenten maken hun mening kenbaar door het aankruisen van mee eens, gedeeltelijk mee eens en niet mee eens. Uit de resultaten kan afgelezen worden met welke hulpvragen de leerling de meeste moeite heeft. Door vragen te clusteren, krijg je meer inzicht en kun je specifieker kijken naar situaties waarin leerlingen het moeilijk vinden om assertief gedrag te tonen.

3. Bureau-onderzoek methoden

'Wat bieden de methoden "Leefstijl" en "Stip" aan lesinhoud en aan welke leerdoelen werken ze?'

'Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen worden gebruikt die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?'

Ik kijk in "Leefstijl" en "Stip" welke thema's, leerdoelen, vaardigheden en werkvormen ik kan gebruiken om tegemoet te komen aan de hulpvraag betreffende de assertiviteit van de leerling. Lesideeën uit bovenstaande methoden en het "Marietje Kessels Project"⁴³ (MKP-team, 2009) worden gebundeld in een mapje⁴⁴.

⁴² Zie bijlage 24 vragenlijsten.

⁴³ Zie bijlage 8 en 23 Marietje Kessels Project en de begrippenlijst op p. 56

⁴⁴ Zie bijlage 23 lesideeën.

4. Documentanalyse

‘Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen worden gebruikt die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?’

‘Met welke sociale situaties waarin een beroep wordt gedaan op assertiviteit heeft de doelgroep te maken?’

Uit boeken worden lesideeën en uitlokkingsituaties⁴⁵ verzameld voor een lessencyclus.

5. ‘Collecting by walking around’.

‘Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen gebruikt worden die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?’

Ik heb via informele gesprekken (Collecting by walking around) relevante informatie verzameld. Een VMBO- collega geeft lessen over “Leefstijl” en vertelt hoe zij de lessen geeft en aanpast. Een collega uit de kern van het ZMLK vertelt over aanpassingen op “Stip

6. Experimentele lessen.

‘Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen gebruikt worden die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?’

‘Dragen de interventies bij aan het bevorderen van assertief gedrag van de leerlingen van deze doelgroep?’

Binnen het vak sociale vaardigheid probeer ik in een lessencyclus van vier weken werkvormen en middelen uit. Het experiment is geschikt voor toetsende onderzoeksvragen. In het gewone experiment wordt de relatie tussen een uitgevoerde behandeling en het bereikte resultaat (bijvoorbeeld vermindering van probleemgedrag) onderzocht door één groep te behandelen en een andere groep niet en de uitkomsten te vergelijken. (Harinck, 2010, p. 66). Het is een onderzoek naar de hulpbehoefte van leerlingen ten aanzien van assertiviteit. Ik cluster de leerbehoeften van de leerlingen en iedereen maakt in meer of mindere mate deel uit van het onderzoek. Ik kijk naar de effectiviteit van de interventies. De geschikte werkvormen, lesideeën om assertief gedrag te stimuleren (onder andere rollenspel/modeling) komen in een mapje. Met ideeën uit literatuur, methodes en eigen ontwikkelde lesideeën speel ik in op de hulpvraag van de leerling. Door modeling volgens Bandura (1977) en Goldstein (1976), feedback, video-opnamen, ervaringsgericht werken, het uitlokken van situaties,

⁴⁵ Uitlokkingsituaties: Situaties die gecreëerd worden om leerlingen uit te lokken om wenselijk gedrag (assertiviteit) te laten zien. Zie ook de voorbeelden van rollenspelen in de experimentele lessen in bijlage 20.

oplossingsgericht werken (Kienhuis, 2011), helpende gedachten⁴⁶ en huiswerk om de transfers te maken, spoor ik vijf leerlingen aan tot assertiever gedrag. Motivatie van de leerling en het geven van complimenten zijn belangrijke ingrediënten. Na elke les evalueer ik in een logboek.

7. Het uitlokken van situaties.

'Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen gebruikt worden die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?'

Vijf leerlingen oefenen in praktische situaties die zich voordoen of uitgelokt worden, buiten de les om en thuis. Ik gebruik de volgende werkvormen (uit "Leefstijl", boeken (Kool, 2000); Boer 1997), vanuit eigen ideeën):

- Stellen van concrete vragen (Wil jij waarop de leerling met nee moet antwoorden);
- In scène zetten van een situatie (de leerling een boodschap laten doen, hem vragen daarna meteen terug te komen naar de klas en vervolgens een ander instrueren dat hij die leerling nog een taak geeft);
- Rollenspelen waarbij voor de leerling 'lastige' situaties gespeeld worden;
- Benoemen van subassertief gedrag (tevens een bewustmaking, reflectie op gedrag);
- Huiswerk (oefenen van moeilijke gesprekken, nee zeggen, iets durven zeggen).

8. Observaties.

'Dragen de interventies bij aan het bevorderen van assertief gedrag van de leerlingen van deze doelgroep?'

De observaties⁴⁷ worden verricht tijdens experimentele lessen, praktische situaties, op school, waarbij leerlingen een opdracht krijgen. Door het bijhouden van een observatielijst volg ik (participerende observatie)⁴⁸, de leerlingen van de klas en derden de leerling in zijn gedragingen. Dit observatielijstje met subassertieve gedragingen is ontstaan door een combinatie van eigen kennis, ervaring én informatie uit een observatielijst voor rollenspelen uit "Zo gaan Roos en Tom met elkaar om" van Kordelaar e.a (2007), en uit het Marietje Kessel Project (MKP-team, 2009).

⁴⁶ Zie bijlage 15: Leerplannen

⁴⁷ De observaties worden gedaan aan de hand van een observatielijstje die in bijlage 18 terug te vinden is.

⁴⁸ Participerende observatie: observatie, waarbij tegelijkertijd deel wordt genomen aan de onderwijsactiviteiten.

De lessen (tijdens de rollenspelen)

De leerlingen krijgen vooraf instructies over observeren. De observanten worden gestimuleerd om complimenten te geven, wanneer het goed gaat. De tegenspelers worden aangespoord om voorbeeldgedrag (gedrag waar zij goed in zijn) te laten zien om de ander daarmee te helpen. Ook ik als leerkracht heb een voorbeeldfunctie maar laat mijn minder sterke kanten zien door ervaringen te delen van situaties en vaardigheden die ik vroeger moeilijk vond. Zo laat ik de leerlingen hun sterke en zwakke kanten ontdekken. Na elk rollenspel worden bevindingen klassikaal besproken en op een observatielijstje ingevuld.

De praktische situaties (individuele opdrachten):

In een leerplan⁴⁹ (opgesteld met de leerling) wordt: Het doelgedrag/hulpvraag beschreven, waarom, hoe, wanneer en waar ze dit willen leren, welke helpende gedachten ze kunnen toepassen, wie daarbij kan helpen thuis en op school, bij wie ze willen oefenen en wat hun doel is. Een mapje met het leerplan en een evaluatielijst⁵⁰ (besproken met de leerling en zowel schriftelijk als mondeling met ouders) gaat mee naar huis als huiswerk. De leerling moet (met hulp van ouders) zelf invullen hoe het is gegaan. Deze evaluatieformulieren zijn summier ingevuld, soms vanuit het oogpunt van ouders. Ze zijn niet bruikbaar voor een analyse en worden niet in hoofdstuk vier opgenomen. Thuis is te weinig geoefend en ouders hadden problemen met de uitvoering. Situaties op school worden uitgelokt om het doelgedrag te stimuleren. Aan derden wordt gevraagd het doelgedrag te observeren en het observatielijstje in te vullen. Zij worden vooraf geïnstrueerd.

9. Schaalvragen

'Dragen de interventies bij aan het bevorderen van assertief gedrag van de leerlingen van deze doelgroep?'

'Met welke sociale situaties waarin een beroep wordt gedaan op assertiviteit heeft de doelgroep te maken?'

Op een schaal van 1 tot 10 geven leerlingen, ouders en directe collega's voor- en achteraf aan hoe moeilijk een bepaalde hulpvraag is voor die leerling (Kienhuis, 2011). Voordat de leerlingen de schaalvraag⁵¹ invullen, hebben zij instructies gekregen en ermee geoefend. De respondenten kunnen situaties invullen die moeilijk zijn voor de leerling ten aanzien van assertiviteit. Deze situaties worden geïnventariseerd.⁵²

⁴⁹ Zie bijlage 15: Leerplannen.

⁵⁰ De evaluatielijst is in bijlage 16 te vinden.

⁵¹ Zie bijlage 19 schaalvragen en de analyse ervan in hoofdstuk 4.9 op p. 41.

10. Logboek.

In een logboek worden opmerkingen, observaties, evaluaties en ervaringen van leerlingen en ouders genoteerd.

3.3. De onderzoekseenheden

- ZML-leerlingen uit de VSO-onderbouw.
- Directe collega's (leerkrachten, klassenassistenten) en collega's uit de vier sectoren.
- Andere professionals (therapeuten) van de Mytyschool.
- Ouders van leerlingen.
- Lesmaterialen uit "Leefstijl", "Stip" en "Marietje Kessels Project".

Het is praktisch haalbaar om vijf leerlingen te kiezen die naar mijn mening moeite hebben met assertiviteit. De andere vijf leerlingen worden meegenomen in het onderzoek, omdat zij, op één na, moeite hebben met dezelfde deelaspecten: 'nee leren zeggen', iets durven vragen aan- of zeggen (tegen een vreemde) en een moeilijk gesprek hebben. De leerbehoeftes worden geclusterd. De direct betrokkenen worden bevraagd over de mate van assertiviteit van die leerling. Zij kennen de leerling beter en kunnen meer vertellen over zijn ontwikkeling. Vervolgens heb ik lesmateriaal verzameld die afgestemd wordt op de leerbehoeftes.

3.4. Analysemethoden

In een startplan heb ik beschreven welke dataverzamelmethode ingezet worden bij dit praktijkonderzoek (zie hierboven). Verzamel- en verwerkingsmethoden volgen hieronder. Informatie verkregen uit interviews orden ik op thema (assertiviteit). Hieruit selecteer ik de hulpvraag. De gegevens van de enquêtes analyseer ik op categorieën, patronen en tegenstellingen die weergegeven worden in een Excel-document. Via een draaitabel worden er gemiddelden berekend. De doelen uit de methodes worden vergeleken met de hulpvraag van de leerling ten aanzien van assertiviteit. De ideeën uit de documenten en de methodes worden geordend op het thema assertiviteit en in een mapje gebundeld. Er wordt een logboek bijgehouden van de experimentele lessen waarvan de samenvatting in hoofdstuk vier te vinden is. In het logboek worden opmerkingen, observaties, evaluaties en ervaringen van leerlingen, ouders en professionals vermeld. Inhoud wordt op thema geselecteerd. Gegevens van observatielijsten worden weergegeven in tabellen.

⁵² Zie bijlage 17 moeilijke situaties ten aanzien van assertiviteit.

Schaalvragen worden voor- en achteraf ingevuld en grafisch weergegeven in een tabel.

3.5. Validiteit en betrouwbaarheid

Een onderzoek moet betrouwbaar, valide en bruikbaar zijn. Door de visie van leerlingen, collega's en ouders in het onderzoek te betrekken en verschillende onderzoeksmethoden te gebruiken, wordt voldaan aan de eis van methodische triangulatie (datatriangulatie)⁵³ (Harinck, 2010, p. 77). Door verschillende databronnen te gebruiken wordt het onderzoek meer valide en betrouwbaar. Ter verhoging van die betrouwbaarheid heb ik de coachingsgesprekken opgenomen op band. De gegevens van verschillende informanten worden vergeleken. De onderzoeksresultaten kunnen worden gebruikt voor verbeteringen en aanpassingen in zowel het eigen handelen als in de methode.

3.6. Ethische normen

De ouders worden vooraf ingelicht over dit onderzoek via een brief, waarin ik toestemming vraag om de informatie uit het onderzoek te gebruiken. Ik ga hier zorgvuldig mee om. Privacygevoelige informatie komt niet in het verslag. Alle leerlingen worden van tevoren op de hoogte gebracht van het onderzoek en over de manier hoe ik daarmee omga. Geluids- en filmopnamen om de hulpvraag te achterhalen en ter evaluatie blijven in mijn bezit.

3.7. Planning

Planning praktische gedeelte van het onderzoek:

1. Interviews afnemen van de leerlingen;
2. Vragenlijsten voor de leerlingen;
3. Vragenlijsten voor ouders, leerkrachten, klassenassistenten en therapeuten;
4. Het aanbieden van de lessen;
5. Observaties van de leerlingen;
6. Evaluatie van de lessen.

Vanwege het korte tijdsbestek van vier weken wordt alleen aan de leerlingen en directe collega's gevraagd om de schaalvragen achteraf in te vullen.

⁵³ Triangulatie: Driehoeksmeting. Je bekijkt een situatie van verschillende kanten door verschillende onderzoeksmethoden in te zetten en/of verschillende onderzoekseenheden.

Hoofdstuk 4

Uitkomsten van de data-analyse

In dit hoofdstuk worden resultaten van het praktijkonderzoek weergegeven verkregen uit observaties, enquêtes, interviews en het bestuderen van de methodes. Alle afzonderlijke resultaten en conclusies zijn terug te vinden in de bijlagen.

4.1. De methode “Leefstijl”

“Leefstijl”⁵⁴ is een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling voor leerlingen in de leeftijd van twee tot achttien jaar. Leefstijl wil bevorderen dat jongeren opgroeien tot zelfstandige, sociaal vaardige en betrokken mensen. Educatief materiaal en trainingen zijn preventief gericht en onder andere bestemd voor primair en voortgezet onderwijs.

Er zijn zes thema’s met lessuggesties⁵⁵ voor ieder leerjaar:

1. De groep? Dat zijn wij! (sfeer in de groep)
2. Praten en luisteren. (de communicatie)
3. Ken je dat gevoel? (het leren kennen van eigen en andermans gevoelens)
4. Ik vertrouw op mij. (het zelfvertrouwen)
5. Iedereen is anders, allemaal gelijk. (diversiteit, pesten)
6. Lekker gezond (gezondheidsvaardigheden)

(Eck en Onvlee, 2008)

Thema’s één tot en met vijf bevatten voorwaarden voor assertief gedrag. De handleiding is geen keurslijf; Het ervaringsleren staat centraal. De interactie tussen leerlingen is daarbij van groot belang. Daarom vinden regelmatig kringgesprekken plaats. De leerlingen hebben het recht niet mee te doen aan een activiteit of gesprek waarin persoonlijke zaken worden geuit.

⁵⁴ In bijlage zeven is meer informatie te vinden over de methode “Leefstijl”.

⁵⁵ In bijlage 23 vind je lessuggesties, leermiddelen terug van “Leefstijl”.

Het leerproces van "Leefstijl" is leren door: concrete ervaringen, waarnemen en reflectie en begripsvorming (ervaringsleren) om vanuit dat begrip te gaan handelen, experimenteren en toetsen in de praktijk. Deze aanpak is gebaseerd op de leertheorie van Kolb.⁵⁶

"Leefstijl" werkt met het "Driecirkelmodel", dat de onderlinge relatie weergeeft tussen verschillende vaardigheden, inhouden en thema's.⁵⁷ De vaardigheden beïnvloeden elkaar:

1. Binnencirkel: Basisaspecten van sociaal gedrag.

- Zelfvertrouwen, positief, realistisch zelfbeeld;
- Emotionele intelligentie;
- Waarden die opbouwend sociaal gedrag vormgeven (respect voor jezelf en anderen, hulpvaardigheid)

2. Tussencirkel: "Sociale intelligentie".

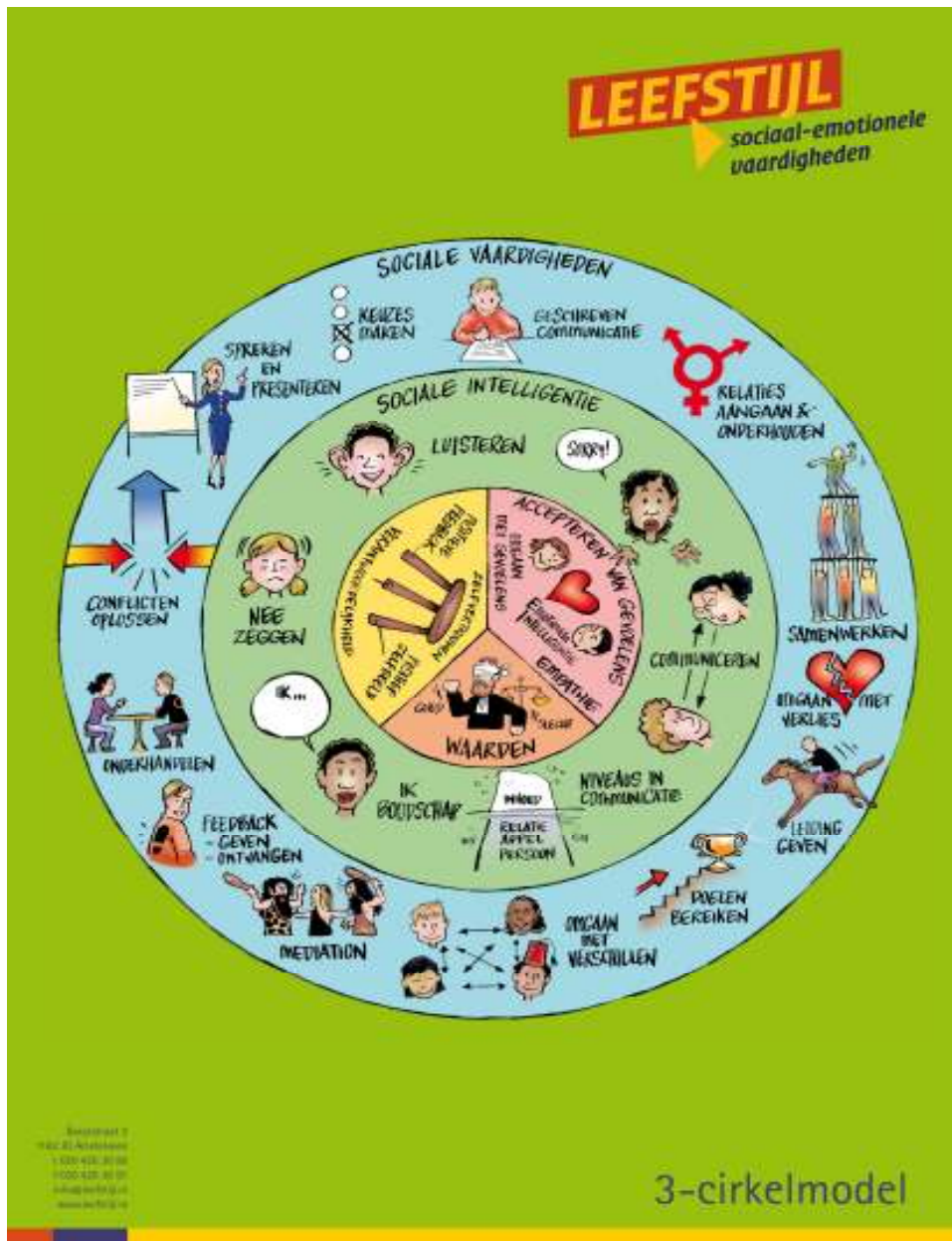
- Spreken;
- Nee zeggen;
- Assertief zijn;
- Zicht hebben op verschillende niveaus in communicatie;
- Ik-boodschappen effectief kunnen gebruiken.

3. Buitencirkel: meer complexe sociale vaardigheden.

- Conflicten oplossen;
- Leiding geven;
- Relaties aangaan en onderhouden
- Doelen formuleren;
- Feedback geven en ontvangen;
- Spreken en presenteren; Keuzes maken;

⁵⁶ Zie bijlage 10: De theorie van Kolb.

⁵⁷ Zie bijlage zeven voor volledige informatie over de vaardigheden.



(Eck en Onvlee, 2008)

“Leefstijl” werkt aan risicofactoren die de bevordering van assertiviteit in de weg staan:

- Gebrekkige cognitieve en emotionele vaardigheden;
- Negatief zelfbeeld;
- Gevoelens slecht kunnen uiten;
- Weinig positieve betrokkenheid bij de omgeving.

Assertief gedrag bevorderen door:

- Met eigen mogelijkheden en grenzen om te gaan (zelfbeeld);
- Een positieve bijdrage in een groep te leveren (sociaal gedrag);
- Gerichtte vragen te stellen;
- Omgaan met teleurstellingen en mislukkingen;
- Zich een mening te vormen;
- Verantwoordelijkheid te nemen voor de te verrichten taken;
- Hoe ze voor zichzelf en anderen op kunnen komen.

Leerkrachten kunnen het Johari-venster in “Leefstijl”gebruiken, dat de veranderingen verduidelijkt in hoe je door jezelf en door anderen gezien wordt. (Remmerswaal, 2004)⁵⁸

4.2. De methode “Stip”

“Stip”, een lesmethode voor sociale competentie in het ZML-onderwijs, is bestemd voor leerlingen van dertien tot twintig jaar. De methode voor het VSO beoogt kennis en vaardigheden te bieden om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren op school, thuis, in vrije tijd, bij werk en/of dagbesteding. De doelen, verdeeld in zeven aandachtsgebieden zijn van belang voor het verkrijgen van assertief gedrag:

1. Jezelf kennen en waarderen;
2. Goed voor jezelf zorgen (waaronder opkomen voor jezelf);
3. Omgaan met gevoelens;
4. Aardig zijn en rekening houden met de ander;
5. Positieve relaties;
6. Omgaan met een taak (waaronder samenwerken en hulp vragen aan anderen);
7. Gespreks- en luistervaardigheden (dit zijn basisvoorwaarden om een vraag te stellen of gesprek te voeren).

De leerkracht kan de volgorde van de thema's bepalen. Er is geen opbouw in moeilijkheidsgraad. Je kunt gedurende meerdere vakgebieden aan een project werken. De

⁵⁸ Zie bijlage 12 het Johari-venster.

doelen, in een context aangeboden, door te werken met thema's, kunnen zo in andere situaties toegepast worden. Per thema vind je elementen op het gebied van assertiviteit. Je kunt er géén lesproduct uithalen. Doelgericht helpen (een stappenplan), modelgedrag en belonen worden ingezet om aan de hulpvraag van de leerling tegemoet te komen wanneer hij een doel niet kan behalen.⁵⁹

4.3. Het Marietje Kessels Project (MKP)

Uit het Marietje Kessels Project⁶⁰ (MKP-team, 2009) heb ik lesideeën verzameld en gebundeld in een mapje. Onderstaande projectonderdelen komen overeen met oefeningen uit de experimentele lessen.

- Stevige lichaamshouding;
- Wat een leerling zelf wil leren;
- Gevoelens (een ja- en nee-gevoel);
- Grenzen (van je gevoel, lichaam, spullen en ruimte);
- Hulp vragen;
- Pesten en gepest worden.

4.4. Documentanalyse

Ik heb lesideeën verzameld uit diverse boeken en gebundeld in een mapje.

4.5. Collecting by walking around

Ik heb een collega van de afdeling ZMLK-onderbouw gevraagd naar haar ervaring met de methode “Stip”. Ik vroeg haar of thema’s en doelen aansloten bij het niveau van haar leerlingen en of ze het lesprogramma aanpaste. Ze neemt lessen niet letterlijk over, maar past ze betreffende tempo, herhaling en actualiteit (wat speelt er bij de leerlingen). Haar leerlingen (met verschillende niveaus) begrijpen de les na drie herhalingen nog niet. Volgens haar bereik je zo niet de doelen. De lessen zijn vaak te hoog gegrepen. Je kunt niet jarenlang dezelfde lessen doen. Volgens haar zou je de hele week aan de doelen moeten werken. Toch staan er goede voorbeelden en tips in. Een collega die “Leefstijl” in alle groepen van het VMBO geeft vertelde dat zij de lessen, werkbladen in alle groepen aanpast op niveau.

⁵⁹ In bijlage 23 staan lesmaterialen en lesideeën die hierbij worden gebruikt.

⁶⁰ Zie bijlage acht en de begrippenlijst op p. 56 voor uitgebreide informatie.

