

Sociale vaardigheidstraining op school



Naam student:	Brigitte van den Broek
Studentnummer:	2152440
Opleiding:	M SEN, Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute:	Gedragsspecialist FGSD0202210
Begeleider:	Ine Vermeer
Datum:	Juni 2011

Inhoud

Samenvatting.....	1
Inleiding	3
Motivatie	4
Plaats van uitvoering en doelgroep	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	6
1.1. Doelstelling <i>van</i> het onderzoek	6
1.2. Doelstelling <i>in</i> het onderzoek	7
1.3. Onderzoeksvraag en deelvragen	7
1.3.1. Theorievragen:	8
1.3.2. Praktijkvragen:	9
1.4. De huidige situatie	9
1.5. De gewenste situatie	9
1.6. Samenvatting	10
Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en van de praktijk.....	11
2.1. Theoretische verkenning	11
2.1.1. Sociaal emotionele ontwikkeling	11
2.1.2. De sociaal emotionele ontwikkeling bij kinderen van 6 tot 8 jaar.....	11
2.1.3. Sociale vaardigheden.....	12
2.1.4. Sociale vaardigheidstrainingen	13
2.2. Praktijkverkenning	14
2.3. Concretisering	14
Hoofdstuk 3: Plan van aanpak.....	16
3.1. Analyse.....	16
3.2. Doelen	16
3.3. De onderzoeksgroep	16
3.4. De onderzoeksmethodes.....	17

3.4.1. Hoe wordt bepaald welke leerlingen in aanmerking komen voor een sociale vaardigheidstraining?	17
3.4.2. Welke instrumenten kunnen ingezet worden om het effect van een sociale vaardigheidstraining op het functioneren in de groep te meten?.....	18
3.5. Schematische weergave van het onderzoek	20
Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten.....	21
4.1. Inleiding	21
4.2. De SCOL	21
4.3. Het sociogram	21
4.4. Interview met de groepsleerkracht	21
4.5. Dossieranalyse	22
4.6. Informatiebijeenkomst voor ouders	23
4.7. Resultaten met betrekking tot de selectie van de leerlingen	24
4.8. De sociale vaardigheidstraining.....	25
4.9. Onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden	26
4.10. De SCOL	29
4.11. Het sociogram	30
Hoofdstuk 5: Conclusies uit het praktijkonderzoek	32
5.1. Inleiding	32
5.2. Conclusies ten aanzien van de deelvragen	32
5.3. Conclusies ten aanzien van de onderzoeksvraag	33
5.3.1. De sociale vaardigheidstraining	34
5.3.2. De sociale vaardigheidstraining op de eigen school	35
5.3.3. Het functioneren in de groep	35
5.3.4. De onderzoeksvraag	36
Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek	38
6.1. Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling	38
6.2. Critical Friends	40

6.3. Aanbevelingen met betrekking tot theorie en praktijk	40
Literatuurlijst	43
Bijlagen.....	46
Bijlage 1: Ervaringen met de methode ‘Leer samen spelen met Tim en Flapoor’ .	47
Bijlage 2: Informatie uit de methode ‘Leer samen spelen met Tim en Flapoor’	48
Bijlage 3: De SCOL	52
Bijlage 4: De SCOL, november 2010	53
Bijlage 5: Het sociogram, november 2010.....	54
Bijlage 6: Interview met H.M. (groepsleerkracht).....	56
Bijlage 7: Dossieranalyse	61
Bijlage 8: Informatiebijeenkomst voor ouders.....	67
Bijlage 9: Logboek van de sociale vaardigheidstraining	69
Bijlage 10: Individuele eindverslagen	77
Bijlage 11: Onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden	84
Bijlage 12: De SCOL, april 2011.....	89
Bijlage 13: Het sociogram, april 2011.....	90

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is een afsluitend verslag van de opleiding Master SEN gedragsspecialist. Binnen dit praktijkonderzoek wordt er onderzocht of het aantal leerlingen dat buiten de groep (dreigt) te vallen doordat ze opvallend en/of storend gedrag vertonen, verminderd kan worden door het inzetten van een sociale vaardigheidstraining op de eigen school. Het onderzoek vindt plaats in een groep 3 van een reguliere basisschool.

Allereerst wordt de aanleiding van het praktijkonderzoek uiteen gezet en wordt een toelichting gegeven op de probleemstelling. De onderzoeksvraag wordt als volgt geformuleerd: *Wat is het effect op het functioneren in de groep, als leerlingen van groep 3 een sociale vaardigheidstraining volgen op de eigen school?* Bij deze onderzoeksvraag worden theoretische en praktische deelvragen gesteld.

Middels een literatuurstudie wordt gezocht naar antwoorden op de theorievragen. Sociaal emotionele ontwikkeling en sociale vaardigheden bij kinderen van 6 tot 8 jaar zijn daarbij centrale begrippen. Ook wordt de theorie betrokken bij een beschouwing vanuit de praktijk.

Vervolgens wordt een plan van aanpak gemaakt. De onderzoeksmethodes die een antwoord moeten gaan geven op de praktijkvragen worden behandeld. Twee praktijkvragen zijn hierbij het uitgangspunt, op basis van deze vragen worden keuzes gemaakt en toegelicht. De eerste vraag heeft betrekking op een zorgvuldige selectieprocedure van leerlingen die in aanmerking komen voor sociale vaardigheidstraining. De tweede op de inzet van onderzoeksinstrumenten om het effect van een sociale vaardigheidstraining op het functioneren in de groep te meten. De onderzoeker start met het geven van sociale vaardigheidstraining op de eigen school, in de eigen groep.