4.6. Interviews

In vijf interviews hebben de leerlingen hun eigen hulpvraag gesteld:

1. Nee zeggen;
2. Iets zeggen;
3. Iets zeggen tegen- of vragen aan een vreemde;
4. Iets vragen;
5. Een moeilijk gesprek hebben.

4.7. Enquêtes

In totaal heb ik dertien collega's, vijf ouders en vijf leerlingen gevraagd een vragenlijst⁶¹ in te vullen. Van de 57 vragenlijsten heb ik er 44 retour gehad. De resultaten hiervan zijn verwerkt in een draaitabel. Eén ouder heeft de vragenlijst niet ingevuld. Drie collega's kenden de leerlingen niet goed, waarvan één de lijst heeft ingevuld. Alle leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld. Sommige leerlingen hadden moeite met de vragenlijst. Omdat de vragen niet helder voor hen waren, heb ik alle items toegelicht met enkele voorbeelden. Twee therapeuten hebben de vragenlijst ingevuld. Opvallend was dat de therapeuten veel vragen niet konden beantwoorden. Omdat collega's, therapeuten soms op huisbezoek gaan, heb ik twee items over thuis in de vragenlijst laten staan. De meeste professionals konden daar géén antwoord op geven. Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat professionals vanuit verschillend perspectief kijken naar het assertief gedrag van de leerlingen uit mijn doelgroep. De verschillen in gemiddelde scores lopen uiteen van 0, 2 tot 1⁶². Bij E. geven leerkracht, klassenassistente en therapeut op het gebied van uiten een ander antwoord. De klassenassistenten hebben een positiever beeld dan de leerkrachten. Bij G. liggen de verschillen tussen leerkrachten en klassenassistenten bij uiten 0,5 uit elkaar.

De gegevens van de vragenlijsten heb ik geanalyseerd op categorieën ten aanzien van assertiviteit. De leerbehoeftes initiatief nemen, een mening geven, uiten en zelfvertrouwen komen hierbij naar voren: Per categorie heb ik gekeken naar de grootste verschillen in gemiddelde scores per leerling.

⁶¹ In bijlage 24 staan de resultaten van de vragenlijsten.

⁶² Zie bijlage 24: Analyse vragenlijsten met draaitabellen.

Per leerling kan de meeste ontwikkeling worden gehaald uit de categorieën:

B.: Uiten;

C.: Uiten;

E.: Uiten;

G.: Initiatief;

M.: Mening.

4.8. Observaties

In een lessencyclus⁶³ van vier lessen in vier weken hebben vijf leerlingen in rollenspelen via modeling (Bandura,1997, Goldstein,1976) geoefend met hun hulpvraag ten aanzien van assertiviteit. Acht lessen was in tijd niet haalbaar. Drie andere leerlingen hadden ook moeite met iets durven vragen of zeggen. Vijf andere leerlingen kregen de rol van observanten of tegenspelers. De observanten gaven complimenten, moedigden aan en applaudisseerden. Ze gaven goede feedback. Na elk rollenspel vulden de observanten samen met de leerkracht een observatielijst in.⁶⁴

Het rollenspel is bruikbaar om leerlingen te laten oefenen in wat ze moeten zeggen en hoe ze kunnen reageren. In het echt is dat moeilijker blijkt uit de analyse. Eén leerling speelde toneel in plaats van dat ze serieus aan het oefenen was. ‘Een moeilijk gesprek voeren’ is niet geschikt om in een rollenspel te spelen; het is erg persoonlijk. De leerlingen kunnen moeilijk situaties bedenken waar ze in hun leven moeite mee hebben. De oefeningen waarbij leerlingen hun stem moeten verheffen of een stevige houding moeten aannemen en de oefeningen met tweetallen waarbij ze elkaar moeten aankijken zijn bruikbaar. De werkbladen zijn op niveau. De ‘regels’ in de werkbladen⁶⁵ in les drie moeten in verschillende contexten uitgelegd en geoefend worden. De helpende gedachten (Schrurs, 2011) waren duidelijk, alleen is het moeilijk te controleren of ze die toepassen tijdens het rollenspel. De observatiepunten werden besproken. De leerlingen gaven na elke les op evaluatieformulieren⁶⁶ aan dat ze de

⁶³ De lessencyclus is terug te vinden in de bijlage20.

⁶⁴ In bijlage 21 is een volledige analyse te vinden, met toelichtingen per leerling

⁶⁵ Regels zoals ‘Zeg geen ‘ja’ als je ‘nee’ bedoelt’ in de werkbladen (‘nee zeggen’ en ‘ik wil dat’, Triangel, nr. 2 febr. 1997

⁶⁶ ‘Wat ik leuk en niet leuk vond’: werkblad thema 8 les 3, blz. 36 werkboek 4 van Leefstijl.

lessen leuk vonden, vooral de ‘toneelstukjes’. Alle leerlingen waren erg enthousiast en gemotiveerd.

Naast deze lessen hebben ze in levensechte situaties die zich spontaan voordeden en uitlokkingsituaties geoefend. De uitvoering van de praktische situaties kostte veel tijd. Je bent afhankelijk van derden en moet vooraf een instructie geven en achteraf weer navragen hoe het is gegaan.

Resultaten:

	observaties praktische situaties	observaties rollenspelen door leerlingen	Observaties rollenspelen door de leerkracht
	b	B	b
les	d o h s wz z	d o h s wz z	d o h s wz z
les 1	j J 1 4 j n	j j 1 4 J n	j j 4 1 j n
les 2	j N 4 4 j n	j j 1 2 J n	j j 3 1 j n
les 3	j J 2 4 j j	j j 1 2 J j	j n 1 1 j n
les 4	j n 2 4 j n	j j 1 3 J j	j j 1 3 j n
	j j/n 3 4 j n		
	g	g	g
les	d o h s wz z	d o h s wz z	d o h s wz z
les 1	j j 1 3 j j	n j 4 2 n n	n j 4 2 n n
les 2	n j 4 2 j n	j j 1 1 j j	j j 1 1 j j
les 3		j j 1 3 j j	j j 1 2 j j
les 4		j j 1 1 j j	j j 1 2 j j
	c	c	c
les	d o h s wz z	d o h s wz z	d o h s wz z
les 1	j j/n 3 2 n n	j j/n 3 3 j j	j j/n 3 3 j n
les 2	j j/n 4 2 n n	j j 1 3 j j	j j 1 3 j j
les 3	n n 4 2 j n	j j 1 3 j j	j j 1 3 j n
les 4		j j 1 3 j j	j j 1 3 j j
	e	e	e
les	d o h s wz z	d o h s wz z	d o h s wz z
les 1	j j 4 4 j n	j j 3 3 n n	j j/n 4 1 n N
les 2	j j 1 4 j j	j j/n 1 3 j j	j j/n 1 3 j N
les 3	j j 1 4 j n	j j 1 3 j/n j	j j 1 1 n N
les 4		j j 1 1 n j	j j 1 1 n N
	m	m	M
les	d o H s wz z	d o h s wz z	d o H s wz Z
les 1	j n 4 1 j n	j j 1 3 j j	j j 4 3 j J
les 2		j j 4 3 j j	j j 4 1 j J
les 3			
les 4		j j 1 1 j j	j j 1 1 j J

Afkortingen⁶⁷

⁶⁷ Doelgedrag (d), oogcontact (o): ja(j) nee (n) en af en toe oogcontact (j/n),
houding (h): 1stevig/2slap/3gebogen/4gespannen, stemgebruik: 1gewoon/2zacht/3hard/4verstaanbaar,
weet wat hij/zij wil zeggen (wz), komt hij/zij zeker over (z)

Analyse op patronen.

- De leerlingen hebben over het algemeen het doelgedrag laten zien in zowel de praktische situaties als in de rollenspelen.
- Praktische situaties.(van 14 situaties 12x doelgedrag)
- Observatie rollenspelen (leerling): (19 situaties, 18 x doelgedrag)
- Observatie rollenspelen (leerkracht): (19 situaties, 18 x doelgedrag)
- Drie leerlingen zijn in de rollenspelen vooruitgegaan van een gespannen naar een stevige houding.
- Bij twee leerlingen is het stemgebruik verstaanbaar in de praktische situaties.
- Van drie leerlingen is het stemgebruik goed.(1,3 of 4)
- Van één leerling is het stemgebruik van de acht keer twee keer zacht.
- Bij Cl en Ev is het oogcontact verbeterd in de rollenspelen.
- Twee leerlingen weten in alle situaties wat ze willen zeggen. Twee leerlingen weten over het algemeen wat ze willen zeggen.

Analyse op tegenstellingen.

- Sommige leerlingen hebben meer geoefend dan anderen.
- De houding van de leerlingen in de praktische situaties laat een wisselend beeld zien. Eén leerling is daarin vooruitgegaan.
- Over het algemeen is het oogcontact van de leerlingen in de rollenspelen beter als in de praktische situaties.
- Opvallend is dat bij één leerling het oogcontact in de praktische situaties beter is dan in de rollenspelen.
- In praktische situaties komen de leerlingen over het algemeen onzeker over. In de rollenspelen zijn ze zelfverzekerder.

4.9. Schaalvragen

Op een schaal van 1 tot 10 geven de volgende personen⁶⁸ aan hoe moeilijk een bepaalde hulpvraag is voor die leerling. (Kienhuis, 2011) 1=makkelijk en 10=moeilijk

B						
iets durven vragen						
Blln	Bou	Blkr1	Blkr2	Bka1	Bka2	Bo
Vooraf	5	8	9	9	7	9
achteraf	5		9	8	7	
bijdrage	0		0	1	0	

C						
Iets zeggen tegen- of vragen aan een vreemde						
Clln	Cou	Clkr1	Clkr2	Cka1	Cka2	Co
Vooraf	7	1	7	6	8	6
achteraf	4		9	6	8	
bijdrage	3		-2	0	0	

E						
iets durven zeggen						
Elln	Eou	Elkr1	Elkr2	Eka1	Eka2	Eo
Vooraf	10	5	10	7	4	5
achteraf	7		9	7	4	
bijdrage	3		1	0	0	

g						
nee durven zeggen						
Elln	Eou	Elkr1	Elkr2	Eka1	Eka2	Eo
Vooraf	10	4	6	6	5	6
achteraf	5		5	6	4	
bijdrage	5		1	0	1	

M						
een moeilijk gesprek hebben						
Elln	Eou	Elkr1	Elkr2	Eka1	Eka2	Eo
Vooraf	9	8	9	7	?	7
achteraf	7		8	5	?	?
bijdrage	2		1	2		

⁶⁸ Leerling (lln), ouders (ou), leerkracht (lkr), klassenassistente (ka), orthopedagoog (o)

B, c, e, g, m zijn de vijf leerlingen met de hulpvraag. In deze tabel wordt de eerste letter van hun naam voor llm, ou, lkr etc. gezet.

Analyse op patronen:

- Leerkrachten en klassenassistenten geven aan dat het moeilijk te zeggen is of leerlingen vooruit zijn gegaan in zo'n kort tijdsbestek. Ka2 vult aan: Zeker bij het niveau van onze leerlingen.
- Bij vier leerlingen is er in de gemiddelde score een kleine teruggang te constateren.
- Vier leerlingen gaven aan dat ze vooruit zijn gegaan.
- Bij B en G. liggen de waardes van de schalen erg dicht bij elkaar, zowel, voor- als achteraf.
- Bij M. liggen de waardes vooraf dicht bij elkaar.

Analyse op tegenstellingen:

- Opvallend is dat de ouders waarde 1 hebben ingevuld bij C.
- Verder valt op dat lkr1 in schaal omhoog is gegaan. De reden hiervoor is dat C. in rollenspelen wel vooruitgang laat zien, maar in de praktische situaties het extreem moeilijk vindt om iets te zeggen tegen- of vragen aan een vreemde. Vooral in onverwachte situaties.
- Bij E. valt op dat de klassenassistenten en ouders beduidend lager scoren dan de leerkrachten en de orthopedagoog.

4.10. Logboek

Ervaringen van de vijf leerlingen uit de persoonlijke evaluatie:

- De rollenspelen zijn leuk.
- Het is in het begin héél spannend om een rollenspel te doen.
- Enkele leerlingen willen blijven oefenen, ook thuis.
- Vier leerlingen vinden van zichzelf dat ze vooruit zijn gegaan.
- Eén leerling kon moeilijk aangeven of ze iets geleerd had.
- Vier leerlingen kunnen aangeven wat ze geleerd hebben.
- Eén leerling wil eventueel met een andere hulpvraag oefenen.
- Drie leerlingen willen graag op deze manier les krijgen.
- Eén leerling wil met het werkboekje van “Leefstijl” werken, omdat daar dezelfde oefeningen (strips) in staan, die je na kunt spelen en waarbij je kunt schrijven.
- Eén leerling wil op de oude manier werken, met het werkboekje van “Leefstijl”, omdat ze daarin kan schrijven. Ze vindt de nieuwe manier van lesgeven ook goed.

- Vier leerlingen willen met de rollenspelen doorgaan.

De ervaringen van ouders:

- Eén ouder had moeite met het geven van opdrachten. Ze was niet blij dat haar dochter alleen nog maar nee kon zeggen als ze iets moest doen en vond dat er misbruik werd gemaakt in het belang van de Master. Ze wil wel graag dat haar dochter nee zegt tegen een vreemde.
- Eén ouder kon de door haar kind genoemde situaties in het leerplan niet plaatsen. Ze achtte de situatie niet meetbaar omdat er emoties bij zaten van haar kind. Zij vond het niet zinvol om met genoemde thuissituaties te oefenen. Ze achtte het onmogelijk dat haar dochter iets zou durven zeggen vanwege het ontwikkelingsniveau. Zoals bijvoorbeeld een kleuter ook steeds bevestiging vraagt aan een ouder.
- Vier ouders hebben niet, of nauwelijks geoefend met hun kind.

Hoofdstuk 5

Conclusies en waardering onderzoek

In dit hoofdstuk worden onderzoeksvraag en deelvragen beantwoord. De conclusies worden beschreven naar aanleiding van bureauonderzoek, documentanalyse en analyse van het praktijkonderzoek. Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan.

5.1. Conclusies

5.1.1. Welke antwoorden heb ik gevonden op de deelvragen?

‘Welke hulpvragen stelt de VSO-ZML-leerling van mijn doelgroep op het gebied van assertiviteit?’

In de interviews hebben vijf leerlingen de volgende hulpvragen gesteld:

Nee zeggen, iets vragen, iets zeggen, iets zeggen tegen- of vragen aan een vreemde en een moeilijk gesprek hebben. Dit komt overeen met de leerbehoeftes die uit een analyse van de vragenlijsten naar voren zijn gekomen: initiatief nemen, een mening geven, uiten en zelfvertrouwen. Uit observatie van de rollenspelen bleek dat meerdere leerlingen (de tegenspelers) moeite hadden iets te zeggen, te vragen of nee te zeggen. Kinderen met uiteenlopende problemen kunnen behoefte hebben aan dezelfde ondersteuning. De literatuur geeft diverse voorbeelden waarin wordt uitgegaan van de hulpvraag van de cliënt. Er is een methode ontwikkeld om een cliënt stap voor stap te leren gesprekken zelfstandig te voeren (Maessen, Prisma, 2007) Het is een middel om de cliënt zijn eigen mening te laten formuleren en vertellen.

‘Welke middelen, werkvormen en aanpassingen kunnen gebruikt worden die praktisch van aard zijn en tegemoetkomen aan de hulpvraag van de leerling?’

Uit bureauonderzoek en documentanalyse blijken er genoeg middelen en werkvormen te zijn om assertief gedrag te stimuleren. Ik heb lesideeën verzameld uit “Leefstijl”, “Stip”, “Marietje Kessels Project en uit diverse boeken en gebundeld in een mapje⁶⁹. Een in de praktijk bewezen werkvorm is rollenspel, ondersteund door video en benoemen van assertief gedrag.

⁶⁹ Zie ook bijlage 23 lesmaterialen en lesideeën. Het mapje zal een plaats krijgen in het IDC op onze school.

Rollenspelen worden gebruikt om het kind inzicht te geven in zijn gedrag en handelen. Via modeling, gedragsoefening, sociale bekrachtiging en transfertraining worden vaardigheden geoefend. Filmopnamen versterken de effectiviteit, omdat het gedrag meermalen wordt getoond, gekeken wordt naar het doelgedrag, en verschillende modellen het gedrag vertonen. (Goldstein, 1976). Het benoemen van (sub)assertief gedrag en het stellen van concrete vragen brengt een bewustmaking en reflectie op gedrag teweeg.

De gedragsoefeningen worden ook in levensechte situaties uitgevoerd, op school en thuis. Hierbij worden uitlokkingsituaties⁷⁰ ingezet. Door huiswerk kan een transfer worden gemaakt waarin het geleerde gedrag in verschillende situaties toegepast wordt.

‘Met welke sociale situaties waarin een beroep wordt gedaan op assertiviteit, heeft de doelgroep te maken?’

Assertiviteit; het zichzelf durven zijn en het opkomen voor zichzelf, betreft de omgang met andere mensen in relaties, werk, scholing en andere sociale situaties. Dit blijkt uit bureauonderzoek. De leerlingen hebben met al deze contactsituaties te maken. Toch heb ik een opsomming gemaakt van situaties die leerlingen, ouders en collega's genoemd hebben⁷¹.

‘Wat bieden de methoden “Leefstijl” en “Stip” aan lesinhoud en aan welke leerdoelen werken ze?’

“Leefstijl” bevat genoeg bruikbare lesideeën (weliswaar uit verschillende leergangen) die aansluiten op het thema assertiviteit en de hulpvraag van de leerling. Vijf thema's bevatten voorwaarden om tot assertief gedrag te komen. Het leerproces van “Leefstijl” is leren door: Concrete ervaringen, waarneming, reflectie en begripsvorming (ervaringsleren) om vanuit dat begrip te handelen, experimenteren en toetsen in de praktijk. “Leefstijl” werkt aan risicofactoren die de bevordering van assertiviteit in de weg staan zoals een negatief zelfbeeld en gevoelens slecht kunnen uiten. Belangrijke eigenschappen en vaardigheden die genoemd worden zijn: Zelfvertrouwen, een positief, realistisch zelfbeeld, nee zeggen, assertiviteit, ik-boodschappen, relaties aangaan en onderhouden en keuzes maken.

In “Stip” vind ik per thema elementen op het gebied van assertiviteit. Er kan géén lesproduct uitgehaald worden. Doelgericht helpen (stappenplan), modelgedrag en belonen worden ingezet om aan de hulpvraag van de leerling te beantwoorden wanneer hij een doel niet kan

⁷⁰ Uitlokkingsituaties: Situaties die gecreëerd worden om leerlingen uit te lokken om wenselijk gedrag (assertiviteit) te laten zien.

⁷¹ Zie bijlage 17: Opsomming situaties die moeilijk zijn voor de leerlingen ten aanzien van assertiviteit.

behalen.⁷² De doelen, verdeeld in zeven aandachtsgebieden zijn van belang voor het verkrijgen van assertief gedrag: Jezelf kennen en waarderen, goed voor jezelf zorgen, omgaan met gevoelens, positieve relaties, aardig zijn en rekening houden met de ander.

‘Dragen de interventies bij aan het bevorderen van assertief gedrag van de leerlingen van deze doelgroep?’

Uit de interviews blijkt dat vijf leerlingen aan hun hulpvraag willen werken. Het invullen van vragenlijsten door de leerlingen draagt bij tot een beter inzicht in hun zelfbeeld en (sub)assertief gedrag. Uit observaties blijkt dat de leerlingen het doelgedrag laten zien. De uitlokkingssituaties en rollenspelen hebben hiertoe bijgedragen. Ondanks dat er thuis nauwelijks geoefend is, is er in een periode van slechts vier weken toch resultaat geboekt. De leerlingen laten een stevigere houding zien en hebben meer oogcontact. Naarmate de oefeningen vorderen ervaren ze minder spanning en voelen ze zich prettiger. De vooruitgang is meetbaar (in schaalvragen en persoonlijke evaluaties).

5.1.2. Welke antwoorden heb ik gevonden op de onderzoeksvraag?

‘Wat is de leerbehoefte van een VSO-ZML-leerling van de Mytylschool van mijn doelgroep ZMLK-onderbouw op het gebied van assertiviteit en hoe kan de lesinhoud daarop afgestemd worden?’

Uit bureauonderzoek blijkt dat het belangrijk is om aan te sluiten op de hulpvraag van de leerling, omdat die expert is. Initiatief nemen, een mening geven, uiten en zelfvertrouwen blijken de leerbehoeftes te zijn van onze leerlingen. Er zijn drie mogelijkheden om de lesinhoud hierop af te stemmen:

1. De gebundelde lesideeën worden gebruikt om een lessencyclus te maken.
2. De gebundelde lesideeën worden gebruikt als aanvulling op de inhoud van de methode.
3. Rollenspelen worden consequent ingevoerd als methodiek om assertief gedrag te stimuleren. (Benodigde vaardigheden kunnen in praktische situaties geoefend worden)

⁷² In bijlage 23 staan lessuggesties en leermiddelen die hierbij gebruikt worden.

5.2. Verwachte uitkomsten van mijn data-analyses na bureauonderzoek en documentanalyse

Rollenspelen worden vaak gebruikt bij het intrainen van gedrag. Ik boekte er voorgaande jaren goede resultaten mee. Het is géén verrassing dat de data-analyse een vooruitgang zichtbaar maakte.

5.3. Welke uitkomsten van mijn data-analyses kwamen als een verrassing?

Het huiswerk bleek voor enkele ouders lastig. Ze vonden het moeilijk om uitlokkingssituaties te bedenken. Ik had meer medewerking verwacht, omdat de leerling gebaat is bij veel oefenen. Eén ouder vond het onmogelijk dat haar dochter assertiever gedrag liet zien.

5.4. Uitkomsten na triangulatie

Een manier om de validiteit van de onderzoeksresultaten te beoordelen (de geloofwaardigheid van de resultaten in de ogen van participanten in de onderzochte sociale situatie), is de member check⁷³ die formeel individueel, tijdens en na het onderzoek, is uitgevoerd. De leerlingen vinden de rollenspelen leuk en vinden dat ze door de lessen vooruit zijn gegaan. Vier leerlingen willen verder oefenen, ook thuis.

5.5. Discussiepunten.

‘Hoe komt het dat professionals een verschillende kijk hebben op wat leerlingen wel en niet kunnen op het gebied van assertiviteit?’

Het kan een kwestie zijn van verschillende contexten voor ogen hebben of de leerling niet goed kennen (bijvoorbeeld therapeuten) Het is aan te bevelen om over verschillende zienswijzen met elkaar in discussie te gaan.

‘Hoe stimuleren ouders, leerkrachten en klassenassistenten het zelfvertrouwen?’

Zelfvertrouwen is een basisvoorwaarde voor assertiviteit. Maar juist door het doen, door oefening krijgt iemand zelfvertrouwen. Er is een verschil in aanpak, benadering van de ZML-leerling door ouders en professionals:

⁷³ Member check: een techniek om waarbij gegevens en interpretaties worden voorgelegd aan betrokkenen om vast te stellen of de reconstructie van de werkelijkheid zoals die de onderzoeker voor ogen staat voor hen herkenbaar is. Zie bijlage 22.

De leerling:

- Vertoont een ander gedrag op school dan thuis. (op school verlegen, thuis anderen commanderen);
- Krijgt thuis overal hulp bij. Er worden weinig of geen eisen of verwachtingen aan de leerling gesteld. Op school functioneert hij zelfstandiger;
- Beheerst vaardigheden die hij thuis laat zien, maar niet op school;
- Wordt overvraagd (Derksen e.a., 2004), onderschat. Acceptatieproblemen kunnen een rol spelen.

Stimuleren is belangrijk; Er moeten geen té hoge eisen, verwachtingen aan de leerling gesteld worden. Het kan een onzeker gevoel krijgen. Het op niveau inschatten is belangrijk.

‘Kan een leerling met een ontwikkelingsniveau van een IQ tussen de 35 en 70 een assertiever gedrag laten zien? En waar zou dat uit bestaan?’

De verwachtingen die je aan een kind stelt moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau (Vos van der Hoeven, 2007). Door goed, gewenst gedrag te complimenteren, opbouwende kritiek te geven bij ongewenst gedrag en een kind soms de gevolgen van zijn gedrag te laten ervaren, ontwikkelt een kind een positief zelfbeeld en zelfstandigheid. Uit mijn onderzoek blijkt dat leerlingen al in vier weken resultaat boeken op houding, oogcontact, stemgebruik en spanningsboog.

‘Geven de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden?’

In het interview heb ik de leerlingen maar één vraag gesteld. ‘Wat zou je willen leren over jezelf of over de ander?’ Wanneer leerlingen afdwaalden heb ik bijgestuurd. De vragenlijst hebben de leerlingen ingevuld naar kunnen. Een aantal antwoorden was niet goed ingevuld. De leerlingen begrepen enkele items niet, ze raakten in de war door de drie keuzevragen of door het aankruisen in het juiste vakje. Wanneer de vragenlijst na een periode weer ingevuld wordt, krijg je een betrouwbaarder beeld. Na elke les hebben de leerlingen ingevuld wat ze wel, niet leuk vonden. Hierbij werden ze niet geholpen. De leerlingen gaven bij de eindevaluatie zelf aan wat ze geleerd hebben en of ze vooruitgegaan zijn. Uit de evaluaties blijkt dat de leerlingen géén sociaal wenselijke antwoorden geven.

5.6. Aanbevelingen

- Door ondersteuningsbehoeften van leerlingen op het gebied van assertiviteit in kaart te brengen te analyseren en te clusteren, kom je tegemoet aan de behoeften van alle leerlingen. Dit kan in het VSO uitgevoerd worden tijdens de coachingsgesprekken. De vragenlijst kan hierbij worden ingezet. Hierdoor kun je meer opbrengstgericht werken. De lesinhoud kan hierop worden afgestemd door aanvullende lesideeën te gebruiken.
- Assertief word je niet zo snel. Bepaalde gedragingen (minderwaardigheidsgevoelens) veronderstellen een bepaald cognitief ontwikkelingsniveau dat vaak niet of later door jeugdigen met verstandelijke beperkingen bereikt wordt (Einfeld en Tonge, 2002) Toch is er vooruitgang (meer uiten, initiatief nemen mening geven, hulp vragen) te boeken bij ZML-leerlingen en is het raadzaam ze het hele jaar te laten oefenen met de hulpvragen op het gebied van assertiviteit.
- Ouders spelen een belangrijke rol. Leerkrachten zijn afhankelijk van de goodwill van ouders. Het is raadzaam om in het begin van het schooljaar in een voorlichtingsavond ouders te informeren over huiswerk en te vragen om hun medewerking. Het is niet voldoende ouders schriftelijk en telefonisch op de hoogte te brengen.
- Uitlokkingsituaties moeten vooraf door de leerkracht worden beschreven. Sommige ouders vinden het moeilijk om zelf situaties te bedenken.
- De leerlingen vaker uitdagen (een boodschap laten doen).
- De rollenspelen inzetten bij methoden “Leefstijl” en “Stip”. Door het naspelen van moeilijke sociale situaties krijgen leerlingen inzicht in hun handelen in een bepaalde situatie.
- Leerlingen zijn al gemotiveerd! Een beloningsstelsel kan de intrinsieke motivatie van de leerling om het handelen te verbeteren, verminderen.

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op mijn persoonlijke onderzoeksverloop, professionele ontwikkeling en rol als critical friend.

6.1. Persoonlijke reflectie op het onderzoeksverloop

Tijdens de eerste bijeenkomsten bogen we ons over het formuleren van de onderzoeksvraag en deelvragen. Dit kostte veel tijd. Het leek gemakkelijk. De onderzoeksvraag had ik snel geformuleerd. Dankzij de feedback werden ook de deelvragen helder. Uit de boeken: 'Basisprincipes praktijkonderzoek' van Harinck (2010) en 'Wat is onderzoek' van Verhoeven (2010) heb ik informatie gehaald over hoe je tot een onderzoeksvraag komt, welke onderzoeksmethoden en instrumenten je kunt gebruiken en hoe je onderzoeksgegevens verzamelt en verwerkt. Toen de opzet (het startplan) klaar was, begon ik aan hoofdstuk één. Ik kwam er snel achter dat ik veel woorden gebruikte en regelmatig dubbele informatie had. Door de feedback van mijn begeleidster dacht ik over elk begrip en verband na. Ik heb veel gelezen, in literatuur en op websites. Ik vond alles interessant. Overal zag ik raakvlakken, maar dankzij mijn begeleidster, heb ik me kunnen focussen op het onderwerp assertiviteit. Anders lagen er nu waarschijnlijk drie boeken klaar! Ik vond het moeilijk om informatie die ik belangrijk vond uit mijn hoofdstukken te halen. Ik had bij elk hoofdstuk teveel woorden. Ik heb veel in bijlagen gezet. Ondanks dat ik een behoorlijke tijd ziek ben geweest is het mij gelukt om alle hoofdstukken af te krijgen. Het heeft me wat kruim gekost. Ik kon het volhouden, omdat ik het zo geweldig leuk vind om te doen. Ik hoop dat mijn onderzoek een bijdrage kan leveren aan een betere afstemming op de hulpvraag van de leerling, op het gebied van assertiviteit.

6.2. Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling

Dankzij deze studie heb ik mij op diverse vlakken kunnen ontwikkelen. Ik denk over begrippen beter na, dankzij de feedback en literatuur. Ik zie sneller verbanden tussen begrippen en kan beter aan de juiste informatie komen. Ik heb geleerd hoe ik mijn eigen visie kan toetsen door het theoretisch te onderbouwen. Ik heb veel kennis opgedaan door het lezen van literatuur over assertiviteit, leerstijlen, modeling, maar ook over nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs en andere zorginstellingen. Ik formuleer mijn zinnen beter, beknopter en helderder. Mijn computervaardigheden zijn verbeterd. Het gebruik van een Excel-document was mij enigszins bekend. Toch had ik een spoedcursus nodig! In Word heb ik het gebruik van voetnoten geleerd. Ik ben blij dat ik aan deze Master ben begonnen!

6.3. Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker

Het voorbereiden, schrijven en uitvoeren van een praktijkonderzoek was nieuw voor mij. Ik mocht mijn mening niet geven en alles moest goed onderbouwd zijn. Ik vond het moeilijk om een overzichtelijk verhaal en goede overgangen te maken. Het noemen van bronnen was zeker in het begin lastig. Soms vergat ik een bron te noemen. Ik moest dan zoeken, waar ik de informatie vandaan had. Ik vond het lastig om collega's te vragen enquêtes in te vullen, aangezien ze het druk hebben. Veel collega's volgden de Master Sen. De analyse van de enquêtes vond ik moeilijk. Vooral het aflezen van de cijfers in de draaitabellen. Wat zou ik anders doen? Ik zou in een voorlichtingsavond ouders informeren over het huiswerk en de uitlokkingsituaties zelf formuleren. Ik zou meerdere lessen besteden aan instructie van de items van de vragenlijst. Ik vond het leuk om lesideeën te verzamelen over het onderwerp assertiviteit. Ik hoop dat er in de toekomst gebruik van wordt gemaakt door collega's. Ik ben trots op mijn prestaties en op dat ik zo ver gekomen ben. Het ging met hoogte- en dieptepunten. Gelukkig kon ik terugvallen op mijn begeleidster en critical friends. Ik had nooit gedacht dat ik deze studie zou doen. Ik heb er geen spijt van!

6.4. Critical friends

Tijdens het praktijkonderzoek heb ik feedback ontvangen van Nicole, mijn begeleidster en critical friends, Leon, Jiska en Lenny. De bijeenkomsten vond ik zeer prettig. Ik heb veel geleerd van het bespreken van de onderzoeken. Door tijdsdruk was het erg moeilijk om de stukken van elkaar te lezen en feedback te geven. Maar ieder heeft zich naar eigen kunnen ingezet.

6.5. Opbrengst

Ik vond het fijn dat leerlingen meer over zichzelf na gingen denken en gemotiveerd waren om aan hun hulpvraag te werken. De positieve feedback van een moeder die zei dat haar zoon wilde leren om iets te zeggen tegen de juffrouw en om nee te zeggen deed me goed. Vooral omdat deze jongen autistisch is en tijdens het invullen van de enquête tot dit inzicht kwam. Ik wilde met dit onderzoek de aansluiting op de hulpvraag van de leerling bereiken. Dat is gelukt. De werkvormen, rollenspelen en praktische oefeningen sluiten naar mijn mening aan bij wat de leerling nodig heeft. Ik vind dat er zo een betere transfer is van het geleerde in de les naar de praktijk. Ik verwachtte met deze manier van werken meer leerwinst. Nu blijkt dat er zelfs in dit korte tijdsbestek resultaat te boeken is.

6.6. Verder onderzoek?

De discussiepunten in hoofdstuk vijf kunnen verder onderzocht worden door enquêtes literatuuronderzoek. Een goede afstemming is mogelijk wanneer je weet waarom professionals verschillend kijken naar het assertief gedrag van een leerling.

Een vervolgonderzoek kan toegespitst zijn op een nieuwe vraag die tijdens het onderzoek ontstaan is: *“Kan een VSO-ZML-leerling de transfer maken om de leerstof op het gebied van assertiviteit toe te passen in andere situaties?”*

Een aanvulling op de onderzoeksvraag uit hoofdstuk één kan zijn: Draagt deze afstemming mogelijk bij aan de toepassing van het geleerde buiten de les?

Het leuke van onderzoeken is.....er blijven vragen komen!

Literatuurlijst

Bronnen: Boeken, artikelen en scripties.

- Becker, I., *Liever assertiever*(2005) Baarn. Oorspronkelijke titel: *Everybody's darling, everybody's depp*.
- Bier, A., Dieteren-Bongers, H., Jong Buysse, C.de e.a. *Tien keer beter! 3. Verbeteren van onderwijspraktijk door onderzoek*. (2011) Apeldoorn Fontys OSO & Garant. (artikel p.111 'Ik heb ook wat te zeggen!' Over de autonomie van jongeren met autisme van Gruyters H.)
- Boer, P., *Wat is een Goldsteintraining?* 1997 Triangel.
- Boerman, R. *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek* juni 2008
- Bosch, M., Stöve T., Lipper R. (1997) *Overzicht van observatie en testlijsten. Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Ambulante begeleiding regio Midden.
- Breitman, P. & Hatch, C. *How to say no without feeling guilty* 2000 Broadway Books.
- Brommersma, M. (2008) *Autistische jongeren en de Goldstein SOVA-methode*. "Kun jij nee zeggen?" (School of Human Movements and Sports, Bewegingsagogie en psychomotorische Therapie) (scriptie)
- Cautiaert, S., Dupont, V. & Ideler Ilse (2001) *Weerbaarheid van jongeren. Denk- en doeboek*. Leuven-Apeldoorn. Garant. p.77-92
- Dekker, M.C. & Koot, H.M. *Problemen met emoties en gedrag bij jeugdigen met verstandelijke beperkingen* Kind en Adolescent, 25 (2004), p. 211-223
- Dekkers, A. (2004) *Ha,ha, dat zeggen alle deurmatten. Provocatieve hulpverleners willen cliënt liefdevol uitdagen*. Maatwerk 05 p. 24-28. Houten
- Derksen, J., Klerkx, J. & Maes, A. (2004) Studiedag. *Sociaal-emotionele ontwikkeling en pedagogisch klimaat*. Mytylschool.
- Eck, O. van & Onvlee, S. van(2008) *Leefstijl voor het primair onderwijs: Sociaal emotionele vaardigheden voor het primair onderwijs*. (1^e druk) Amstelveen: Stichting Lions Quest Nederland.
- Eunen, E.A. van, (1996) *Interviewen voor markt- en opinie-onderzoek*. Houten. Educatieve Partners Nederland.
- Gog Schapendonk, A. (2010) *Kunnen ZML leerlingen reflecteren?*HBO Master Special Education Needs Tilburg (scriptie)
- Goossens, I, Feuerriegel, M., Remmen, J. , Nyst, M. Ligt E. van de & Bongers, L. (2007) *"Meer dan 100 mooie voorbeelden". Wie heeft de touwtjes in handen?*Stichting Regie over eigen leven. SHD Grafimedia.
- Harinck, F. (2010) *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant
- Hendriksen, J. (2009) *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Barneveld. Nelissen.
- Herbert M. (1999) *Sociale vaardigheidstraining voor kinderen. Intro-opvoedingsondersteuning deel 7*. Baarn. Intro.
- Hulshof, M. (2007) *Leren interviewen*. Groningen. Wolters-Noordhoff.
- Jeninga, J., Meersbergen, E., & Louwe, J. (2011) *Train het volgen van sociaal-emotionele ontwikkeling. Webbased simulatieprogramma*. JSW
- Kay Mc, Davis, M. & Fanning, P. *Gedachten en gevoelens. Breng je stemmingen en je leven op orde*. Zelfhulpboek voor cognitieve gedragstherapie. (2001) Nieuwezijds.
- Kienhuis, J. (2011) *Oplossingsgerichte gespreksvoering*. Lezing.

- Kool, J.(2000) *Ho, tot hier en niet verder...! Training in sociale weerbaarheid voor kinderen van 7 tot 12 jaar en hun ouders*. Leuven. België. Acco
- Kordelaar, N. van & Schmidt M. (2007) *Zo gaan Sarah en Jerom met elkaar om. Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen uit de groepen 5 tot en met 8 van het basisonderwijs*. Amsterdam SWP
- Lammers L. (2011) *Werkdocument – Overzicht programma's en materialen sociaal emotionele ontwikkeling. Voor het SO en VSO ondersteuners en ouders van mensen met een verstandelijke beperking*. Utrecht. TransAct.
- Louwe, J., Jeninga, J. & Meersbergen, E. (2011) *De 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling; een web-based trainingsprogramma*. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 50 (2011) 18-25.
- Maes, M. Drs *Even een praatje. Gesprekken voeren met kinderen*. Studiedag sociaal-emotionele ontwikkeling (2004) Mytyschool.
- MKP-team Tilburg, (juli 2009) *Mijn weerbaarheidsschrift*.(MKP)
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J. / pag. 137
Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs.
Pedagogische Studiën
Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde
Verschijnt zes keer per jaar
Jaargang 82, nr. 2, 2005
Uitgever
Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) in samenwerking met het Vlaams Forum voor Onderwijsresearch (VFO)
- Pameijer, N., Beukering, T. van. (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven. Acco.
- Ponte, P. (2002) *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest. H. Nelissen.
- Remmerswaal, J., (2004), *Handboek groepsdynamica; Een inleiding op theorie en praktijk*, 7e druk, Soest: Nelissen
- Scholte, U. (1985) *Spel en speelgoed bij geestelijk gehandicapte kinderen*. Nijmegen. Dekker & van de Vegt
- Trugg R., Dekker A. den (2010) *"Leefstijl, een methode voor iedereen!?" De methode "Leefstijl" in het MLK*. (Afstudeerproject SPH)
- Verhoeven, N.(2010) *Wat is onderzoek?Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam, Boom-onderwijs.
- Woltjer G.& Janssens (1984) *Hoe ga je om met kinderen op school? Praktische vaardigheden* Groningen Wolters-Noordhoff bv

Bronnen: Sites.

- www.goldstein.nl geraadpleegd op 26-10-2010
- www.sociaalemotioneel.nl geraadpleegd op 26-10-2010
- www.sensoa.nl geraadpleegd op 26-10-2010
- www.verhalendontwerpen.nl geraadpleegd op 26-10-2010
- www.pi-research.nl geraadpleegd op 26-10-2010
- www.schoolsupport.nl geraadpleegd op 26-10-2010
- www.sclera.be geraadpleegd op 26-10-2010
- www.dalton.nu geraadpleegd op 27-10-2010
- www.daltonplan.nl geraadpleegd op 27-10-2010
- www.wikipedia.nl geraadpleegd op 27-10-2010
- www.transact.nl geraadpleegd op 27-10-2010
- www5.vilans.nl/Site_NKVG/.../Progr_materialen_soc_vaardigheden.doc geraadpleegd op 27-10-2010
- www.reczhz.nl/.../20100809%20Onderwijskundig%20rapport%20PO-VO%20cluster%203.doc geraadpleegd op 27-10-2010
- www.slo.nl/speciaal/so/zml_mg/kerndoelen...zmlmg_2006.../download geraadpleegd op 03-11-2010
- www.vorsite.nl/content/bestanden/ps_2_2005_totaal.pdf geraadpleegd op 03-11-2010
- www.goed-gezien.nl/page6.html geraadpleegd op 03-11-2010
- www.goldstein.nl/mart1.php geraadpleegd op 05-11-2010
- Korte oplossingsgerichte therapie; de kracht van oplossingen: Presentatie over oplossingsgericht werken - © 2007 Leger des Heils O.C.'t Gooi, afdeling ITB geraadpleegd op 12-01-2011
- <http://www.socialtools.nl/artikelen/behandeling-a-begeleiding/190-oplossingsgericht-werken/343-oplossingsgerichte-vragen.html> geraadpleegd op 12-01-2011
- <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/16338-sociale-ontwikkeling-van-het-kind.html> geraadpleegd op 31-1-2011
- http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/nl/Social_learning_theory geraadpleegd op 31-1-2011
- <http://burgemeestre.ex-tra.org/content/view/33/337/> geraadpleegd op 31-1-2011
- <http://www.goldstein.nl/meth0.php> geraadpleegd op 2-2-2011
- <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=5227> geraadpleegd op 3-2-2011
- http://www.slo.nl/speciaal/so/zml_mg/kerndoelen_leerlijnen/kerndoelen/ geraadpleegd op 3-2-2011
- <http://www.opvoedadvies.nl/neezegeen.htm> geraadpleegd op 3-2-2011
- <http://www.opvoedadvies.nl/zelfbeeld.htm> geraadpleegd op 3-2-2011
- <http://www.opvoedadvies.nl/weerbaar.htm> geraadpleegd op 3-2-2011
- <http://bpd.about.com/od/glossary/g/assert.htm> geraadpleegd op 6-2-2011
- <http://www.davidbonham-carter.com/assertiveness.html> geraadpleegd op 6-2-2011
- <http://www.davidbonham-carter.com/assertiveness-training-book.html> geraadpleegd op 6-2-2011
- <http://www.minddisorders.com/A-Br/Assertiveness-training.html> geraadpleegd op 6-2-2011
- <http://buzz.greatfxbusinesscards.com/being-assertive.htm> geraadpleegd op 6-2-2011
- http://www.greenwichvaluingpeople.org.uk/voice_assert.htm geraadpleegd op 6-2-2011

- <http://tutorials.freescills.com/assertiveness.htm> geraadpleegd op 6-2-2011
- http://www.alexkelly.biz/index.php?option=com_content&view=article&id=91:introducing-assertiveness-&catid=40:social-skills-articles&Itemid=67 geraadpleegd op 6-2-2011
- <http://www.lexic.us/definition-of/assertiveness>
- http://www.ontwerpatelier.nl/digitaleopleidingsschool/binnen/upl_images/basisschoolen/575/leerstijlen_kolb_cyclus.jpg geraadpleegd op 18-2-2011
- http://www.alledagenpauze.nl/pdf/motivatietips_van_bandura.pdf geraadpleegd op 4-3-2011
- Blurp:drs. Linda Spaanbroek helpt scholen en organisaties die worstelen met een te hoge werkdruk, demotivatie en/of die vastlopen in verandertrajecten. Zij is gespecialiseerd in onderwijsinnovatie, motivatie en talentontwikkeling. Kijk voor meer informatie op: www.alledagenpauze.nl.
- <http://homepages.vub.ac.be/~scelesti/basisvaardigheden/BVIOobservatietaak0506.pdf> geraadpleegd op 19 maart 2011
- <http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/2002/e.h.m.wigboldus/thesis.pdf> geraadpleegd op 19 maart 2011
- Wigboldus, E, (2002) *Opvoedend handelen in een justitiële jeugdinrichting. Systematisering van het behandelaanbod binnen Rentry*. Proefschrift. Groningen.
- <http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=assertiviteit> geraadpleegd op 23-3-2011
- <http://www.woorden-boek.nl/woord/assertiviteitstraining> geraadpleegd op 23-3-2011
- <http://books.google.nl/books?id=e60xJkfLOJEC&pg=PA89&lpg=PA89&dq=sociale+leertheorie+bandura&source=bl&ots=Ue09r6pJjY&sig=axZNSI9TS9324DO6FdkTVziRjm4&hl=nl#v=onepage&q=sociale%20leertheorie%20bandura&f=false> *gedragwetenschappen 3 (GO) Kunnen kiezen – leerwerkboek* De Boeck, X, De Man, L.
- geraadpleegd op 14 mei 2011
- <http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl/tag/schalen/> *Oplossingsgerichte schaalvragen en De zelf-verder-kunnen schaal* Koert Visser 13-2-2009 geraadpleegd op 27-10-2010
- De Vos-van der Hoeven, Tamar (2007) Wanneer is een kind weerbaar [Opvoedadvies.nl](http://www.opvoedadvies.nl). Geraadpleegd op 3 februari 2011, <http://www.opvoedadvies.nl/weerbaar.htm>
- De Vos-van der Hoeven, Tamar (1999) Dat wil ik niet. [Opvoedadvies.nl](http://www.opvoedadvies.nl). Geraadpleegd op 3 februari 2011, <http://www.opvoedadvies.nl/nee zeggen.htm>
- De Vos-van der Hoeven, Tamar (1999) Zelfbeeld. [Opvoedadvies.nl](http://www.opvoedadvies.nl). Geraadpleegd op 3 februari 2011, <http://www.opvoedadvies.nl/zelfbeeld.htm>
- De Vos-van der Hoeven, Tamar (1999) Zelfvertrouwen [Opvoedadvies.nl](http://www.opvoedadvies.nl). Geraadpleegd op 3 februari 2011, <http://www.opvoedadvies.nl/zelfvertrouwen.htm>
- Folder: "Kan uw kind 'nee' zeggen?" van GGD regio IJssel Vecht
- Waarom een kind ook "nee" moet kunnen zeggen. (februari 2003)
- De Vos-van der Hoeven, Tamar (1999) Dat wil ik niet. [Opvoedadvies.nl](http://www.opvoedadvies.nl). Geraadpleegd op 3 februari 2011, <http://www.opvoedadvies.nl/nee zeggen.htm>

Begrippenlijst

- **ASS:** Autisme spectrumstoornissen. Een verzamelbegrip, gebruikt in de sociale psychologie, betreft de omgang met andere mensen in relaties, werk, scholing en andere sociale situaties. Uit diverse bronnen worden nog genoemd: Opkomen voor je eigen mening, rechten en standpunten op een niet kwetsende tactvolle manier, zelfverzekerdheid, zelfbewustzijn en weerbaarheid.
- **Coachinggesprekken:** De leerkrachten houden in hun rol als coach regelmatig met alle leerlingen reflectiegesprekken. Hierdoor leren de leerlingen reflecteren op hun gedrag en hun leerdoelen. Van hieruit worden er persoonlijke actieplannen gemaakt. Er wordt in toenemende mate een beroep gedaan op zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid.
- **Cognitie:** Verzamelnaam voor alles wat met kennisverwerving te maken heeft (zintuiglijke waarneming, onthouden, begripsvorming, logisch denken)
- **Emotionele intelligentie:** Het vermogen om onze eigen gevoelens en die van anderen te herkennen, om onszelf en anderen te motiveren en om goed om te kunnen gaan met de eigen emoties en de emoties van anderen.
- **Interpretatieve onderzoek:** Een aantal onderzoeksmethoden die de menselijke zingeving centraal stellen. Een voorbeeld hiervan is het kwalitatieve onderzoek (Harinck, 2010)

- **Kerndoelen:** Binnen een leergebied (bijvoorbeeld taal) zijn verschillende kerndoelen geformuleerd. Deze zijn ingedeeld in leergebiedoverstijgende kerndoelen en vijf leergebieden, Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige vormgeving en bewegingsonderwijs. (SLO 2005)
- **Klassiek conditioneren:** Een (eerst ongeconditioneerde) stimulus roept een in aanleg gegeven reactie op: de (ongeconditioneerde) respons.
- **“Leefstijl”:** Een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- **LVS:** Leerlingvolgsysteem. De resultaten van de leerlingen worden gevolgd.
- **MKP :** Marietje Kessels Project (Marietje Kessels is een Tilburgs meisje dat leefde van 1889 tot 1900. Zij was slachtoffer van seksueel misbruik. Er is een zelfbeschermingsproject opgezet in ere van haar.
- **Mytyschool:** School voor kinderen met een lichamelijke handicap.
- **ZMLK:** Zeer moeilijk lerende kinderen
- **Operant conditioneren:** Het vergroten of verkleinen van de kans dat bepaald gedrag optreedt door middel van bekrachtiging, verzwakking (straf) of uitdoven door het uitblijven van bekrachtiging of straf. Na gedrag treedt een gevolg op (‘consequent’).
- **Passend onderwijs:** De termen Passend onderwijs en Inclusief onderwijs

worden vaak naast en soms door elkaar gebruikt. Er is een duidelijk onderscheid. Het steunpunt passend onderwijs 2008, hanteert de volgende definitie:

“Een organisatorische of onderwijskundige setting, lokaal of regionaal, waarbij gezamenlijke schoolbesturen hun onderwijs zo hebben ingericht dat er voor alle leerlingen in die lokale of regionale situatie een passend onderwijsarrangement is.”

- **Persoonlijk netwerk:** Ouders, begeleiders.
- **Schaalvragen:** Een leerling kan bijvoorbeeld op een schaal van één tot tien aangeven waar hij zit met het doel dat hij wil bereiken. Dit kan bij evaluatie gebruikt worden.
- **Skinner:** Volgens Skinner zijn we geneigd om gedrag dat beloond (*reïnförment*) wordt vaker te vertonen en gedrag dat bestraft wordt niet meer te tonen. Dit wordt operante conditionering genoemd. Intermittent reïnförment is de ene keer belonen, de andere keer een neutrale respons. Dit behoedt gedrag voor extinctie (uitdoving).
- **Sociale competentie:** Dit is een verzamelnaam van wat de leerling moet kunnen en kennen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren op school, thuis, in de vrije tijd en op (toekomstig) werk of bij de dagbesteding.
- **TA:** Toeleiding Arbeid.

- **TD:** Toeleiding Dagbesteding

- **VOG:** De *Vragenlijst over Ontwikkeling en Gedrag* (VOG) is in Australië ontwikkeld door Einfeld en Tonge (2002) en is bedoeld om op gestandaardiseerde wijze informatie te verkrijgen over een breed scala van emotionele problemen en gedragsproblemen bij jeugdigen met verstandelijke beperkingen in de afgelopen zes maanden. De VOG-O (ouderversie) bevat 96 vragen en de VOG-L (leerkrachtversie) 94 vragen die in ongeveer vijftien minuten beantwoord kunnen worden.

- **SLO:** Stichting leerplanontwikkeling.

- **VSO:** Voortgezet Speciaal onderwijs.

- **Watson:** Watson is de grondlegger van het behaviorisme; De ontwikkeling wordt gevormd door de sociale omgeving en men leert door conditionering. Hij vond dat alleen observeerbaar gedrag onderzocht moest worden en niet de geest.

- **WSNS:** Weer samen naar school.

Bijlagen

Bijlage 1

Leerstijlen die aansluiten bij de ZML-leerling

Didactische strategieën die geen aansluiting vinden bij de wijze waarop (zml)leerlingen leren, hebben weinig rendement. Vandaar dat het SLO (Timmers-Huigens & Damen, 2005) onderzoek heeft gedaan naar de vraag:

‘Zijn er bij de populatie zml, ondanks de zeer grote verscheidenheid, leerstijlen te omschrijven die het onderwijs aan zml-leerlingen kwalitatief kan verbeteren?’

Er zijn veertien leerstijlen geformuleerd die aansluiten bij de ZML-leerling. Die leerstijlen zijn binnen de school te gebruiken en op verschillende niveaus in te zetten.

Niveau I schoolniveau

Leerstijl 1: Kennen, waarderen en gebruiken: Leerlingen leren via de drieslag leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken.

- Het leren kennen. Ruim de tijd nemen om, ook bij veelvoudige herhaling, uitvoering en intensief, te leren kennen van de eigen mogelijkheden in een praktisch verband van het leven, waarbij (al is het maar gering) positief effect wordt gegenereerd (vreugde beleven aan je mens-zijn) om het proces gaande te houden.
- Het leren waarderen. Uiterst voorzichtig en terughoudend de werkelijkheid verkennen, weinig exploratiebehoefte, angst voor het onbekende, en behoefte aan persoonlijke begeleiding en externe uitingen van vertrouwen in de situatie.
- Het leren gebruiken. Alleen datgene spontaan gebruiken wat zeer vertrouwd is en zeer goed gekend en gewaardeerd wordt en verder passief afwachten en pas een eenmaal gekende en gewaardeerde mogelijkheid inzetten als anderen daartoe aansporen. Het eenmaal gekende en gewaardeerde snel weer vergeten en (onbewust) laten vervagen.

Leerstijl 2: Vasthouden aan interfererende mentale modellen

De schema's, overtuigingen uit vroegere ervaringen, zijn heel sterk bij veel zml-leerlingen. Naarmate de handicap ernstiger is worden de schema's die het gevolg zijn van vroege ervaringen sterker. En waar het inzicht ontbreekt dat deze schema's beter kunnen worden

ingeruild voor adequatere schema's blijven de vroege schema's in al hun sterkte bestaan.

Leerstijl 3: Planmatig werken

Het planmatig werken van de leerling is beperkt vanwege de mogelijkheden die hij of zij heeft m.b.t. algemene strategieën, vakspecifieke strategieën en metacognitie.

Niveau II groepsniveau

Leerstijl 4: Sensomotorisch, gevoelsmatig leren.

De leerling leert vanuit een directe en emotioneel sterke betrokkenheid bij de werkelijkheid die momentaan concreet aanwezig is (hoe). Het leren is sterk gebonden aan het hier en nu en aan de fysieke omgang met de omgeving en de eigen lichamelijkheid (wat).

Leerstijl 5: Pragmatisch leren: nuttige handvaten voor de beheersing van het alledaagse oefenen.

Een drang om fysiek bezig te zijn, en alleen kunnen leren wanneer de fysieke kant nadrukkelijk betrokken is in het leerproces, terwijl de emotionaliteit egocentrisch van karakter is. Dat wat mij niet raakt, is er ook niet en hoeft ik niet te leren! De sensomotoriek wordt als basis van de pragmatische verwerking van het geleerde ingezet (bewegen, proeven, ruiken, aanraken, manipuleren, langdurig fysiek verkennen en dergelijke).

Leerstijl 6: Egocentrische leren

De leerling wil leren wat duidelijk nut heeft om zelfstandig het alledaagse leven te hanteren, concreet dichtbij in tijd en ruimte en gericht op de eigen emotionele beleving behorend bij een egocentrisch standpunt aangaande de werkelijkheid.

Leerstijl 7: Performaal leren

Performaal leren wordt gekenmerkt als: leren door langdurig te doen, in de praktijk al het te leren (ook cognitieve) materiaal oefenend. Het mentale aspect van de fysiek-mentale dynamiek houdt een extra risico in voor interfererende mentale schema's bij de leerlingen.

Leerstijlen voor het individuele handelingsplan voor een ZML-leerling:

Niveau III Individueel niveau.

Leerstijl 8: Voorkeur voor herhaling en vasthouden aan patronen.

Leerstijl 9: Weinig initiatief nemen, onzelfstandig. Bij stress en angst lichaamsgebonden reacties laten zien. Op alle prikkels ingaan of afsluitend gedrag vertonen voor teveel prikkels.

Leerstijl 10: Sterke behoefte aan duidelijkheid, voorspelbaarheid en contextgebonden leren.

Leerstijl 11: Sterk visueel pragmatisch en concreet fysiek ingesteld, de samenhang wordt alleen in verband herkend.

Leerstijl 12: Gevoelig voor over en ondervragen en dan terugtrekken uit de leersituatie.

Leerstijl 13: Behoeftte aan aansluiting bij de (tijdelijk of langdurig) dominante ervaringsordening.

Leerstijl 14: Behoeftte aan veel aandacht voor de associatieve onderlaag van elk leven.

Bijlage 2

Een opsomming van problemen op het gebied van assertiviteit uit eigen observatie dit jaar

- laag zelfbeeld
- moeite met handicap
- moeite met nee leren zeggen
- niet iets durven vragen
- niet iets durven te zeggen
- niet iemand te durven onderbreken of juist wel op het verkeerde moment
- moeite hebben met conflicten
- moeite hebben met kritiek
- geen boodschap durven te doen
- niets durven te zeggen door de telefoon
- iemand niet aan durven te kijken
- confrontaties uit de weg gaan
- bang dat iemand boos zal worden
- geen verantwoordelijkheid nemen voor eigen gedrag
- geen vrienden hebben

Bijlage 3

Kenmerken van een ZML-leerling, met een IQ tussen 55 en 70

Over het leren van een ZML-leerling is zeer weinig bekend, dit blijkt uit literatuuronderzoek. ((“SLO”, 2003) en (Timmens-Huigens en Damen, blz. 5, SLO, 2004))

De ZML-leerling wordt gekenmerkt door een uitermate complex en divers scala aan tekorten en stoorzenders.. Allerlei randvoorwaarden voor het leren lijken niet, nauwelijks of moeizaam vervuld te zijn. Er zijn veel factoren die de ontwikkeling van een ZML-leerling belemmeren. Onderstaande kenmerken hebben betrekking op de schoolse vaardigheden:

- Gebrek aan planmatig en strategisch handelen (belemmerd probleemoplossend vermogen;
- Geringe mentale activiteit (weinig initiatief, weinig motivatie);
- Gering voorstellingsvermogen (fantasie en rollenspel in een primitief stadium);
- Geringe transfer mogelijkheden van handelen, weinig wendbaar, weinig overdraagbaar naar andere of nieuwe situaties (inwendig spreken is belemmerd, weinig effectief strategisch handelen);
- Geringe kennisgerichte nieuwsgierigheid (weinig arousal, weinig intellectuele belangstelling, weinig selectieve aandacht);
- Trage informatieverwerking;
- Een moeizaam of niet voorspelbare werking van het geheugen, met als belangrijk punt het weinig beschikbare werkgeheugen;
- Problemen met selectieve aandacht;
- Problemen op het gebied van sociale cognitie;
- Problemen met het hanteren, het herkennen en benoemen van emoties;
- Problemen met complexe taken;
- Vervallen in lichaamsgebonden negatief gedrag in sociale situaties die de ZML-leerling niet aankan;
- Een sterke neiging tot afhankelijkheid;
- Weinig flexibel.

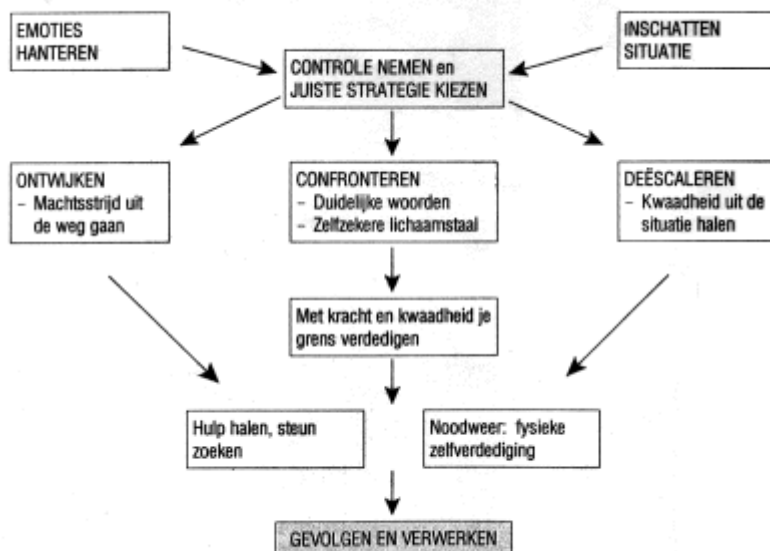
In bovenstaande opsomming gaat het om tekorten die problemen leveren bij de kennisoverdracht. Echter formuleringen in termen van wat de zml-leerlingen wel kunnen zijn gewenst. Het aanleren van weetjes of vaardigheden leidt niet automatisch tot ontwikkeling. Imitatie en training leiden niet automatisch tot ontwikkeling en iets leren kennen is niet gelijk aan ontwikkeling.

Bijlage 4

Basisvoorwaarden voor weerbaarheid en een actieschema hoe je jezelf kunt verdedigen tegenover grensoverschrijdingen

Weerbaar word je niet zo snel. Je kunt in een cursus wel inzichten opdoen en vaardigheden aanleren die ertoe bijdragen dat je beter voor jezelf kunt opkomen. Je kunt veel leren van praktische tips en richtlijnen of van het inoefenen van ander en nieuw gedrag via rollenspelen en andere methodieken. Als de basisvoorwaarden voor weerbaarheid niet vervuld zijn, zal je weerbaar gedrag vaak niet als ‘echt’ overkomen. (Jeninga e.a., 2011)

Schema 3.2: Actieschema: Hoe jezelf verdedigen tegenover grensoverschrijdingen



Schema 3.3: Basisvoorwaarden om weerbaar te kunnen zijn



Bijlage 5

Het webbased simulatieprogramma gebaseerd op de 1-zorgroute en de ecologie van de leerling

Om leerkrachten en studenten in hun eigen praktijk te scholen in het bieden van adequate sociaal-emotionele ondersteuning aan een groep leerlingen is er een webbased trainingsprogramma ontwikkeld, waarin stappen te herkennen zijn van de 1-zorgroute zoals die eerder door WSNS en de KPC-groep is uitgewerkt. (zie figuur 1)



Figuur 1: schema 1-zorgroute

Bijlage 6

De SLO-kerndoelen ten aanzien van assertiviteit

De volgende kerndoelen uit het SLO hebben direct te maken met mijn onderzoeksvraag, namelijk:

De sociale en emotionele ontwikkeling en specifiek het zelfbeeld en het sociale gedrag:

- Zelfbeeld (De leerlingen leren met behoud van het gevoel voor zelfvertrouwen en zelfwaardering omgaan met de eigen mogelijkheden en beperkingen)
- Sociaal gedrag (De leerlingen leren omgaan met anderen)

Andere kerndoelen van vakgebieden uit het SLO bevatten voorwaarden om te komen tot een goede sociale en emotionele ontwikkeling en daarmee ook tot een assertief gedrag.

Deze kerndoelen raken het thema van de onderzoeksvraag:

Het betreft de volgende vakgebieden:

- Spelontwikkeling (De leerlingen leren zich oriënteren op hun omgeving door middel van spel. De omgeving is van belang bij de sociaal emotionele ontwikkeling)
- Leren leren (de werkhouding en het aanpakgedrag zijn voorwaarden om onder andere gedrag te kunnen veranderen)
- Praktische redzaamheid (de leerlingen leren zoveel mogelijk hun behoeften zelfstandig te realiseren)
- Nederlandse taal (het zich verstaanbaar maken en het begrijpen wat de ander wil zeggen zijn voorwaarden voor de zelfredzaamheid en zelfstandigheid van de leerling. Maar ook voor de assertiviteit. Durven spreken, gebaren en/of zich op een andere manier durven uiten hebben leerlingen nodig om zich te kunnen redden in de maatschappij.

Beperkingen die mee kunnen spelen bij de sociaal-emotionele ontwikkeling:

- *Een motorische beperking.*

Dit beïnvloedt de taalontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen.

- *Taal- en/of spraakproblemen.*

Dit vormt een belemmering bij de communicatie. Het deelnemen aan gesprekken, het leggen en onderhouden van sociale contacten zullen moeizamer gaan. Het vertellen vraagt

meer tijd, de verstaanbaarheid is vaak minder en het spreektempo ligt lager. Leerlingen die niet of nauwelijks kunnen spreken zijn aangewezen op andere communicatievormen en hulpmiddelen.

- *Een neurologische aandoening.*

Deze leerlingen hebben veel aandacht nodig bij het verwerken van informatie. Het tempo van het leren en de uitvoering van de handelingen neemt over het algemeen meer tijd in beslag.

In de leergebiedoverstijgende kerndoelen worden vakgebieden genoemd die tevens een rol spelen bij het verkrijgen van een assertief gedrag, namelijk:

- Oriëntatie op mens en wereld waaronder het domein mens en samenleving valt.

Een centraal begrip hierbij is de (versterking van) de redzaamheid, waarmee het zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld nauw samenhangen.

De leerling moet zich alleen en met anderen kunnen redden in wisselende situaties: thuis en buitenshuis, tijdens werk en bij vrijetijdsbesteding.

- Bewegingsonderwijs (De leerlingen leren bij bewegen en spel omgaan met emoties, spanning)

- Kunstzinnige oriëntatie (leerlingen leren zich uiten en leren te communiceren)

Hieronder vallen de domeinen:

1. tekenen en handvaardigheid;
2. muziek;
3. dramatische vorming.

Bijlage 7

Het driecirkelmodel van de methode “Leefstijl”

“Leefstijl” werkt met het “Driecirkelmodel”, wat de onderlinge relatie weergeeft tussen verschillende vaardigheden, inhoud en thema's.



(Eck en Onvlee, 2008)

De vaardigheden beïnvloeden elkaar:

1. Binnencirkel: Basisaspecten van sociaal gedrag.

- Zelfvertrouwen, positief, realistisch zelfbeeld;
- Emotionele intelligentie;
- Waarden die opbouwend sociaal gedrag vorm geven (respect voor jezelf en voor anderen, hulpvaardigheid)

2. Tussencirkel: “Sociale intelligentie”.

- Luisteren;
- Spreken;
- Nee zeggen;
- Assertief zijn;
- Zicht hebben op verschillende niveaus in communicatie;
- Zich kunnen verontschuldigen;
- Ik-boodschappen effectief kunnen gebruiken.

3. Buitencirkel: meer complexe sociale vaardigheden.

- Samenwerken;
- Conflicten oplossen;
- Bemiddelen;
- Leiding geven;
- Geschreven communicatie
- Relaties aangaan en onderhouden
- Omgaan met verlies
- Doelen formuleren;
- Omgaan met verschillen;
- Feedback geven en ontvangen;
- Onderhandelen;
- Spreken en presenteren;
- Keuzes maken.

Bijlage 8

Het Marietje Kessels Project

Het Marietje Kessels Project⁷⁴ (MKP-team, 2009) in Tilburg is een weerbaarheidsproject dat zich richt op kinderen in het basis- en speciaal onderwijs. Er wordt gewerkt in aparte meiden- en jongensgroepen, waarbij fysieke en mentale weerbaarheidstraining is geïntegreerd.

Kinderen krijgen theorie aangeboden en technieken aangeleerd om zichzelf te beschermen en voor zichzelf op te komen. Het kind kan hierdoor iets aan de situatie doen en voelt zich niet machteloos. De lessen worden onder schooltijd door een speciaal hiervoor opgeleide trainer gegeven. De lessen zelfbescherming zijn gericht op het aanleren van de volgende basisvaardigheden: gevoelens onderkennen: weten wat je voelt; nee-gevoelens uiten: laten weten als je iets niet wilt; je lichaam laten spreken bij een nee-gevoel: niet alleen nee zeggen, maar ook nee laten zien; eerst praten en/of waarschuwen; hulp vragen als je er alleen niet uitkomt; hulp bieden als een ander die nodig heeft; je inleven in een ander: opmerken wanneer je een ander kwetst.

In het werkboekje komen aan bod:

- Een stevige lichaamshouding;
- Wat een leerling zelf wil leren;
- Gevoelens (een ja- en nee-gevoel);
- Grenzen (van je gevoel, lichaam, spullen en ruimte);
- Hulp vragen;
- Pesten en gepest worden.

⁷⁴ Zie begrippenlijst, p. 56.

Bijlage 9

De Goldsteinmethode

Modeling:

Er kan rekening gehouden worden met de bevindingen dat modeling effectiever is naarmate het model (degene die de vaardigheid demonstreert) voldoet aan de volgende kenmerken:

- een meer bedreven of deskundige indruk maakt;
- een hogere status heeft;
- meer overeenkomst heeft met de cliënt, doordat het model van hetzelfde geslacht is, van dezelfde leeftijd, e.d.;
- vriendelijk en behulpzaam is;
- positieve gevolgen blijkt te ondervinden ten gevolge van het stellen van het gedrag.

Het getoonde gedrag geldt dat het beter aangeleerd wordt naarmate:

- het gedrag duidelijk en gedetailleerd is;
- het meerdere malen wordt getoond;
- de volgorde van de voorbeelden verloopt van gemakkelijk naar moeilijk;
- irrelevante gedragingen worden weggelaten;
- verschillende modellen het gedrag tonen.

Elk model van de videoband is als volgt opgebouwd:

- inleiding van de skill;
- voorbeeld van niet-effectief gedrag;
- de skill in leerpunten uiteengezet;
- voorbeeld volgens de leerpunten getoond;
- de skill in stilstaande fragmenten, waarbij de leerpunten in beeld komen.

De Goldsteinmethode (Goldstein, 1976) is oorspronkelijk ontwikkeld voor mensen met een lage sociaal-economische status. In Nederland (en elders) wordt zij tevens toegepast voor kinderen (vanaf acht jaar), zwakbegaafden en voor mensen met een handicap.

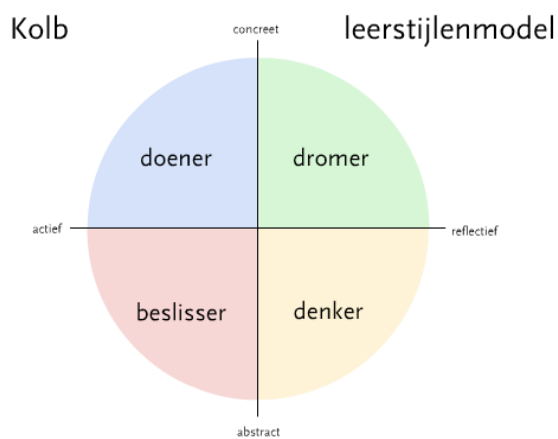
Bijlage 10

De Leerstijlen van Kolb

Iedereen heeft een persoonlijke leerstijl: een eigen manier van omgaan met leerstof en leeractiviteiten. Er zijn verschillende modellen om leerstijlen in kaart te brengen. Het model van Kolb (1939) maakt onderscheid tussen vier fasen van het leerproces:

- Concreet ervaren ('sensing/feeling')
- Waarnemen en overdenken ('watching')
- Analyseren en abstract denken ('thinking')
- Actief experimenteren ('doing')

Kolb stelt dat mensen een voorkeurstijl hebben, waarmee ze het liefst beginnen en waaraan ze de meeste tijd besteden. Alle fasen van het leerproces dienen te worden doorlopen, omdat ze essentieel zijn voor effectief leren. Hij pleit er voor dat je extra aandacht besteedt aan de leeractiviteiten die je minder goed beheerst.



75

⁷⁵ <http://www.dilemmamanager.nl/images/afbeeldingen/kolb-leerstijlen.png>

Een paar praktische tips, aan de hand van vier leerstijlen die corresponderen met de fasen in het model van Kolb:

1. Doener

- Ga een directe ervaring opdoen.
- Los een probleem op.
- Spring in het diepe met een uitdagende taak.

2. Bezinner

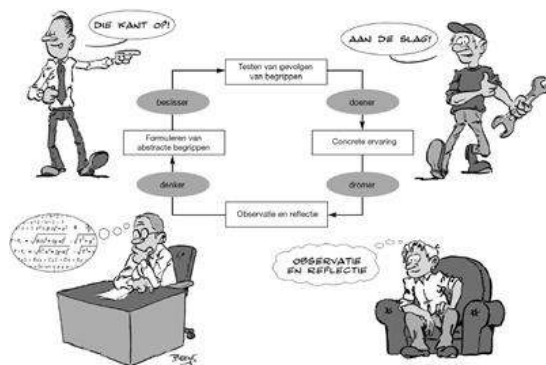
- Maak vooraf een plan.
- Neem de tijd voor lastige beslissingen.
- Neem de tijd om je ervaringen te overdenken.

3. Denker / theoreticus

- Zoek goed gestructureerde leermiddelen.
- Zoek verbanden met kennis die je al hebt.
- Zoek intellectuele uitdagingen.
- Bestudeer theoretische concepten, modellen en systemen.

4. Beslisser / pragmaticus

- Zoek naar verbanden tussen de leerstof en je werk.
- Richt je op praktische zaken.
- Zoek iemand die je iets kan demonstreren.⁷⁶



⁷⁶http://www.ontwerpatelier.nl/digitaleopleidingsschool/binnen/upl_images/basisscholen/575/leerstijlen_kolb_cyclus.jpg

Bijlage 11

Drie grote theorieën van sociale cognitie

Er zijn drie grote theorieën van sociale cognitie:

- Rolneming van Selman (zich plaatsen in een ander perspectief);
- Oplossen van problemen door Dodge;
- De attributietheorie van Dweck bij succes en falen.

Aanhangers van deze theorie benadrukken de rol van zelfsocialisatie: het actief vormen van de eigen omgeving door het kind. Volgens Selman doorlopen kinderen vier stadia met betrekking tot perspectief nemen:

1. 6e tot 8e jaar: kinderen nemen aan dat anderen een ander perspectief hebben omdat zij andere informatie hebben.
2. 8e tot 10e jaar: kinderen leren denken over andermans perspectief.
3. 10e tot 12e jaar: kinderen plaatsen zich in een ander perspectief en vergelijken deze met hun eigen perspectief.
4. 12+ jaar: men probeert andermans perspectief te begrijpen door het te vergelijken met wat de meeste mensen denken. Kinderen kunnen dus steeds meer perspectieven tegelijkertijd vergelijken.

Volgens Dodge gaan kinderen bij het oplossen van sociale problemen door zes stappen:

1. Coderen van problematische gebeurtenis
2. Interpreteren van de sociale cues
3. Een doel formuleren waarmee het probleem opgelost is
4. Manieren verzinnen om doel te bereiken
5. Evalueren van mogelijke gevolgen strategie
6. Uitvoeren strategie

Volgens Dweck kunnen kinderen op twee manieren reageren op succes/falen:

1. Mastery orientation: het kind verwacht succes in de toekomst en probeert dit te bereiken. Het wijt falen aan te weinig inzet.
2. Helpless orientation: Falen maakt het kind onzeker, hopeloos. Het wijt falen aan zichzelf.

Oudere kinderen hebben een zelfde soort, maar complexer patroon; de entity theory. Dit houdt in dat men denkt dat de intelligentie van een individu vaststaat en onveranderlijk is. Falen of succes hangt af van de intelligentie. Bij het evalueren van eigen resultaten focust men op de uitkomst (falen/succes) en niet op het leren van hun fouten.

Andere oudere kinderen volgen de incremental theory: intelligentie staat niet vast en kan groeien bij ervaring. Succes is te bereiken door inspanning. Ze focussen op wat ze geleerd hebben, ook als ze gefaald hebben en overdenken wat ze de volgende keer beter kunnen doen.

Bijlage 12

Het Johari-venster

Het Johari-venster, wordt vaak aangeduid met de Engelse term "Johari window". Het is een model gecreëerd door Joseph Luft en Harry Ingham (1955). De naam "Johari" is afgeleid uit hun namen: Joseph Luft en Harry Ingham.⁷⁷

Het Johari-venster heeft vier kwadranten:



Het Johari-venster geeft zicht op waarover je communiceert en hoe je je aan anderen presenteert. In het algemeen is het in een vertrouwde relatie goed om de open ruimte zo groot mogelijk te maken.⁷⁸ Dat kan op twee manieren:

- Door feedback te vragen van anderen verschuift ruimte van de blinde vlek naar de open ruimte
- Door open te communiceren verschuift ruimte van het verborgen gebied naar de open ruimte.

Je hoeft echter niet alles blindelings te communiceren. Het kan handig zijn om bepaalde zaken (nog) niet te communiceren, bijvoorbeeld als het gaat om:

- Vertrouwelijke informatie, waarbij je niet zeker bent of de ander dit voor zich kan houden,
- Zaken waarvan je inschat dat de ander er niet (goed) overweg mee kan, of

⁷⁷ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Johari-venster>.

⁷⁸ <http://www.socialtools.nl/artikelen/groepsdynamica/160-leerstijlen/339-johari-venster.html>

- Als het de ander niet aangaat, bijv. het vrijgeven van seksuele geaardheid of geloof tijdens een sollicitatiegesprek.

Volgens Ingham en Luft dient het open vlak zo groot mogelijk te worden. Elkaar leren kennen verbetert de communicatie. Door het uitwisselen van informatie over elkaar en daarop te reageren, wordt het open vlak van ieder vergroot. Doordat je feedback krijgt over het gedrag dat bij jezelf onbekend is, worden uw blinde vlekken kleiner. Door zelfonthulling, informatie te verstrekken over jezelf, leer je elkaar kennen en beter begrijpen. Zelfonthulling kan een belangrijke rol spelen in moeilijke gesprekken. Als iemand iets vertelt over zijn privéproblemen, kun je refereren naar eigen ervaringen.⁷⁹

⁷⁹ <http://www.lichaamstaal.nl/manager/zelfonthulling.html>

Bijlage 13

Vragenlijsten voor de leerlingen:

Groep: ZMLK onderbouw J/M	Mee eens	Soms	Niet mee eens
1. Ik durf geen nee te zeggen, wanneer iemand iets aan mij vraagt.			
2. Ik durf niet alleen een boodschap te doen.			
3. Ik durf geen vragen te stellen in de klas.			
4. Ik heb het gevoel dat ik er niet bij hoor.			
5. Ik durf tegen een vreemde iets te zeggen.			
6. Ik geef snel toe, ook al ben ik het er niet mee eens.			
7. Ik zeg het tegen de juf als ik het ergens niet mee eens ben.			
8. Met spelen heb ik het voor het zeggen.			
9. Als wij thuis visite hebben, praat ik gezellig mee.			
10. Als ik een probleem heb, dan praat ik erover.			
11. Ik maak altijd fouten.			
12. Als iemand mij wegduwt, dan zeg ik daar iets van.			
13. Als iemand de bal van mij probeert			

af te pakken, dan houd ik de bal stevig vast.			
14. Ik zeg altijd wat ik wil.			
15. Als ik ergens voor de eerste keer ben, dan durf ik wel te zeggen dat ik aan de beurt ben.			
16. Ik zeg het wanneer ik iets niet leuk vind.			
17. Wanneer een ander iets doet wat ik niet leuk vind, dan zeg ik dat.			
18. Als ik gepest wordt, dan weet ik niet wat ik moet doen.			
19. Ze kunnen mij makkelijk overhalen om iets anders te kiezen.			

Groep: ZMLK onderbouw. J/M	Mee eens	Soms	Niet mee eens
20. Ik denk vaak dat ik iets fout doe.			
21. Als ik verdrietig ben, dan praat ik daar niet over.			
22. Ik doe wat een ander zegt.			
23. Mijn mening is belangrijk.			
24. Ik wil altijd alles goed doen.			
25. In de klas vraag ik altijd om hulp, als ik er niet uit kom.			
26. Ik word vaak gepest.			
27. Ik speel vaak met andere kinderen op school.			
28. Ik kijk iemand aan als ik met hem/haar praat.			
29. Als iemand iets aan mij vraagt,			

dan doe ik dat meteen.			
30. Thuis praat ik veel meer.			
Ik zou graag willen leren:			

De vragenlijsten zijn aangepast voor de ouders en collega's. De inhoud is hetzelfde.

Bijlage 14

Contracten met leerlingen

Contract.

Ik heb besloten mijn probleem, een moeilijk gesprek voeren, aan te pakken, door in de klas en thuis te oefenen. Ik beloof hierbij aan juf het volgende te doen:

Twee keer per week gedurende vier weken zal ik een moeilijk gesprek aangaan.

Na vier weken ga ik samen met de juf na of er al verbetering is.

Ik zal de juf vertellen wanneer ik de belofte niet na kan komen.

Handtekening:

Datum:

Ik ga dit serieus aanpakken en ik zal regelmatig contact met jou, M. , houden om te laten zien dat je vooruitgang belangrijk voor me is.

Handtekening:

Datum:

Bijlage 15

Leerplannen

Leerplan

Leerling B.

Wat wil ik leren?

Ik wil iets durven vragen.

Waarom vind ik dat moeilijk?

Ik vind dat moeilijk bij sommige personen, zoals bij de juffrouw.

Hoe wil ik dat leren?

Dat weet ik niet.

Wat is mijn helpende gedachte?

Ik kan het.

Ik blijf rustig.

Ik word niet zenuwachtig, dat is niet nodig.

Ik ben niet bang dat de juffrouw of iemand anders boos wordt.

Ik blijf rustig in- en uitademen.

Als ik iets vraag, dan voel ik me opgelucht.

Ik weet wat ik wil vragen.

Wanneer wil ik graag iets vragen?

Op school, in de lessen. Als we met iets bezig zijn. Met bloktijd.

Wie gaat me daar bij helpen?

G of C, A

De juffrouw.

Waar ga ik dat doen?

Thuis:

Situatie:

Aan wie ga ik iets vragen? Kies drie personen.

Mijn vader.

Een familielid die ik niet zo goed ken.

Een meneer of mevrouw van de supermarkt.

De taxichauffeur.

Op school:

Tijdens sociale vaardigheden en op andere momenten wanneer de juf jou een opdracht geeft om iets te gaan vragen aan iemand van een andere gang.

Aan wie ga ik iets vragen?

Leerling: F.

Leerkrachten: juf C. en juf P.

Klassenassistente: D.

Orthopedagoog: A.

Wat is mijn doel? Wat wil ik bereiken?

Ik wil iets durven vragen. Ik weet niet waarom ik dat moeilijk vind.

Leerplan

Leerling C.

Wat wil ik leren?

Ik wil iets durven zeggen tegen een vreemde of iets vragen aan een vreemde.

Waarom vind ik dat moeilijk?

Dan word ik verlegen.

Wie is een vreemde?

Iemand die ik helemaal niet ken.

Hoe wil ik dat leren?

Ik wil oefenen dat ik niet meer zo snel verlegen word.

Wat is mijn helpende gedachte?

Ik kan het.

Ik blijf rustig.

Ik word niet verlegen.

Ik word niet zenuwachtig, dat is niet nodig.

Ik word niet emotioneel.

Ik blijf rustig in- en uitademen.

Als ik iets zeg of vraag, dan voel ik me opgelucht.

Ik weet wat ik wil zeggen.

Wanneer wil ik graag iets tegen een vreemde zeggen of iets vragen aan een vreemde?

Als ik me voor ga stellen.

De tijd vragen.

De weg vragen.

Wie gaat me daar bij helpen?

Mijn vader en moeder.

De juffrouw.

En mensen die ik goed ken.

Waar ga ik dat doen?

Thuis:

Situatie:

Tegen wie ga ik iets zeggen of iets vragen? Kies drie personen.

Een meneer of mevrouw van de supermarkt.

De buurvrouw die ik niet zo goed ken.

Iemand anders die ik samen met mijn ouders kies. (Mijn ouders moeten er wel bij zijn)

Op school:

Tijdens sociale vaardigheden en op andere momenten wanneer je een opdracht van de juffrouw krijgt om iets te gaan vragen aan iemand van de andere gang.

Tegen wie ga ik iets zeggen of iets vragen?

Leerling: A

Leerkracht: juf P.

Leerkracht van het VMBO, juf L

Klassenassistente: juf E.

Meneer B.

Wat is mijn doel? Wat wil ik bereiken?

Om iets te zeggen wat ik moeilijk vind.

Om iets te zeggen tegen een vreemde.

Leerplan

Leerling E

Wat wil ik leren?

Ik wil iets durven zeggen.

Waarom vind ik dat moeilijk?

Omdat ik anders boos kan worden.

Hoe wil ik dat leren?

Eerst bij mijn oma oefenen. Ik durf wel tegen mijn oma iets te zeggen.

Ik oefen met mijn knuffel. Als ik boos ben dan pak ik mijn knuffel. Dan ben ik eerst echt heel boos en dan praat ik even niet totdat ik rustig ben en dan praat ik met mijn papa en mama.

Wat is mijn helpende gedachte?

Ik kan het.

Ik blijf rustig.

Ik word niet zenuwachtig, dat is niet nodig.

Ik ga niet meer huilen.

Ik ben niet bang dat de juffrouw of iemand anders boos wordt.

Ik blijf rustig in- en uitademen.

Als ik iets zeg, dan voel ik me opgelucht.

Ik weet wat ik wil zeggen, maar ik heb wel de tijd nodig om erover na te denken.

Wanneer wil ik graag iets zeggen?

Als ik rustiger ben.

Wie gaat me daar bij helpen?

Mama

De juffrouw

Waar ga ik dat doen?

Thuis:

Situatie:

Tegen wie ga ik iets zeggen? Kies drie personen.

Mijn jongste zus (die kan ik het meeste vertrouwen)

Een oom, de broer van mijn vader. (Ik durf niets tegen hem te zeggen, als mijn vader daarbij zit. Dan word ik verlegen)

Een meneer of mevrouw van de supermarkt.

Op school:

Tijdens sociale vaardigheden en op andere momenten wanneer ik een opdracht krijg van de juffrouw om iets tegen iemand te zeggen.

Tegen wie ga ik iets zeggen?

Leerling: C.

Leerkracht: juf P., juf A., juf E.

Klassenassistente: juf I..

Wat is mijn doel? Wat wil ik bereiken?

Ik wil iets durven zeggen zonder dat ik bang hoef te zijn dat er iemand boos wordt.

Leerplan

Leerling G.

Wat wil ik leren?

Ik wil nee leren zeggen.

Waarom vind ik nee zeggen moeilijk?

Soms is het moeilijk om nee te zeggen, bijvoorbeeld als mijn moeder vraagt of ik wil opruimen.

Hoe wil ik dat leren?

Ik wil flink zijn. Ik wil proberen om nee te zeggen. Met bijvoorbeeld een toneelstukje. De juf speelt dan de moeder en ik moet dan nee zeggen als je vraagt om de kamer op te ruimen.

Wat is mijn helpende gedachte?

Ik kan het.

Ik blijf rustig.

Ik word niet emotioneel.

Ik blijf rustig in- en uitademen.

Als ik nee zeg, dan voel ik me opgelucht.

Als ik nee zeg, dan krijg ik mijn zin en word ik blij.

Wanneer wil ik graag nee zeggen?

Als ik iets niet fijn vind.

Wie gaat me daar bij helpen?

Juffrouw P. en juffrouw M.

Waar ga ik dat doen?

Thuis:

Situatie:

Tegen wie ga ik nee zeggen? Kies drie personen.

Mijn moeder

Mijn vader

Mijn zus.

Mijn buddy

De schoonheidsspecialiste

Op school:

Tijdens sociale vaardigheden en op andere momenten wanneer de juffrouw mij een opdracht geeft om tegen iemand nee te zeggen.

Tegen wie ga ik nee zeggen?

Een leerling van het VMBO:

Een leerling van het VMBO:

De leerkracht:

Een andere leerkracht van een andere gang.

Klassenassistente:

Wat is mijn doel? Wat wil ik bereiken?

Ik wil flink zijn en nee zeggen.

Leerplan

Leerling M.

Wat wil ik leren?

Een moeilijk gesprek voeren.

Wat vind ik een moeilijk gesprek?

Ergens over praten wat nog al gevoelig ligt.

Hoe wil ik dat leren?

Dat weet ik niet.

Wat is mijn helpende gedachte?

Ik kan het.

Ik blijf rustig.

Ik word niet emotioneel.

Ik blijf rustig in- en uitademen.

Als ik het verteld heb, dan voel ik me opgelucht.

Waarover wil ik praten?

Over iemand die in het ziekenhuis lag.

Wie gaat me daar bij helpen?

De juf.

Mijn moeder.

Eén van mijn broers.

Mijn zus.

Waar ga ik dat doen?

Thuis:

Een moment kiezen, wanneer ik met iemand alleen ben.

Met wie ga ik het gesprek voeren?

Moeder.

De jongste broer.

Mijn buddy's.

Op school:

Tijdens sociale vaardigheden en op andere momenten.

Met wie ga ik dat gesprek voeren?

Leerling: R.

Leerling: B.

Leerkracht: juf C en juf P.

Klassenassistente: juf M.

Wat is mijn doel? Wat wil ik bereiken?

Dat ik makkelijker over moeilijke dingen kan praten. .

Dat ik niet zo vaak meer emotioneel wordt.

Bijlagen 16

Evaluatielijsten voor thuis

Leerling M:

Mijn vraag is: Ik wil een moeilijk gesprek kunnen voeren zonder emotioneel te worden.

Mijn gesprek:

Dag:

Tijd:

Situatie:

Met wie?

Hoe ging het?

Wat was je gevoel?
(Zet een rondje)

Blij
Verdrietig
Teleurgesteld
Bang
Zenuwachtig
Anders:

Hoe reageerde je?
(Zet een rondje)

Rustig
Tranen in de ogen
Huilen
Gespannen
Ongemakkelijk voelen
Opgelucht
Anders:



Leerling G:

Mijn vraag is: Ik wil nee leren zeggen.

Mijn gesprek:

Dag:

Tijd:

Situatie:

Met wie?

Hoe ging het?

Wat was je gevoel?
(Zet een rondje)

Blij
Verdrietig
Teleurgesteld
Bang
Zenuwachtig
Anders:

Hoe reageerde je?
(Zet een rondje)

Rustig
Tranen in de ogen
Huilen
Gespannen
Ongemakkelijk voelen
Opgelucht
Anders:



Leerling E:

Mijn vraag is: Ik wil iets durven zeggen.

Mijn gesprek:

Dag:

Tijd:

Situatie:

Met wie?

Hoe ging het?

Wat was je gevoel?
(Zet een rondje)

Blij
Verdrietig
Teleurgesteld
Bang
Zenuwachtig
Anders:

Hoe reageerde je?
(Zet een rondje)

Rustig
Tranen in de ogen
Huilen
Gespannen
Ongemakkelijk voelen
Opgelucht
Anders:



Leerling C:

Mijn vraag is: Ik wil iets durven zeggen tegen een vreemde of iets vragen aan een vreemde.

Mijn gesprek:

Dag:

Tijd:

Situatie:

Met wie?

Hoe ging het?

Wat was je gevoel?
(Zet een rondje)

Blij
Verdrietig
Teleurgesteld
Bang
Zenuwachtig
Anders:

Hoe reageerde je?
(Zet een rondje)

Rustig
Tranen in de ogen
Huilen
Gespannen
Ongemakkelijk voelen
Opgelucht
Anders:



B:

Mijn vraag is: Ik wil iets durven vragen.

Mijn gesprek.

Dag:

Tijd:

Situatie:

Met wie?

Hoe ging het?

Wat was je gevoel?
(Zet een rondje)

Blij
Verdrietig
Teleurgesteld
Bang
Zenuwachtig
Anders:

Hoe reageerde je?
(Zet een rondje)

Rustig
Tranen in de ogen
Huilen
Gespannen
Ongemakkelijk voelen
Opgelucht
Anders:



Bijlage 17

Situaties die moeilijk zijn ten aanzien van assertiviteit

Situaties die voor de leerlingen uit de doelgroep moeilijk zijn ten aanzien van assertief gedrag.

De leerlingen geven aan:

Ik durf geen nee te zeggen,

Als een juf zegt wat ik moet doen.

Als mijn moeder zegt dat ik de tafel moet dekken.

Als de schoonheidsspecialiste vraagt of ik de crème heb gebruikt.

Ik durf niets te vragen,

In de klas.

Ik durf niets te zeggen,

Als iemand boos op mij is.

Meestal thuis.

Ook in de klas, als ik een moeilijke opdracht krijg.

Ik durf niets te zeggen tegen-of te vragen aan een vreemde omdat,

Ik bang ben dat iemand mij meeneemt.

Als ik iemand niet ken, dan moet hij mij niet aanraken.

Als ik mij moet voorstellen aan een ander.

Ik vind het moeilijk om een moeilijk gesprek te hebben,

Toen mijn vader in het ziekenhuis lag.

Als iets niet gelukt is en om dat dan aan de juf te vertellen.

Bijlage 18

Observatielijst rollenspelen en praktische situaties.

Naam:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| - Doelgedrag | J/N |
| - Oogcontact | J/N |
| - Houding | 1 Stevig/2 slap/3 gebogen/4 gespannen |
| - Stemgebruik | 1 Gewoon/2 Zacht/3 hard/4 verstaanbaar |
| - Weet iemand wat hij/zij wil zeggen? | J/N |
| - Komt die persoon zeker over? | J/N |

Wanneer een leerling in het begin van een rollenspel of praktische situatie geen oogcontact heeft, maar daarna wel kan er ja en nee(J/N) ingevuld worden!

Bijlage 19

Het gebruik van schalen

Deze lijst wordt voorgelegd aan de leerlingen. Ik leg vooraf uit hoe je een dergelijke schaal gebruikt. We oefenen met enkele voorbeelden.

Na vier weken trainen vraag ik leerlingen, ouders, directe collega's en professionals om deze schalen voor- en achteraf (nameting) in te vullen. Ik verwacht dat alleen de leerlingen en de directe collega's resultaat zullen zien in een zodanig korte tijd en wellicht de ouders.

In de bijlage gebruik ik een letter voor de namen van de leerlingen.

Leerling: G.

Geef in deze schaal van 1 tot 10 aan hoe moeilijk deze leerling het vindt om nee te durven zeggen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Makkelijk _____ Moeilijk

Leerling: C.

Geef in deze schaal van 1 tot 10 aan hoe moeilijk deze leerling het vindt om iets te zeggen tegen- of te vragen aan een vreemde.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Makkelijk _____ Moeilijk

Leerling: B

Geef in deze schaal van 1 tot 10 aan hoe moeilijk deze leerling het vindt om iets te durven vragen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Makkelijk _____ Moeilijk

Leerling: M

Geef in deze schaal van 1 tot 10 aan hoe moeilijk deze leerling het vindt om een fout te durven maken.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Makkelijk _____ Moeilijk

Leerling: E

Geef in deze schaal van 1 tot 10 aan hoe moeilijk deze leerling het vindt om iets te durven vragen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Makkelijk _____ Moeilijk

Bijlage 20

Experimentele lessen ter bevordering van assertief gedrag bij leerlingen van het ZMLK

Doelen:

- De leerlingen leren verschillen en overeenkomsten aangeven tussen de dagelijkse werkelijkheid en de doen-alsof-situatie.
- Middels modeling oefenen de leerlingen gewenst assertief gedrag (hun eigen hulpvraag)
- De leerlingen bewust maken van hun sub-assertief dan wel assertief gedrag en elkaar daarin laten ondersteunen.
- De leerlingen leren gevoelens, ideeën, gebeurtenissen en personages verbeelden.
- Ze leren reflecteren op hun eigen (toneel)spel en dat van anderen

Beginsituatie: Bijna alle leerlingen van de klas hebben moeite met iets durven vragen, iets durven zeggen, nee zeggen en een moeilijk gesprek hebben. Middels een interview met vijf leerlingen en met behulp van een enquête hebben de leerlingen aangegeven dat ze moeite hebben met deze vaardigheden.

In vier lessen zullen de onderstaande persoonlijke hulpvragen die vijf leerlingen gesteld hebben, behandeld worden. Daarnaast zullen bovenstaande vijf leerlingen met hulpvragen ten aanzien van assertiviteit in levensechte situaties gaan oefenen. Ze houden een observatielijst bij hoe het gegaan is. De hulpvragen zijn ook voor de vijf andere leerlingen in min of meerdere mate van toepassing. De vijf leerlingen die de andere leerlingen met hun hulpvraag mochten helpen krijgen de rol van tegenspeler of observant.

Les 1.

Introductie:

Vijf leerlingen hebben in een interview aangegeven graag iets te willen leren over zichzelf en over hoe ze met een ander om kunnen gaan. Met deze (hulp)vragen hebben meer leerlingen moeite en daarom gaan we hiermee oefenen.

Op het bord staan de hulpvragen:

1. nee zeggen. (G)
2. iets zeggen. (E)
3. iets zeggen tegen een vreemde of om iets te vragen aan een vreemde. (C)
4. iets vragen. (B)
5. een moeilijk gesprek hebben. (M)

Werkblad onze afspraken, thema 1, les 2, blz. 10 uit werkboek 5 van Leefstijl.

We maken wel afspraken:

- We helpen de ander.
- We zorgen ervoor dat iedereen zich goed voelt in de klas.
- We lachen niemand uit
- We geven elkaar complimenten.
- Wat we in de klas bespreken, blijft in de klas.

Kern:

Een kort verhaal uit Leefstijl voorlezen: Ik wil dat niet!

Kort bespreken. Hebben jullie dat ook wel eens meegemaakt dat je iets doet, wat je eigenlijk niet wilt?

Werkblad thema 4 les 2, blz. 19 uit werkboek 4 van Leefstijl.

Wat ik wel en niet durf.

- Alleen voor de klas een liedje zingen.
- Vragen of ik mee mag spelen. (**B** en M en G)
- Iets in de kring vertellen.
- Zeggen dat ik iets gemeen vind. (**E** en R en M)
- Zeggen dat ik iets niet wil. (**G** en R en A)

De leerlingen steken hun vinger op wie dat wel en niet durft.

Ik leg het verschil uit tussen weten hoe je iets zegt en het niet durven zeggen.

Wat wil je leren? Hoe je iets zegt of dat je iets durft te zeggen.

Uitleg rollenspel: We spelen situaties van dit werkblad na, om te oefenen wat je moet zeggen, hoe je het kan zeggen en om na te denken wat je daarbij moeilijk vindt.

Ik benadruk het belang van lichaamstaal (oogcontact, houding) bij het afbakenen van grenzen.

De andere leerlingen die observeren letten op:

- Doelgedrag
- Oogcontact
- Houding
- Stemgebruik
- Weet iemand wat hij/zij wil zeggen?
- Komt die persoon zeker over?

Deze observatiepunten staan op het bord.

Rollenspel:

- Situatie 1 Vragen of ik mee mag spelen. (B en M en G)
- Situatie 2 Zeggen dat ik iets gemeen vind. (E en R en M)
- Situatie 3 Zeggen dat ik iets niet wil. (G en R en A)
- Situatie 4 Tegen een vreemde meneer zeggen dat je
niet mee gaat zoeken naar zijn hond. (C en D)
- Situatie 5 Tegen de juf zeggen dat je de opdracht niet begrijpt. (M en ik)

Na het rollenspel worden de observaties klassikaal besproken en de resultaten vul ik in op een observatielijstje. Welke situaties vinden jullie moeilijk? (om iets te vragen, zeggen etc.)

Welke situaties vinden jullie zelf moeilijk? (om iets te vragen, zeggen etc.)

Uitleg: Helpende gedachten. Wat zijn dat?

Soms als je iets moeilijk vindt, denk je wel eens: 'Hè, dat lukt me toch niet!'.

Die gedachte helpt niet echt. Je kunt ook denken: 'Dit gaat me lukken'.

Afsluiting/evaluatie:

Werkblad thema 8 les 3, blz. 36 werkboek 4 van Leefstijl.

Wat ik leuk en niet leuk vond. De leerlingen schrijven op wat ze leuk of niet leuk vonden aan de les. Dit kan onder bloktijd gemaakt worden.

Evaluatie van les 1.

We konden pas laat starten omdat we de camera later kregen en omdat er een paar leerlingen naar de schoenmaker moesten. Verder nam het noteren van de afspraken en hulpvragen op het bord nog enige tijd in beslag. Voor de leerlingen was het duidelijk wat we gingen doen namelijk: oefenen om iets te zeggen iets te vragen etc. De hulpvragen heb ik toegelicht met een aantal korte voorbeelden. Zo heb ik toegelicht wat een moeilijk gesprek is en wat de leerlingen daar onder verstaan. Ik heb toegelicht wat er onder een vreemde verstaan wordt. Iemand die je niet kent of niet goed kent. De afspraken waren duidelijk. De leerlingen voelden zich veilig genoeg om een rollenspel te spelen. Met het rollenspel waren ze al bekend. Toch speelden twee leerlingen niet graag mee. Ook waren er leerlingen die aangaven het niet prettig te vinden om op de camera te staan. Ik verzekerde hen dat de band bij mij bleef.

Het werkblad was heel duidelijk en de voorbeelden op de plaatjes konden meteen gespeeld worden. De keuze van de leerlingen voor het rollenspel (de tegenspelers zonder hulpvraag) moest ik aanpassen, aangezien er een leerling niet was.

Het feit dat de andere leerlingen mochten helpen, sloeg goed aan. Ze gaven complimenten, moedigden aan en applaudisseerden zelfs.

In de observatielijst heb ik in plaats van onzeker, zeker gezet, na een opmerking van een collega. Ze vond dat positiever en daarmee kon ik instemmen. De items ter observatie heb ik met de leerlingen doorgenomen en toegelicht.

De leerlingen met de hulpvragen waren wel wat zenuwachtig.

Eén leerling deed net alsof ze géén nee kon zeggen. Het is een meisje wat graag de aandacht trekt en gemakkelijk fantaseert. Toen ik echter die leerling na haar spel, wees op haar gedrag, keek ze erg beteuterd. Ik vertelde dat ze het goed gedaan had. Deze leerling kan het zo spelen, dat het niet altijd duidelijk is of het echt is 's-Middags bevestigde mijn klassenassistente mijn

gevoel. Ze zei namelijk precies hetzelfde als wat ik dacht. Ik heb aan deze leerling uitgelegd dat een rollenspel iets anders is als toneelspel en dat we oefenen om beter nee te durven zeggen, zodat ze dit gemakkelijker kan toepassen in levensechte situaties.

Sommige voorbeelden, zoals bij een moeilijk gesprek, waren te gemakkelijk om te spelen.

Het was geen uitdaging voor die leerling, hoewel ook hij wat zenuwachtig was. Alle leerlingen vonden het een leuke les. De toneelstukjes vonden ze heel leuk.

De keuze van de leerlingen voor het rollenspel (de tegenspelers zonder hulpvraag) heb ik moeten aanpassen, aangezien er een leerling niet was. De leerlingen met de hulpvragen waren wel wat zenuwachtig.

Les 2.

Doelen:

- De leerlingen leren verschillen en overeenkomsten aangeven tussen de dagelijkse werkelijkheid en de doen-alsof-situatie.
- Middels modeling oefenen de leerlingen gewenst assertief gedrag (hun eigen hulpvraag)
- De leerlingen bewust maken van hun sub-assertief dan wel assertief gedrag en elkaar daarin laten ondersteunen.
- De leerlingen leren gevoelens, ideeën, gebeurtenissen en personages verbeelden.
- Ze leren reflecteren op hun eigen (toneel)spel en dat van anderen.

Beginsituatie: De vijf leerlingen hebben allemaal geoefend met hun gewenste hulpvraag.

De leerlingen pakken hun map waarin de afspraken staan. Ik lees ze op en vraag of de afspraken duidelijk zijn. Op het bord staan al de items ter observatie, waar de leerlingen op moeten letten. Voordat het rollenspel gespeeld wordt, worden deze besproken.

De hulpvragen van de leerlingen staan op het bord en ik lees ze nog eens op:

1. nee zeggen. (G)
2. iets zeggen. (E)
3. iets zeggen tegen een vreemde of om iets te vragen aan een vreemde. (C)
4. iets vragen. (B)
5. een moeilijk gesprek hebben. (M)

Kern:

Als er vragen zijn over de vorige les dan worden die eerst beantwoord.

We kijken naar een paar fragmenten van de rollenspelen van de vorige les. We kijken naar het doelgedrag en naar de items ter observatie. Waar letten we ook al weer op?

Uitleg: helpende gedachten.

Verhaal: Het verlegen jongetje, blz. 63,64 uit “Doe je mee” van Leefstijl.

Vragen:

Hoe weet je dat het jongetje verlegen was?

Sprak het verlegen jongetje met harde stem?

Waarom werd het verlegen jongetje kwaad?

Hoe gebruikte hij zijn stem, toen hij kwaad werd? (zacht, hard)

Waarom werd het verlegen jongetje niet meer gepest?

Zou het verlegen jongetje een slappe houding hebben of een stevige houding?

Werkblad blz. 279 van Ho, tot hier en niet verder van Jooske Kool (2000).

Stevig staan. De leerlingen laten zien hoe je stevig staat of zit.

Situatie naspelen:

Het verlegen jongetje (E, E en A)

- Situatie 1 Zeggen dat ik iets gemeen vind
en dat ze er mee op moeten houden.

Werkblad blz. 278 van Ho, tot hier en niet verder van

Jooske Kool. (2000) Iets vragen

- Situatie 2 Vragen of ik mee mag spelen. (B en R en M)

Werkblad, thema 8, les 2 van Leefstijl. Ik durf nee te zeggen.

Hoe zeg je nee? Wanneer zeg je nee?

- Situatie 3 Zeggen dat ik iets niet wil. (G en B en A)
(geld van je moeder pakken)
- Situatie 4 Tegen een vreemde meneer zeggen dat je (C en meneer R.)
niet in de auto stapt om de weg uit te leggen.

Een moeilijk gesprek.

- Situatie 5 Een sollicitatiegesprek, waarbij je (M en R)
niet wordt aangenomen.

Afsluiting/evaluatie:

Werkblad thema 8 les 3, blz. 36 werkboek 4 van Leefstijl.

Wat ik leuk en niet leuk vond. De leerlingen schrijven op wat ze leuk of niet leuk vonden aan de les. Dit kan onder bloktijd gemaakt worden.

Evaluatie van les 2.

In de les konden we veel doen, omdat afspraken, leerdoelen en observatiepunten bij de leerlingen bekend waren en alleen nog maar herhaald hoefden te worden. Er waren geen vragen over de vorige les. We hadden de filmfragmenten al op een ander moment op dezelfde dag bekeken en besproken omdat we het anders niet in tijd zouden halen. Op de beelden was duidelijk te zien hoe A. speelde dat ze géén nee kon zeggen. Ik heb uitgelegd dat het wel een rollenspel is, maar dat we een echte situatie naspelen. En dat ze de dingen waar tegen ze nee durfde te zeggen, gewoon moest spelen. Het was duidelijk dat ze in het rollenspel de aandacht vroeg. Ze kreeg daar ook een opmerking over van een andere leerling die zei dat ze zeker in de picture wou staan. A. gaf toe, dat ze had overdreven. Ze zei dat ze eigenlijk alleen moeite had om nee te zeggen tegen vreemde mensen. En de werkbladen hadden we ook al van tevoren in de mappen gedaan, zodat dit niet de les zou ophouden.

De leerlingen waren, op twee na, gewend aan de camera en hadden daar geen last van. In de keuze van leerlingen moest even geschoven worden, omdat er een leerling niet was.

De leerling die niet zo graag mee deed met het rollenspel (als tegenspeler) heeft nu zonder dat hij het vervelend vond meegedaan.

Het verhaal “Het verlegen jongetje” was voor veel leerlingen herkenbaar. De leerlingen begrepen het verhaal wat bleek uit de antwoorden die ze gaven op de vragen.

In situatie 1 liet V. vooruitgang zien in haar gedrag en houding. Ze had haar handen naast zich in plaats van in haar broekzakken. Ze twijfelde wel even met antwoorden, maar reageerde véél sneller dan in de vorige les, waar ze héél lang wachtte, voordat ze antwoord gaf.

Werkblad blz. 279 over stevig staan was duidelijk voor de leerlingen. We hebben de vorige les besproken, gezien en gevoeld hoe het is om er een beetje slapjes bij te staan. De leerlingen hebben geoefend met het stevig staan en aangegeven hoe het voelde. Ze hebben op de beelden het verschil gezien in stevig en slap staan.

Werkblad blz. 278 iets vragen is besproken en was helder voor de leerlingen. I. wist precies van tevoren wat ze moest vragen.

Toen I. de situatie naspeelde was ze naar mijn mening minder gespannen dan de vorige keer. Toch twijfelde ze voordat ze antwoord gaf, lachte en keek mij eerst aan.

Werkblad, thema 8, les 2 van Leefstijl. Ik durf nee te zeggen.

Het werkblad waarop keuzes staan hoe je nee kunt zeggen met hele duidelijke tekeningen van situaties was duidelijk voor de leerlingen. Ik heb benadrukt dat je in verschillende situaties op een andere manier nee kunt zeggen. Bijvoorbeeld omdat het gevaarlijk is. Of omdat je het niet wil doen.

G. liet het goede doelgedrag zien en liet géén gespannen houding zien.

B. had ik gekozen als één van de tegenspelers die G. moest overhalen om geld te pakken van moeder voor een ijsje. Ze speelden drie zussen. Maar B. durfde juist niet het geld te pakken en zei meteen dat mag niet van moeder. Ik liet ze het nog eens spelen en heb gezegd dat het zogenaamd is en dat ze dan eigenlijk wel mag zeggen tegen G. om geld weg te halen. De tweede keer ging goed en B. en N. probeerden nu met zijn tweeën G. over te halen om geld weg te halen. G. bleef volhouden dat ze het niet deed en liet het goede doelgedrag zien.

Ik heb gekozen voor situaties waarvan ik dacht dat het voor de leerlingen moeilijk zou zijn. Voor de hulpvraag ‘iets zeggen tegen een vreemde’ (situatie 4) heb ik een mannelijke leerkracht uitgenodigd om de rol te spelen van een man die naar de weg vraagt. L. liet het juiste doelgedrag zien. Ze was erg vastberaden in haar antwoorden en bleef herhalen dat ze niet de weg ging uitleggen.

Situatie 5 Een sollicitatiegesprek. Dit thema heb ik gekozen, omdat O. moeilijke gesprekken lastig vindt en omdat hij het moeilijk vindt wanneer hij iets niet kan en daardoor niet gekozen wordt, bijvoorbeeld voor een baan. De hulpvraag die we aan het oefenen zijn is niet geschikt om in een rollenspel te spelen omdat het erg persoonlijk is.

O. was een beetje gespannen, wat je aan zijn ogen kon zien, maar hij kon zich goed redden in het gesprek. Ik had een tegenspeler gekozen die mondig genoeg was. O. liet het goede doelgedrag zien.

Werkblad thema 8 les 3, blz. 36 werkboek 4 van Leefstijl.

Wat ik leuk en niet leuk vond. Alle leerlingen vonden de les leuk. En vooral de rollenspelen.

Les 3.

Doelen:

- De leerlingen leren verschillen en overeenkomsten aangeven tussen de dagelijkse werkelijkheid en de doen-alsof-situatie.
- Middels modeling oefenen de leerlingen gewenst assertief gedrag (hun eigen hulpvraag)
- De leerlingen bewust maken van hun sub-assertief dan wel assertief gedrag en elkaar daarin laten ondersteunen.
- De leerlingen leren gevoelens, ideeën, gebeurtenissen en personages verbeelden.
- Ze leren reflecteren op hun eigen (toneel)spel en dat van anderen

Beginsituatie: De vijf leerlingen hebben allemaal geoefend met hun gewenste hulpvraag.

De leerlingen pakken hun map waarin de afspraken staan. Ik lees ze op en vraag of de afspraken duidelijk zijn. Op het bord staan de items ter observatie, waar de leerlingen op moeten letten. Voordat het rollenspel gespeeld wordt, worden deze besproken.

De hulpvragen van de leerlingen staan op het bord en ik lees ze nog eens op:

1. nee zeggen. (G)
2. iets zeggen. (E)
3. iets zeggen tegen een vreemde of om iets te vragen aan een vreemde. (C)
4. iets vragen. (B)
5. een moeilijk gesprek hebben. (M)

Kern:

Als er vragen zijn over de vorige les dan worden die eerst beantwoord.

We kijken naar een paar fragmenten van de rollenspelen van de vorige les. We kijken naar het doelgedrag en naar de items ter observatie. Waar letten we ook al weer op?

De helpende gedachten worden kort besproken.

We oefenen met zijn allen het stevig staan en een stevig stemgebruik.

We roepen hard door de klas “Dat wil ik niet”. Daarna zeggen we zeer resoluut “Dat wil ik niet” zonder daarbij te roepen. Ik vertel hierbij dat je niet altijd heel hard hoeft te roepen om duidelijk te zijn.

Met tweetallen oefenen we om de ander aan te kijken en te zeggen: “Nee, dat wil ik niet”.

Werkblad blz. 30 nar 2 febr. 1997 Triangel Training sociale vaardigheden. Ton van Beers.
R. de Clerck, E. de Zeeuw.

Nee zeggen.

Hier wordt bedoeld: zeggen dat je iets niet wilt van de ander of dat je niet wilt dat hij iets doet. De regels hierbij worden besproken:

1. Zeg geen ‘ja’ als je ‘nee’ bedoelt.
2. Gebruik geen smoesjes.
3. Geef het niet meteen op.
4. Laat zien dat je het meent.
5. Haal er geen anderen bij.

De situatie op dit werkblad wordt nagespeeld. Een bekende situatie waarin een verkoper en/of iemand die met je meegaat jou overhaalt om iets te kopen.

- Situatie 1 Zeggen dat ik iets niet wil (kopen). (G en B en A)

Werkblad H.8 Ik wil dat... van Triangel gaat over het opkomen voor eigen wensen en behoeften. Je moet de ander wel laten weten dat je iets wilt.

De regels hierbij worden besproken.

Regels:

1. Zég dat je iets van de ander wilt.
2. Zeg wat je van de ander wilt.
3. Zeg eerlijk waarom je iets wilt.
4. Maak er geen lang verhaal van.
5. Let op je houding, gedrag en hoe je kijkt.
6. Geef het niet meteen op.

- Situatie 2 Zeggen dat je iets wilt(stoppen met kaarten) (E en M, D, E)

Werkblad thema 6, les 3 van Leefstijl, Wat zeg je als je boos bent?

Ik laat het verschil zien in aan iemand vragen om te stoppen met bepaald gedrag en tegen iemand zeggen dat hij Dit wordt eerst apart gespeeld en daarna in tweetallen.

- Situatie 3 Vragen of je je potlood terug krijgt. (B en M)
Zeggen dat je je potlood terug wilt.

Eventueel als er tijd over is:

- Situatie 4 Vragen of een man niet zo wil duwen in de bus (C en E of ICTer)
- Situatie 5 Tegen een vriend vertellen dat je broer een ongeluk heeft gehad. (M en R)

Afsluiting/evaluatie:

Werkblad thema 8 les 3, blz. 36 werkboek 4 van Leefstijl.

Wat ik leuk en niet leuk vond. De leerlingen schrijven op wat ze leuk of niet leuk vonden aan de les. Dit kan onder bloktijd gemaakt worden.

Evaluatie les 3.

De leerlingen kijken serieus naar de filmfragmenten en zijn gericht op het doelgedrag. De leerlingen die het doelgedrag geoefend hebben zien hoe ze er bij staan en hoe ze zich gedragen. De verschillen met de vorige les werden besproken. Zowel de observanten als de leerling die het doelgedrag geoefend heeft zien verschillen in houding, oogcontact of mate van spanning. De leerlingen geven aan dat het in de eerste les heel spannend was, maar dat het nu wel meevalt.

De oefeningen om stevig te staan en om hard te roepen spraken de leerlingen aan. Ze zijn het niet gewend dat dit laatste ineens mag en vonden dat wel leuk. Een leerling (B) liet nu wel een stevig stemgebruik zien. De oefening om duidelijk te zijn, zonder daarbij te hard te roepen werd goed uitgevoerd. De leerlingen begrepen dat het niet altijd nodig is om hard te roepen.

De oefening om anderen aan te kijken, terwijl je zegt: 'Dat wil ik niet' was voor een aantal leerlingen de eerste keer moeilijk. Na een paar keer oefenen met verschillende partners werd dit makkelijker.

De 'regels' zoals 'Zeg geen 'ja' als je 'nee' bedoelt' in de werkbladen ('nee zeggen' en 'ik wil dat') (Triangel, nr. 2 febr. 1997) moeten in diverse contexten geoefend en herhaald worden, omdat de leerlingen het moeilijk vinden om er situaties bij te bedenken.

Situatie 5 is niet gespeeld. Er was te weinig tijd en een leerling(mo) was er niet.

Les 4.

Doelen:

- De leerlingen leren verschillen en overeenkomsten aangeven tussen de dagelijkse werkelijkheid en de doen-alsof-situatie.
- Middels modeling oefenen de leerlingen gewenst assertief gedrag (hun eigen hulpvraag)
- De leerlingen bewust maken van hun sub-assertief dan wel assertief gedrag en elkaar daarin laten ondersteunen.
- De leerlingen leren gevoelens, ideeën, gebeurtenissen en personages verbeelden.
- Ze leren reflecteren op hun eigen (toneel)spel en dat van anderen
- Ze leren wat groepsdruk is en oefenen om deze te weerstaan.

Beginsituatie: De vijf leerlingen hebben allemaal geoefend met hun gewenste hulpvraag. De leerlingen pakken hun map waarin de afspraken staan. Ik lees ze op en vraag of de afspraken duidelijk zijn. Op het bord staan de items ter observatie, waar de leerlingen op moeten letten. Waarom is houding zo belangrijk? Voordat het rollenspel gespeeld wordt, worden deze besproken. De hulpvragen van de leerlingen staan op het bord en ik lees ze nog eens op:

1. nee zeggen. (G)
2. iets zeggen. (E)
3. iets zeggen tegen een vreemde of om iets te vragen aan een vreemde. (C)
4. iets vragen. (B)
5. een moeilijk gesprek hebben. (M)

Kern:

Als er vragen zijn over de vorige les dan worden die eerst beantwoord.

We kijken naar de fragmenten van de rollenspelen van de vorige les. We kijken naar het doelgedrag en naar de items ter observatie. Waar letten we ook al weer op?

Nee zeggen.

Triangel nee zeggen zie oef. 7

Uitleg: Soms is het héél moeilijk om nee te zeggen. Dat maak je zelf wel eens mee. We gaan met tweetallen oefenen. De één vraagt iets (mag ik jouw pen?) en de ander moet nee zeggen en daaraan vast houden en dit in woord en houding laten blijken. Hoe kun je dit laatste laten zien? Aanwijzingen zijn: let op je houding, blijf je antwoord herhalen zonder het uit te leggen, ga niet in discussie.

Durf jij altijd nee te zeggen?

De leerlingen zoeken een situatie uit hun leven waarin hij/zij moeilijk nee kan zeggen tegen een ander, terwijl hij dat wel echt wil. Met tweetallen worden deze situaties nagespeeld op de eigen zitplaats.

Werkblad leefstijl thema 5, groep 6, les 2 nee zeggen moet je durven. Over groepsdruk en ‘nee’ zeggen.

Rollenspel. De volgende situatie wordt nagespeeld: een aantal leerlingen uit je klas heeft besloten om één leerling te negeren. Een leerling vraagt nu om hieraan mee te doen. De ander wil dat niet en blijft weigeren.

- Situatie 1 Zeggen dat je niet mee wilt doen om
iemand buiten te sluiten (G en B en A)

Napraten over deze situatie. Heeft iemand dit wel eens meegemaakt.

Is het fijn om genegeerd te worden. Om er niet bij te horen?

Kun je er altijd bijhoren?

Hoe is het om te weigeren?

Veranderde er iets toen je tegen twee leerlingen ‘nee’ moest zeggen?

Zo ja, wat dan?

Wanneer is het lastig om ‘nee’ te zeggen?

Uitleg: Het is voor iedereen lastig om ‘nee’ te zeggen tegen iets waar een hele groep aan meedoet. Dat noemen we groepsdruk. De hele groep geeft je het gevoel dat je mee moet doen. Blijf naar jezelf luisteren. Wil je het niet, zeg dan ‘nee’ of doe niet mee.

Ook via msn of met sms'jes kunnen kinderen druk op elkaar uitoefenen. Wanneer doe je iets? Omdat anderen het doen? Hoe kun je hier weerstand aan bieden? Dit onderwerp haal ik kort aan, maar het is een onderwerp om later op terug te komen.

Werkblad blz. 324,325 van Ho, tot hier en niet verder van Jooske Kool. (2000)

Wat ik wil...

Wat ik wil kan ik voelen, kan ik doen, kan ik zeggen. Uitleggen wat een ik-boodschap is.

Je laat de ander weten wat je wilt. Het werkblad wordt mondeling besproken.

Triangel ik wil dat oef. 7

Eén leerling probeert de stoel van de ander te krijgen. Twee stoelen worden tegenover elkaar gezet. Je wilt juist die andere stoel. De leerling begint met 'Ik wil jouw stoel'. De ander mag zelf kiezen hoe hij/zij reageert. Als er voldoende tijd is wordt dit met de hele groep geoefend.

- Situatie 2 Zeggen dat je de stoel van iemand wil (E en E)

Werkblad thema 6, les 4, blz. 42 van Leefstijl. Opkomen voor jezelf.

- Situatie 3 Vragen of zij het spel mag uitkiezen.
(De ander maakt het moeilijk door te blijven
herhalen dat zij zelf het spel wil kiezen). (B en G)
- Situatie 4 Zeggen tegen een vreemde
dat hij een ander niet moet uitschelden. (C en E)
- Situatie 5 Zeggen dat je het niet leuk
vond om naar een andere groep te gaan. (M en R)

Tenslotte thema 6, les 4, blz. 42 uit werkboek 3 van Leefstijl: Opkomen voor jezelf.

Je komt altijd wel een keer in je leven een situatie tegen die niet leuk is en waarin je gepest wordt of uitgescholden. Het is fijn als je weet hoe je moet reageren, wat je moet zeggen, wat je moet doen.

Als er tijd over is kunnen de volgende werkbladen besproken worden:

‘Als je gepest wordt en omgaan met onbekenden (Kool, 2000)

Evaluatie les 4.

De oefening nee zeggen met tweetallen ging erg goed. Je zag meteen verschillen. Leerling B die als hulpvraag heeft ‘iets durven vragen’ vond het erg moeilijk om nee te blijven zeggen. Ze had aansporing nodig om dit te doen. Gaandeweg de oefening ging het beter.

De leerlingen konden zelf géén situaties bedenken uit hun eigen leven, dus ik gaf een voorbeeld.

In situatie 1 in het rollenspel, moest ik veel aanwijzingen geven aan de tegenspelers. Het was voor hen moeilijk om te improviseren. Toen ze eenmaal bezig waren en wisten wat de bedoeling was, voerden ze de opdracht goed uit.

Het werkblad ‘Wat ik wil..’ was duidelijk en bruikbaar. Het geeft een theoretische ondersteuning aan de leerlingen hoe ze iets moeten aangeven.

Met de ik-boodschappen zal meer geoefend moeten worden. Dit was slechts een eerste aanzet. De oefening uit Triangel om de stoel van de ander te krijgen, vonden de leerlingen leuk om te doen. Leerling E. met de hulpvraag ‘iets durven zeggen’ had liet zich niet uit het veld slaan. Haar tegenspeler gaf maar niet toe. En ondanks de afwijzingen bleef E. rustig. Ik heb op het laatst nog wat tips gegeven, maar de tegenspeler gaf niet toe. Ik heb E. complimenten gegeven voor het doelgedrag wat ze liet zien en voegde eraan toe, dat je soms bij een ander niets kunt bereiken.

In situatie 5 liet M. het gewenste gedrag zien. Ik vond het knap dat hij het aandurfde om voor de hele klas zo’n moeilijk onderwerp aan te snijden.

Bijlage 21

Analyse observaties in praktische situaties en in rollenspelen

	observaties praktische situaties	observaties rollenspelen door leerlingen	Observaties rollenspelen door de leerkracht
	b	B	b
les	d O h s wz z	d o h s Wz z	d o H s wz z
les 1	j J 1 4 j n	j j 1 4 J n	j j 4 1 j n
les 2	j N 4 4 j n	j j 1 2 J n	j j 3 1 j n
les 3	j J 2 4 j j	j j 1 2 J j	j n 1 1 j n
les 4	j n 2 4 j n	j j 1 3 J j	j j 1 3 j n
	j j/n 3 4 j n		
	g	G	g
les	d o h s wz z	d o h s wz z	d o H s wz z
les 1	j j 1 3 j j	n j 4 2 n n	n j 4 2 n n
les 2	n j 4 2 j n	j j 1 1 j j	j j 1 1 j j
les 3		j j 1 3 j j	j j 1 2 j j
les 4		j j 1 1 j j	j j 1 2 j j
	c	c	c
les	d o h s wz z	d o h s wz z	d o H s wz z
les 1	j j/n 3 2 n n	j j/n 3 3 j j	j j/n 3 3 j n
les 2	j j/n 4 2 n n	j j 1 3 j j	j j 1 3 j j
les 3	n n 4 2 j n	j j 1 3 j j	j j 1 3 j n
les 4		j j 1 3 j j	j j 1 3 j j
	e	e	e
les	d o H s wz z	d o h s wz z	d o H s wz z
les 1	j j 4 4 j n	j j 3 3 n n	j j/n 4 1 n N
les 2	j j 1 4 j j	j j/n 1 3 j j	j j/n 1 3 j N
les 3	j j 1 4 j n	j j 1 3 j/n j	j j 1 1 n N
les 4		j j 1 1 n j	j j 1 1 n N
	m	m	M
les	d o H s wz z	d o h s wz z	d o H s wz Z
les 1	j n 4 1 j n	j j 1 3 j j	j j 4 3 j J
les 2		j j 4 3 j j	j j 4 1 j J
les 3			
les 4		j j 1 1 j j	j j 1 1 j J

Analyse op patronen.

- De leerlingen hebben over het algemeen het doelgedrag laten zien in zowel de praktische situaties als in de rollenspelen.
- Praktische situaties.(van 14 situaties 12x doelgedrag)
- Observatie rollenspellen (leerling): (19 situaties, 18 x doelgedrag)
- Observatie rollenspellen (leerkracht): (19 situaties, 18 x doelgedrag)
- Drie leerlingen zijn vooruit gegaan van een gespannen houding naar een stevige houding in de rollenspelen.
- Bij twee leerlingen is het stemgebruik verstaanbaar in de praktische situaties.
- Van drie leerlingen is het stemgebruik goed.(1,3 of 4)
- Van één leerling is het stemgebruik van de acht keer twee keer zacht.
- Bij C. en E. is het oogcontact verbeterd in de rollenspelen.
- Twee leerlingen weten in alle situaties wat ze willen zeggen. Twee leerlingen weten over het algemeen wat ze willen zeggen.

Analyse op tegenstellingen.

- Sommige leerlingen hebben meer geoefend dan anderen.
- De houding van de leerlingen in de praktische situaties laat een wisselend beeld zien. Eén leerling is daarin vooruit gegaan.
- Over het algemeen is het oogcontact van de leerlingen in de rollenspelen beter als in de praktische situaties.
- Opvallend is dat bij één leerling het oogcontact in de praktische situaties beter is als in de rollenspelen.
- In praktische situaties komen de leerlingen over het algemeen niet zeker over. In de rollenspelen komen ze zekerder over.

⁸⁰ Doelgedrag (d), oogcontact (o): ja(j) nee (n) en af en toe oogcontact (j/n) ,
houding (h):1Stevig/2slap/3gebogen/4gespannen, stemgebruik: 1gewoon/2zacht/3hard/4verstaanbaar,
weet wat hij/zij wil zeggen (wz), komt hij/zij zeker over (z)

Uit het logboek:

Leerling: B

Praktische situatie:

Iets aan de conciërge vragen. Ze is de tweede keer niet meer zo gespannen en ze kijkt hem beter aan. Vooraf heeft ze de opdracht gekregen om hem goed aan te kijken

B laat doelgedrag zien. Ze heeft niet altijd oogcontact. Ze komt over het algemeen niet zeker over.

Observatie rollenspel lkr.

In de lessen laat B het doelgedrag zien. Het oogcontact is nog wisselend. Naarmate de lessen vorderen laat ze een stevigere houding zien. B. weet wat ze wil zeggen. B. komt over het algemeen niet zeker over.

Leerling: G

Praktische situatie:

Situatie 2: G komt bij herhaling zekerder over bij de receptioniste. Ze is ook verstaanbaar.

Observatie rollenspel lln.

De leerlingen vonden haar houding in het begin niet zo stevig, maar even later wel.

Observatie rollenspel lkr.

Situatie 1: G. speelt toneel. Een andere leerling maakt bij het terugzien van de opnameband letterlijk de opmerking: "Ja, je houdt ervan om in de 'picture' te staan". Ook een invalkracht maakt de opmerking dat ze toneelspeelt.

Situatie 3: Ze is een beetje gespannen te zien aan de ogen. Stemgebruik eerst zacht, daarna hard.

Interpretatie: Onverwachte situaties geven een reëler beeld. De leerling heeft de neiging om toneel te spelen.

Leerling: C

Praktische situatie:

Situatie 1 Ze laat het doelgedrag zien met heel veel aansturing. Ze had drie keer heel kort oogcontact. Ze kijkt mij veel aan en vraagt om bevestiging. Ze ziet er opgelucht uit na het gesprek, zucht.

Situatie 2: Onverwacht een fotograaf de weg wijzen in school. Ze kijkt naar beneden, ze kijkt hem maar kort aan. Ze stelt zich netjes voor.(eigen initiatief)

Situatie 3: C is zéér gespannen. Ze kruipt weg en zegt letterlijk: "Dat wil ik niet".

Observatie rollenspel lkr.

Situatie 1: C keek vaak weg, maar keek de ander ook aan. Ze vertelde dat ze trilde.

Situatie 2: Het oogcontact was steeds aanwezig. Ze blijft bij haar antwoord, namelijk dat ze niet instapt of de weg gaat wijzen.

Situatie 3: De invalkracht geeft aan dat C wenselijk gedrag laat zien, omdat ze de juf steeds aankijkt. Ze vraagt steeds om bevestiging.

Interpretatie: Onverwachte situaties geven een reëler beeld. De leerling heeft de neiging om toneel te spelen.

Leerling: E

Praktische situatie:

Situatie 1: E. vertelt iets tegen een andere leerling waar ze soms een beetje bang voor is. E. weet wat ze wil zeggen, maar vraagt toch steeds bevestiging van mij. Na het gesprek lacht ze.

Situatie 3: Ik heb alle leerlingen vooraf een instructie gegeven over wat ze konden zeggen tegen een revalidant.

Observatie rollenspel lln.

Situatie 2: Ze maakte een klein beetje oogcontact volgens een tegenspeler. Ze twijfelde even voordat ze iets zei.

Situatie3: De leerlingen geven aan dat E een beetje gespannen was. Dat was aan de ogen te zien. Volgens de leerlingen moest ze eerst even na denken.

Observatie rollenspel lkr.

Situatie 1: In het begin had ze geen oogcontact, toen ze niets wist te zeggen. Ze had haar handen in haar zakken en lachte van de zenuwen.

Situatie 2: Bij aanvang keek E me even aan, lachend (zenuwen) Ze had haar handen langs haar lichaam in plaats van in haar broekzak. Ze wachtte even voordat ze iets zei, maar ze gaf een stuk sneller antwoord dan de vorige keer.

Situatie 3: Ze kijkt mij lachend aan. Ze is vooraf geïnstrueerd.

Situatie 4: De tegenspeler gaf totaal niet toe, maar ondanks dat bleef E toch rustig. Ze heeft wel heel veel hulp gehad van de leerkracht met wat ze kon zeggen.

Leerling: M

Praktische situatie:

Situatie 1: M kijkt bijna de hele tijd weg, lacht van de zenuwen, geeft één kort antwoord en stopt dan met vertellen. Moet door het stellen van vragen aangespoord worden alles te vertellen.

Situatie 2: M is een gesprek aangegaan met de klassenassistente, maar ze hebben het niet over het onderwerp gehad wat ik met M. afgesproken had. Dus de resultaten hieruit zijn niet relevant.

Observatie rollenspel lkr.

Situatie 1: M. had een stevige houding maar was toch zenuwachtig wat aan zijn ogen te zien was.

Situatie 2: Bij aanvang is te zien dat hij gespannen is, lacht van zenuwen.

Situatie 3: Bij les 3 afwezig

Situatie 4: M. kreeg als opdracht om een moeilijk gesprek te hebben met een andere leerling, maar nu voor alle leerlingen. Onderwerp: vertellen over hoe moeilijk hij het vond om van de MLK-afdeling naar de ZMLK-afdeling te gaan. Ik heb hem van tevoren gevraagd of hij het voor de hele klas wilde en durfde te doen. Hij heeft het heel goed gedaan en werd alleen toen hij klaar was een klein beetje emotioneel, wat aan zijn ogen te zien was.

Bijlage 22

Evaluatieformulier experimentele lessen en praktische oefeningen

Vragen:

1. Wat zijn de ervaringen van de leerling ten aanzien van:

a. De rollenspelen.

b. De praktische oefeningen op school.

c. De praktische oefeningen thuis.

2. Heb je er iets van geleerd? En zo ja, wat dan?

3. Zou je verder willen oefenen met jouw vraag? En waarom?

4. Zou je op deze manier les willen krijgen met “Leefstijl”?

5. Met rollenspelen of zonder?

Bijlage 23

Lesmaterialen en lesideeën uit “Leefstijl”

Niemand zoals jij, rijmpjes, verhalen en praatplaten uit Leefstijl, Schulte, J. 2003, Stichting Lions Quest Nederland, Amstelveen. Voor kinderen vanaf 4 jaar.

	Trefwoorden	pagina's
<u>Verhalen:</u>		
Als je wilt luisteren...	(luisteren)	18-21
Ik vraag het eerst	(vragen)	22-25
Je wordt steeds meer	(zelfbeeld)	30-33
<u>Rijmpje:</u>		
Mag ik er even mee?	(vragen)	26-27
Zo zie ik eruit!	(zelfbeeld)	28-29
Ik kan al heel veel	(zelfbeeld)	34-35
Niemand zoals wij	(zelfbeeld)	36-37
Pesten is stom	(pesten)	72-73
Je wordt groot	(zelfbeeld)	78,79

Wat je wel en niet ziet, verhalen, rijmpjes en praatplaten uit Leefstijl, Schulte, J. 2005, Stichting Lions Quest Nederland, Amstelveen. Voor kinderen vanaf 6 jaar.

	Trefwoorden	pagina's
<u>Verhalen:</u>		
Treiterkoppen	(over pesten)	32-33
Het meisje dat niets terug zei	(iets durven zeggen, opkomen voor jezelf)	58-60
Het verlegen jongetje	(iets durven zeggen, opkomen voor jezelf)	63-64
Het geheime pad	(pesten, opkomen voor jezelf)	76-79
De jongen die geen nee durfde zeggen	(nee zeggen, opkomen voor jezelf)	84-87
<u>Rijmpje:</u>		
Ik wil dat niet!	(mening)	34,35
Trots op mezelf	(zelfbeeld)	61
Ik kan kiezen	(keuzes maken, opkomen voor jezelf)	80-83

Doe je mee? Gedichten, verhalen en praatplaten voor groep 3 en 4 uit Leefstijl, Eck, o., Melle, M. van & Onvlee, S., 2008 Stichting Lions Quest Nederland, Amstelveen. Voor kinderen vanaf 6 jaar.

	Trefwoorden	
Groep 3:		
<u>Verhalen:</u>		
Hanna wil iemand anders zijn	(zelfbeeld)	40-41
Jasper wordt gepest	(pesten)	42-45
<u>Rijmpje:</u>		
Doe je mee?	(nee durven zeggen)	46-47

Groep 4:**Trefwoorden**Verhalen:

Blozen als de beste	(verlegen)	75-77
(On)verstandig?	(keuzes maken, mening)	82-89
De Poort van Idiotië	(pesten, buitensluiten)	96-99
Tristan durft geen nee te zeggen	(nee zeggen, opkomen voor jezelf)	100-103

Rijmpje:

Heb jij dat ook?	(keuzes maken, opkomen voor jezelf)	80-81
------------------	-------------------------------------	-------

Wat, waarom, hoe boek, deel 1 voor groep 5 en 6 uit Leefstijl, Schulte, J. 2005, Stichting Lions Quest Nederland, Amstelveen.

Groep 5:**Trefwoorden**

Stripverhaal met tips:

Ik kan luisteren!	(luisteren)	8-9
Jouw zin of mijn zin?	(mening, luisteren)	24-25
Maken we het weer goed?	(mening, luisteren, uiten)	32-33

Groep 6:**Trefwoorden**

Stripverhaal met tips:

Hoe vraag je het?	(iets durven vragen, opkomen voor jezelf)	40-41
Ergens goed in zijn.	(zelfbeeld)	44-45
Wat zeg je als boos bent?	(iets durven zeggen)	68-69
Als je er niet bij mag horen.	(pesten)	74-75

Lesmaterialen en lesideeën uit “Stip”

Stip-VSO, deel 1, map 1

Stapbladen, leerstippen:

De vier leerdoelen in een project zijn beschreven in stappen. Het kan de leerling helpen bij het bereiken van het doelgedrag. De visualisatie van een stap wordt een leerstip genoemd.

Vaste leerstippen zoals ‘denk’, ‘kijk’ en ‘relax’ komen bij meerdere leerdoelen terug.

Column van Peter:

Peter is een steeds terugkerend personage in heel VSO 1. Bij elk pakket hoort een sms-je van Peter. Hij voert dezelfde activiteiten uit als de klas.

Fotoverhalen en films van Peter:

In de fotoverhalen zie je hoe Peter erin slaagt zijn doel te bereiken. Bij situaties tussen mensen en/of emoties hoort een film.

Portfolio-opdrachten:

Bij pakket 2 tot en met 5 hoort een portfolio-opdracht. In de week na de gegeven les oefenen de leerlingen met het leerdoel van de les in een echte situatie. De opdrachten worden thuis of op een vrij moment op school gemaakt. De opdrachten komen in portfolioboek van de leerling.

Foto's van de eindactiviteit:

Door foto's of filmopnamen te maken van de eindactiviteit, zij de leerlingen vaak extra gemotiveerd om doelgedrag te laten zien. Bij het nabespreken van de eindactiviteit herkennen de leerlingen de situaties en is het makkelijker om hierop terug te komen.

Een situatieboek:

In het situatieboek staat kort een situatie beschreven, zoals een ruzie. Hieronder staat het bijbehorende STIP-doel. Aan de hand van de leerstippen oefenen de leerlingen het goede gedrag (voor- en nadoen). Handelingen worden nagespeeld (bij het loket).

Een brief voor thuis met een huiswerkopdracht

Er gaat een brief mee naar huis waarin staat aan welk thema gewerkt wordt en waarin een huiswerkopdracht staat.

Thema's:

Trefwoorden:

Projecten:

Cultuur en maatschappij – Het loket (pakket 1 en 2 ‘introductie’) (pakket 2, les 1 en 2 ‘Ik stel een vraag’) (pakket 3, les 1 en 2 ‘Even wachten’)	een vraag stellen, omgaan met gevoelens van nervositeit, opkomen voor jezelf	Project 1
Eten en drinken- Veiligheid en hygiëne in de keuken (pakket 4, les 1 en 2 ‘Ik sta rechtop’)	een juiste lichaamshouding	Project 2
Huishouden – Plannen van huishoudelijk werk (pakket 3, les 1 en 2 ‘Ik luister naar jouw idee’) (pakket 4, les, 1 en 2 ‘Ik weet hoe jij je voelt’ (pakket 5, les 1 en 2 ‘Gaat het’	luisteren, oogcontact, omgaan met gevoelens	Project 3
Jezelf verzorgen – Er leuk uit zien (pakket 2, les 1 en 2 ‘Ik ben ik’) (pakket 4, les 1 en 2 ‘Dit is mijn lijf’)	zelfbeeld, omgaan met gevoelens	Project 4

Bijlage

Lesmaterialen en lesideeën uit “Het Marietje Kessels Project”

Diverse werkbladen in een werkboekje ‘Mijn zelfbeschermingschrift’ over:

- Stevige lichaamshouding;
- Wat een leerling zelf wil leren;
- Gevoelens (een ja- en nee-gevoel);
- Grenzen (van je gevoel, lichaam, spullen en ruimte);
- Hulp vragen;
- Pesten en gepest worden.

Hoofdstuk 1: Groeten

Hoofdstuk 2: Zelfbescherming: Hoe je het gebruikt.

Hoofdstuk 3: Trots zijn op jezelf.

Hoofdstuk 4: Ja-gevoel en nee-gevoel

Hoofdstuk 5: Een nee-gevoel? Laat het merken!

Hoofdstuk 6: Aanrakingen, vind je dit prettig of niet?

Hoofdstuk 7: De vier stappen.

Hoofdstuk 8: Ik heb hulp nodig.

Hoofdstuk 9: Pesten.

Hoofdstuk 10: Gevaar.

Hoofdstuk 11: Plankje.

Hoofdstuk 12 :Mijn lijf is van mij.

Hoofdstuk 13 Examen en diploma.

- Een proefexamen Marietje Kessels Project.
- Lesbrieven met instructies voor de leerkracht.

Bron: Marietje Kessels Project Tilburg (MKP-team, 2004)

Bijlage 20

Analyse vragenlijsten

- 1 vraag
- 2 Heeft moeite om nee te zeggen
- 3 Durft niet alleen een boodschap te doen
- 4 Durft geen vragen te stellen in de klas
- 5 Heeft het gevoel er niet bij te horen
- 6 Durft tegen vreemden iets te zeggen
- 7 Geeft snel toe, ook al is hij/zij het er niet mee eens
Zegt het tegen de juf als hij/zij het er ergens niet mee
- 8 eens is
- 9 Met spelen heeft hij/zij het voor het zeggen
- 10 Als wij thuis visite hebben, praat hij/zij gezellig mee
- 11 Kan goed over problemen praten
- 12 Denkt altijd fouten te maken
- 13 Zegt er iets van als iemand hem/haar wegduwt
- 14 Laat iets gemakkelijk uit zijn/haar handen trekken
- 15 Zegt altijd wat hij/zij wil
Durft in een nieuwe omgeving te zeggen dat hij/zij aan
- 16 de beurt is
- 17 Zegt het wanneer hij/zij iets niet leuk vindt
Wanneer een ander iets doet wat hij/zij niet leuk vindt,
- 18 dan zeg ik dat

B											
Bln	Bou	Blkr1	Blkr2	Blkr3	Bka1	Bka2	Bka3	Bth	Bo		
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1		
2	2	2	1	3	2	2	2		2		2
3	2	1	1	1	1	2	2		1		1
2	3	3	3	3	3	3	2		2		2
3	2	2	3	3	3	2	3		3		3
2	1	1	1	1	1	1	1		1		1
2	2	3	2	3	2	2	3		3		3
1	3	3	3	3	3	3	3		3		3
1	3			2					2		2
2	3	3	3	3	3	1			3		3
1	3	1	2	1	2	2	2		1		1
1	1	3	3	2	2	2	2		2		2
3	3	1	2	1	2	1	1		1		2
2	3	3	3	3	3	2	3		3		3
2	3	3	3	3	3	3	3		3		3
3	2	2	3	2	2	3	2		2		2
3	2	2	1	3	3	3	3		3		3

19	Weet niet wat hij/zij moet doen als hij/zij gepest wordt	zelfvertrouwen
20	Is heel gemakkelijk over te halen om iets anders te kiezen	zelfvertrouwen
21	Denkt vaak dat hij/zij vaak iets fout doet	zelfvertrouwen
22	Praat niet gemakkelijk over zijn/haar verdriet	uiten
23	Doet vaak wat een ander zegt	zelfvertrouwen
24	Vindt zijn/haar mening belangrijk	mening
25	Wil altijd alles goed doen	zelfvertrouwen
26	Vraagt in de klas altijd om hulp als hij/zij er niet uit komt	initiatief
27	Wordt vaak gepest	zelfvertrouwen
28	Speelt vaak met andere kinderen op school	zelfvertrouwen
29	Kijkt iemand aan in een gesprek	zelfvertrouwen
30	Doet alles wat iemand vraagt	zelfvertrouwen
31	Uw zoon/dochter praat thuis veel meer	uiten
32	.....	
33	.....	
		

Leerkracht 1 vindt de volgende items belangrijk:

3. Een vraag stellen
 1. Nee zeggen
 - 11 Fouten durven maken
 28. Iemand aankijken
- In het algemeen haar mening laten gelden.

1	1	2	1	2	1	3	1
2	2	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	2	1	1
2	3	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1
1	3	3	1	3	1	2	1
1	1	1	2	1	2	1	1
3	3	3	3	3	3	2	3
3	2	3	3	3	3		3
1	3	1	2	2	1	1	1
2	3	3	2	2	2	2	2
1	3	1	2	1	1	2	1
1	3			2			

		G										
		Gln	Gou	Gikr1	Gikr2	Gikr3	Gka1	Gka2	Gka3	Gth	Go	
1	vraag	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	
2	Heeft moeite om nee te zeggen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	Durft niet alleen een boodschap te doen	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
4	Durft geen vragen te stellen in de klas	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
5	Heeft het gevoel er niet bij te horen	3	1	2	1	2	2	2	1	1	1	
6	Durft tegen vreemden iets te zeggen	3	1	2	3	1	2	2	3	3	1	
7	Geeft snel toe, ook al is hij/zij het er niet mee eens	3	1	1	2	2	1	1	1	1	2	
8	Zegt het tegen de juf als hij/zij het er ergens niet mee eens is	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	
9	Met spelen heeft hij/zij het voor het zeggen	3	1			2					1	
10	Als wij thuis visite hebben, praat hij/zij gezellig mee	1	2	1	3	2	1	3	2	2	2	
11	Kan goed over problemen praten	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	
12	Denkt altijd fouten te maken	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	
13	Zegt er iets van als iemand hem/haar wegduwt	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	
14	Laat iets gemakkelijk uit zijn/haar handen trekken	1	1	1	1	3	1	1	2	2	2	
15	Zegt altijd wat hij/zij wil	3	1	1	2	3	2	2	1	2	2	
16	Durft in een nieuwe omgeving te zeggen dat hij/zij aan de beurt is	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	
17	Zegt het wanneer hij/zij iets niet leuk vindt	3	1	1		2	2	1	2	1	1	
18	Wanneer een ander iets doet wat hij/zij niet leuk vindt, dan zeg ik dat	1	2	3	2	3	2	3	3	2	2	
19	Weet niet wat hij/zij moet doen als hij/zij gepest wordt	3	1	2	3	1	2	2	2	2	2	
20	Is heel gemakkelijk over te halen om iets anders te kiezen	3	2	2	3	1	2	3	2	2	1	
cluster vragen												
mening												
initiatief												
initiatief												
zelfvertrouwen												
initiatief												
mening												
initiatief												
zelfvertrouwen												
zelfvertrouwen												

21	Denkt vaak dat hij/zij vaak iets fout doet	zelfvertrouwen	2	2	2	1	1	1	3	2	3	2
22	Praat niet gemakkelijk over zijn/haar verdriet	uiten	3	2	3	3	1	2	3	2	2	2
23	Doet vaak wat een ander zegt	zelfvertrouwen	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
24	Vindt zijn/haar mening belangrijk	mening	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
25	Wil altijd alles goed doen	zelfvertrouwen	3	?	2	1	2	1	1	1	2	2
26	Vraagt in de klas altijd om hulp als hij/zij er niet uit komt	initiatief	3	3	3	3	3	2	3			3
27	Wordt vaak gepest	zelfvertrouwen	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
28	Speelt vaak met andere kinderen op school	zelfvertrouwen	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
29	Kijkt iemand aan in een gesprek	zelfvertrouwen	1	1	3	3	1	1	2	2	2	1
30	Doet alles wat iemand vraagt	zelfvertrouwen	3	1			2					
31	Lw zoon/dochter praat thuis veel meer	uiten										
32	.....											
33	.....											
												

G. wil leren om niet zo snel boos te worden. Ze vindt dat ze er gewoon over moet praten.

Lkr.1 vindt de volgende items belangrijk:

1.nee zeggen.

3 en 25 hulpvragen stellen.

In het algemeen haar mening laten gelden.

Lkr. 3 vindt item 3 hulp vragen belangrijk.

Ka. 3 geeft aan dat G. nog meer voor zichzelf op moet komen.

	E										
	Elln	Eou	Elkr1	Elkr2	Elkr3	Elkr4	Eka1	Eka2	Eka3	Eth1	Eo
1 vraag	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
2 Heeft moeite om nee te zeggen	3	1	2	2	2	2	2	2	1		2
3 Durft niet alleen een boodschap te doen	2	1	2	2	2	2	2	2	2		2
4 Durft geen vragen te stellen in de klas	3	2	2	2	2	2	2	3	2		1
5 Heeft het gevoel er niet bij te horen	3	2	2	2	3	2	1	2	3	1	1
6 Durft tegen vreemden iets te zeggen	3	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1
7 Geeft snel toe, ook al is hij/zij het er niet mee eens	2	3	2	2	2	2	2	3	2		2
8 Zegt het tegen de juf als hij/zij het er ergens niet mee eens is	3	2	3	3	3	3	3	3	3		3
9 Met spelen heeft hij/zij het voor het zeggen	2				2				2		2
10 Als wij thuis visite hebben, praat hij/zij gezellig mee	2	3	3	2	2	2	3	3	2	1	3
11 Kan goed over problemen praten	2	2	2	2	1	2	2		2		1
12 Denkt altijd fouten te maken	3	3	3	2	2	3	3	3	3		2
13 Zegt er iets van als iemand hem/haar wegduwt	3	1	2	2	1	1	2	1	1		2
14 Laat iets gemakkelijk uit zijn/haar handen trekken	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
15 Zegt altijd wat hij/zij wil	3	3	3	3	3	3	2	3	3		3
16 Durft in een nieuwe omgeving te zeggen dat hij/zij aan de beurt is	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
17 Zegt het wanneer hij/zij iets niet leuk vindt	2	2			3	1	2	2	2		3
18 Wanneer een ander iets doet wat hij/zij niet leuk vindt, dan zeg ik dat	3	1	1	1	1	2	1	1	3		1
19 Weet niet wat hij/zij moet doen als hij/zij gepest wordt	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1
20 Is heel gemakkelijk over te halen om iets anders te kiezen	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1

21	Denkt vaak dat hij/zij vaak iets fout doet	zelfvertrouwen	3	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1
22	Praat niet gemakkelijk over zijn/haar verdriet	uiten	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2
23	Doet vaak wat een ander zegt	zelfvertrouwen	2	1	2	3	3	1	3			3	1
24	Vindt zijn/haar mening belangrijk	mening	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2
25	Wil altijd alles goed doen	zelfvertrouwen	2	3	2	2	2	1	2	2	2		2
26	Vraagt in de klas altijd om hulp als hij/zij er niet uit komt	initiatief	2	2	2	3	3	2	3				2
27	Wordt vaak gepest	zelfvertrouwen	1	1	3	2	2	1	2				2
28	Speelt vaak met andere kinderen op school	zelfvertrouwen	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1
29	Kijkt iemand aan in een gesprek	zelfvertrouwen	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
30	Doet alles wat iemand vraagt	zelfvertrouwen	2				1						
31	Uw zoon/dochter praat thuis veel meer	uiten											
32	.....												
33	.....												
													

Lkr.1 vindt de volgende items belangrijk:

1.nee zeggen. 3. alleen een boodschap doen. 3. een hulpvraag stellen. 28 iemand aankijken In het algemeen haar mening laten gelden.

Lkr.3 vindt item 3 hulp vragen belangrijk. Lkr. 4 geeft aan E moet laten horen wat ze vindt, wilt en voelt.

Ka. 2 vindt item 20 een fout durven maken belangrijk.

Ka. 3 geeft aan dat het belangrijk is om voor zichzelf op te komen.

		C											
		CIIn	Cou	CIkr1	CIkr2	CIkr3	CIka1	CIka2	CIka3	CIth	Co	CIIn	
1	vraag	2	2	2	1	2	1	1	3		1	2	cluster vragen
2	Heeft moeite om nee te zeggen	1	1	1	3	3	2	3	2		1	1	mening
3	Durft niet alleen een boodschap te doen	2	2	3	3	3	2	3	3		1	2	initiatief
4	Durft geen vragen te stellen in de klas	1	3	2	3	3	2	3	2		1	1	initiatief
5	Heeft het gevoel er niet bij te horen	3	1	3	1	1	2	1	1		2	3	zelfvertrouwen
6	Durft tegen vreemden iets te zeggen	2	1	3	2	2	1	1	3		1	2	initiatief
7	Geeft snel toe, ook al is hij/zij het er niet mee eens	2	2	1	2	1	1	2	1		3	2	mening
8	Zegt het tegen de juf als hij/zij het er ergens niet mee eens is	2	3	1	2	1	2	2	1		3	2	mening
9	Met spelen heeft hij/zij het voor het zeggen	2	1			1					2	2	zelfvertrouwen
10	Als wij thuis visite hebben, praat hij/zij gezellig mee	2	2	1	3	2	2	2	3		3	2	initiatief
11	Kan goed over problemen praten	2	1	2	3	1	2	1	2		1	2	uiten
12	Denkt altijd fouten te maken	2	2	1	2	1	2	2	1		2	2	zelfvertrouwen
13	Zegt er iets van als iemand hem/haar wegduwt	2	1	3	3	3	1	2	3		1	2	mening
14	Laat iets gemakkelijk uit zijn/haar handen trekken	2	2	3	1	1	3	2	2		3	2	zelfvertrouwen
15	Zegt altijd wat hij/zij wil	2	3	3	2	2	3	2	1		3	2	mening
16	Durft in een nieuwe omgeving te zeggen dat hij/zij aan de beurt is	2	2	1	1	1	2	2	1		3	2	initiatief
17	Zegt het wanneer hij/zij iets niet leuk vindt	2	2	1		1	3	1	2		3	2	mening
18	Wanneer een ander iets doet wat hij/zij niet leuk vindt, dan zeg ik dat	2	1	2	1	1	1	2	3		1	2	initiatief
19	Weet niet wat hij/zij moet doen als hij/zij gepest wordt	2	1	2	2	1	1	1	3		1	2	zelfvertrouwen

20	Is heel gemakkelijk over te halen om iets anders te kiezen	zelfvertrouwen	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2
21	Denkt vaak dat hij/zij vaak iets fout doet	zelfvertrouwen	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2
22	Praat niet gemakkelijk over zijn/haar verdriet	uiten	2	1	2	2	3	1	2	3	1	2
23	Doet vaak wat een ander zegt	zelfvertrouwen	2	3	3	3	1	1	2	1	1	2
24	Vindt zijn/haar mening belangrijk	mening	2	1	1	2	1	3	1	2	2	2
25	Wil altijd alles goed doen	zelfvertrouwen	2	1	1	1	1	1	2	3	3	2
26	Vraagt in de klas altijd om hulp als hij/zij er niet uit komt	initiatief	2	3	3	3	3	2	3		2	2
27	Wordt vaak gepest	zelfvertrouwen	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2
28	Speelt vaak met andere kinderen op school	zelfvertrouwen	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2
29	Kijkt iemand aan in een gesprek	zelfvertrouwen	2	1	2	2	1	1	2	3	1	2
30	Doet alles wat iemand vraagt	zelfvertrouwen	2	3			1				2	
31	Luw zoon/dochter praat thuis veel meer	uiten										
32	.....											
33	.....											
												

C. wil leren een boodschap te doen.

Lkr 1 vindt de volgende items belangrijk: 2 alleen een boodschap doen, 5 tegen een vreemde iets zeggen 15 in een nieuwe omgeving iets zeggen,

28 iemand aankijken.

Ka. 3 geeft aan dat C. dingen moet leren bespreken, waar ze het niet mee eens is in plaats van een norske houding aan te nemen.

		M										
		MLIn	Mou	MLrk1	MLkr2	MLkr3	Mka1	Mka2	Mka3	Mth1	Mth2	Mo
1	vraag	3	2	1	2	2	1	3	2	2	2	2
2	Heeft moeite om nee te zeggen	2	2	2	2	2	3	3	3		3	2
3	Durft niet alleen een boodschap te doen	3	1	2	3	2	3	3	3			2
4	Durft geen vragen te stellen in de klas	3	2	3	2		2	3	3	3		2
5	Heeft het gevoel er niet bij te horen	3	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2
6	Durft tegen vreemden iets te zeggen	2	2	1	3	3	1	3	2	1		1
7	Geeft snel toe, ook al is hij/zij het er niet mee eens	2	3	3	1	3	3	1	1			2
8	Zegt het tegen de juf als hij/zij het er ergens niet mee eens is	3	3	2	2	3	3	2	3		3	3
9	Met spelen heeft hij/zij het voor het zeggen	1	2									1
10	Als wij thuis visite hebben, praat hij/zij gezellig mee	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2
11	Kan goed over problemen praten	3	1	1	1	2	1	3	3		2	2
12	Denkt altijd fouten te maken	2	3	2	1	2	2	1	1			2
13	Zegt er iets van als iemand hem/haar wegduwt	2	3	1	3	3	2	3	3			2
14	Laat iets gemakkelijk uit zijn/haar handen trekken	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3
15	Zegt altijd wat hij/zij wil	3	3	3	2	3	3	2	2	3		3
16	Durft in een nieuwe omgeving te zeggen dat hij/zij aan de beurt is	2	3	3	1	3	2	1	1	2	2	2
17	Zegt het wanneer hij/zij iets niet leuk vindt	2	3	2		2	1	1	1	2		2
18	Wanneer een ander iets doet wat hij/zij niet leuk vindt, dan zeg ik dat	3	3	2	3	1	3	3	3			1
19	Weet niet wat hij/zij moet doen als hij/zij gepest wordt	2	1	1	2	1	2	3	2	1		1

20	Is heel gemakkelijk over te halen om iets anders te kiezen	zelfvertrouwen	2	1	1	1	1	2	1	3	3		2
21	Denkt vaak dat hij/zij vaak iets fout doet	zelfvertrouwen	3	1	1	1	1	1			2	1	1
22	Praat niet gemakkelijk over zijn/haar verdriet	uiten	3	1	1	3	1	2	3	2	1		2
23	Doet vaak wat een ander zegt	zelfvertrouwen	3	3	1	2	2	2	1	2	3		1
24	Vindt zijn/haar mening belangrijk	mening	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
25	Wil altijd alles goed doen	zelfvertrouwen	2	3	2	2	3	2	1	1			2
26	Vraagt in de klas altijd om hulp als hij/zij er niet uit komt	initiatief	1	2	2	3	3	3	3				3
27	Wordt vaak gepest	zelfvertrouwen	1	2	3	2	3	2	1	1			1
28	Speelt vaak met andere kinderen op school	zelfvertrouwen	2	3	3	1	1	2	1	1	1	2	1
29	Kijkt iemand aan in een gesprek	zelfvertrouwen	2	1	2	3	3	1	3	3	1		2
30	Doet alles wat iemand vraagt	zelfvertrouwen	1	1									
31	Uw zoon/dochter praat thuis veel meer	uiten											
32	.....												
33	.....												
													

Ouders willen graag dat hij leert om voor zichzelf op te komen en dat hij iets durft te vragen en dat het niet erg is om fouten te maken.

Lkr.1 vindt de volgende items belangrijk:

nee zeggen. 2. een boodschap doen. 3 en 25 hulpvragen stellen, 10 over problemen praten, 28 iemand aankijken. In het algemeen zijn mening laten gelden.

Ka. 2 geeft aan dat M. minder onzeker moet worden. Ka. 3. vindt het belangrijk dat M. meer voor zichzelf op leert komen.

Draaitabellen

cluster vragen	Gegevens	leerkrachten		assistenten		leerling		ouders		Gemiddelde van Bou	
		Totaal		Totaal						cluster vragen	Totaal
initiatief	Gemiddelde van Blkr1	2,166666667		2,5		2,428571429		2,428571429			
	Gemiddelde van Blkr2	2		2,5						initiatief	2,428571429
	Gemiddelde van Blkr3	2,571428571		2,5						mening	2
mening	Gemiddelde van Blkr1	2,285714286		1,714285714		1,857142857		2		uiten	3
	Gemiddelde van Blkr2	2		1,857142857						zelfvertrouwen	2,230769231
	Gemiddelde van Blkr3	2,142857143		2						(leeg)	
uiten	Gemiddelde van Blkr1	2		2		1,666666667		3		Eindtotaal	2,3
	Gemiddelde van Blkr2	2		1							
	Gemiddelde van Blkr3	2		1							
zelfvertrouwen	Gemiddelde van Blkr1	1,692307692		1,923076923		1,615384615		2,230769231			
	Gemiddelde van Blkr2	1,923076923		1,636363636							
	Gemiddelde van Blkr3	1,666666667		1,75							
(leeg)	Gemiddelde van Blkr1										
	Gemiddelde van Blkr2										
	Gemiddelde van Blkr3										
Eindtotaal Gemiddelde van Blkr1		1,964285714		2							
Eindtotaal Gemiddelde van Blkr2		1,964285714		1,846153846							
Eindtotaal Gemiddelde van Blkr3		2,034482759		1,961538462							

Conclusie:

Verschil in perceptie ouders ten opzichte van klassenasistenten bij uiten.

Klassenassistenten hebben een positiever beeld dan de leerkrachten; gevolg onenigheid; op basis van antwoorden hetzelfde beeld krijgen.

B. kan de meeste ontwikkeling halen uit de categorie uiten.

cluster vragen	Gegevens	leerkrachten		assistenten		leerling	ouders		Gemiddelde van Cou	Totaal
		Totaal		Totaal						
initiatief	Gemiddelde van Clkr1	2		2,16666667		2	1,571429		cluster vragen	
	Gemiddelde van Clkr2	2		2					initiatief	1,571428571
	Gemiddelde van Clkr3	1,714285714		2					mening	2
mening	Gemiddelde van Clkr1	2		1,57142857		2	2		uiten	2
	Gemiddelde van Clkr2	1,714285714		1,71428571					zelfvertrouwen	1,615384615
	Gemiddelde van Clkr3	1,285714286		1,71428571					(leeg)	
uiten	Gemiddelde van Clkr1	1,5		2		2	2		Eindtotaal	1,733333333
	Gemiddelde van Clkr2	2		2						
	Gemiddelde van Clkr3	1,666666667		2,5						
zelfvertrouwen	Gemiddelde van Clkr1	2		1,53846154		1,923077	1,615385			
	Gemiddelde van Clkr2	2,153846154		1,69230769						
	Gemiddelde van Clkr3	1,692307692		2,25						
(leeg)	Gemiddelde van Clkr1									
	Gemiddelde van Clkr2									
	Gemiddelde van Clkr3									
Eindtotaal	Gemiddelde van Clkr1	1,964285714		1,71428571		1,966667	1,733333			
	Gemiddelde van Clkr2	2		1,78571429						
	Gemiddelde van Clkr3	1,6		2,07407407						

Conclusie:

C. kan de meeste ontwikkeling halen uit de categorie uiten.

leerkrachten assistenten therapeut leerling ouders

cluster vragen	Gegevens	Totaal	Totaal		Gemiddelde van Elln	
initiatief	Gemiddelde van Elkr1	2	1,666666667	1	2,428571	Totaal
	Gemiddelde van Elkr2	2,2	2,166666667			2,428571429
	Gemiddelde van Elkr3	2,428571429	2,14285714			2,571428571
mening	Gemiddelde van Elkr1	2	2	2,2	2,571429	2,333333333
	Gemiddelde van Elkr2	2,142857143	2,14285714			2,307692308
	Gemiddelde van Elkr3	2	2			
uiten	Gemiddelde van Elkr1	2	3	1	2,333333	2,4
zelfvertrouwen	Gemiddelde van Elkr2	2	2,5			
	Gemiddelde van Elkr3	1,333333333	2			
	Gemiddelde van Elkr1	1,538461538	1,69230769	1,166667	2,307692	
(leeg)	Gemiddelde van Elkr2	1,923076923	1,666666667			
	Gemiddelde van Elkr3	1,615384615	1,54545455			
	Gemiddelde van Elkr1					
Eindtotaal	Gemiddelde van Elkr2					
	Gemiddelde van Elkr3					
	Gemiddelde van Elkr1	1,785714286	1,85714286	1,5	2,4	
Eindtotaal	Gemiddelde van Elkr2	2,037037037	1,96296296			
Eindtotaal	Gemiddelde van Elkr3	1,866666667	1,84615385			

Conclusie:

E. kan de meeste ontwikkeling halen uit de categorie uiten.

cluster vragen	Gegevens	leerkrachten			assistenten	therapeut	leerling	ouders	Gemiddelde van Gou	
		Totaal	Totaal	Totaal					cluster vragen	Totaal
initiatief	Gemiddelde van Glkr1	1,833333333	2,16666667	3	1,666667					
	Gemiddelde van Glkr2	2								1,66666667
	Gemiddelde van Glkr3	2,428571429								1,428571429
mening	Gemiddelde van Glkr1	1,285714286	1,42857143	1,857143	1,428571					1,66666667
	Gemiddelde van Glkr2	1,571428571	1,42857143							1,692307692
	Gemiddelde van Glkr3	2	1,57142857							
uiten	Gemiddelde van Glkr1	1,5	2	2	1,666667					
	Gemiddelde van Glkr2	2	2,5							
	Gemiddelde van Glkr3	1,666666667	2,5							
zelfvertrouwen	Gemiddelde van Glkr1	2,307692308	1,76923077	1,923077	1,692308					
	Gemiddelde van Glkr2	2,384615385	2,23076923							
	Gemiddelde van Glkr3	1,769230769	1,91666667							
(leeg)	Gemiddelde van Glkr1									
	Gemiddelde van Glkr2									
	Gemiddelde van Glkr3									
Eindtotaal	Gemiddelde van Glkr1	1,892857143	1,78571429	2,166667	1,62069					
Eindtotaal	Gemiddelde van Glkr2	2,074074074	2							
Eindtotaal	Gemiddelde van Glkr3	1,966666667	1,88888889							

Conclusie:

G. kan de meeste ontwikkeling halen uit de categorie initiatief nemen.

cluster vragen	gegevens	leerkrachten		assistenten	therapeut	leerling	ouders	Gemiddelde van Mou	
		Totaal		Totaal				cluster vragen	Totaal
initiatief	Gemiddelde van Mlkr1	2,166666667		2,33333333	2,333333	2,285714	2,428571		
	Gemiddelde van Mlkr2	2		1,83333333	2,5			initiatief	2,428571429
	Gemiddelde van Mlkr3	2,333333333		1,83333333				mening	2,714285714
mening	Gemiddelde van Mlkr1	2		2	2,2	2,285714	2,714286	uiten	1,333333333
	Gemiddelde van Mlkr2	1,714285714		1,57142857	2			zelfvertrouwen	1,846153846
	Gemiddelde van Mlkr3	2,571428571		1,57142857				(leeg)	
uiten	Gemiddelde van Mlkr1	2		1,5	1,5				
	Gemiddelde van Mlkr2	1,5		2	1,5				
	Gemiddelde van Mlkr3	2		1,5				Eindtotaal	2,133333333
zelfvertrouwen	Gemiddelde van Mlkr1	1,769230769		1,92307692	1,333333	2,153846	1,846154		
	Gemiddelde van Mlkr2	2,076923077		2,53846154	2				
	Gemiddelde van Mlkr3	2		2,33333333					
(leeg)	Gemiddelde van Mlkr1								
	Gemiddelde van Mlkr2								
	Gemiddelde van Mlkr3								
Eindtotaal	Gemiddelde van Mlkr1	1,928571429		2	1,8125	2,2	2,133333		
Eindtotaal	Gemiddelde van Mlkr2	1,925925926		2,11111111	2				
Eindtotaal	Gemiddelde van Mlkr3	2,222222222		1,96296296					

Conclusie:

M. kan de meeste ontwikkeling halen uit de categorie een mening geven.