Tijdens de onderzoeksperiode van dertien weken, waarbij gewerkt is met de methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' is gebleken dat de methode de kinderen erg aanspreekt. Alle kinderen werken met enorm veel inzet en plezier mee aan de training. En ook de groep die bij het trainingsprogramma betrokken wordt, werkt met enthousiasme mee. Er is sprake van een vergroot saamhorigheid- en groepsgevoel tijdens de training.

Uitgaande van de onderzoeksinstrumenten worden de data van de sociale vaardigheidstraining verzameld. Daarbij wordt gebruik gemaakt van kwantitatieve gegevens, weergegeven in grafieken en overzichten. En er wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve gegevens, zoals het interview. De gegevens worden geanalyseerd door de onderzoeker.

Vervolgens worden conclusies getrokken uit de resultaten en wordt onderzocht hoe deze gerelateerd zijn aan de theorie. Uitgangspunt daarbij is het beantwoorden van de deelvragen en de onderzoeksvraag. Er wordt geconcludeerd dat een sociale vaardigheidstraining niet in alle gevallen zorgt voor een verbetering van het functioneren in de groep. Mogelijke verklaringen daarvoor worden vermeld.

Tot slot wordt beschreven hoe het praktijkonderzoek de onderzoeker veranderd heeft als persoon en professional. Het belang van critical friends binnen het onderzoek wordt aangegeven en er worden aanbevelingen gedaan met betrekking tot theorie en praktijk.

Inleiding

Ik ben in 1993 afgestudeerd aan de pedagogische academie in Breda. Ik heb meteen een baan gevonden op een reguliere basisschool en sta inmiddels dus al 18 jaar voor de klas. Eerst fulltime, maar sinds ik kinderen heb parttime. Na bijna 13 jaar gewerkt te hebben op een heel traditionele, reguliere basisschool wilde ik wat anders. Ik wilde vernieuwen, meegaan in ontwikkelingen naar zelfstandig werken, maar kreeg mijn collega's niet mee. Ik ben toen binnen de stichting overgestapt naar een andere reguliere basisschool, waar men al heel ver was met onderwijsvernieuwingen. Ik ben daar gaan werken in groep 3. De overstap heeft me heel veel nieuwe energie gegeven. Het is heel prettig te werken met een team van mensen, die steeds kritisch willen blijven kijken naar hun onderwijs.

Na een jaar gewerkt te hebben op de nieuwe school, heb ik besloten te gaan studeren. Omdat ik zelf het meest aanloop tegen het omgaan met gedragsproblemen, heb ik gekozen voor de opleiding tot gedragsspecialist. Ik wilde vooral leren over gedragsproblemen en hoe ik daar mee om moest gaan. Ik merkte dat ik in de praktijk kennis en vaardigheden miste om adequaat te reageren. Op heel veel gebieden voelde ik me zeker, maar bij gedragsproblemen betrok ik die al gauw op mijn eigen persoon. Wat ik nooit had verwacht, is dat ik ook zo wakker geschud zou worden in mijn denken over gedragsproblemen. Ik ben daar echt heel anders naar gaan kijken. Met name door het oplossingsgericht werken, het denken vanuit kansen. Ik zag er best wel tegenop om te gaan studeren, ik was bang dat ik het niet leuk of te zwaar zou vinden. Maar ik heb er juist enorm veel energie van gekregen! Ik voel me echt een betere leerkracht, juist doordat ik weer zin en energie heb om me in dingen te verdiepen.

Het eerste jaar van de studie kreeg ik een groep 3 waar veel kinderen met gedragsproblemen in zaten. Voor mij heeft het zo moeten zijn. Ik heb van deze groep veel kunnen leren. Doordat ik mijn eigen leerkrachtgedrag goed onder de loep heb genomen, ben ik heel anders met de problemen omgegaan, dan dat ik voorheen gedaan zou hebben. Het oplossingsgericht werken en kijken naar wat de leerling allemaal al wel kan, heeft ervoor gezorgd dat ik met veel positieve energie heb gewerkt aan het gedrag van de hele groep en aan het individuele gedrag van enkele leerlingen in het bijzonder. Wel had ik er graag meer aan willen doen. Gedurende het

jaar heb ik bij mezelf ontdekt dat ik heel graag een individuele- of groepstraining zou willen gaan geven. Vooral na de module drama, waarin een kindertherapeute allerlei trainingen en bijbehorende materialen heeft laten zien, wist ik zeker dat ik daar mijn tijd in wilde gaan steken. Daarom ga ik mijn onderzoek richten op sociale vaardigheidstrainingen binnen de school.

Motivatie

Leerkrachten ervaren in toenemende mate gedragsproblemen in de klas. *“In elk geval is duidelijk dat het onderwijs zelf een groei ervaart.”* (Onderwijsraad, 2010, pag. 11). De invoering van Passend Onderwijs wordt binnen mijn schoolteam met scepsis ontvangen. Alle energie en tijd van de leerkracht worden ‘opgeslokt’ door leerlingen met zorg op leer- of gedragsgebied. Waar blijft de aandacht voor de gewone, gemiddelde leerling? Kunnen wij wel alle leerlingen binnen de school houden? Waar liggen onze grenzen? Hoe gaan we die beschrijven? Er is grote vraag naar een visie en ruggeleuning voor wat betreft het omgaan met gedragsproblemen op school. In een teamvergadering is uitgesproken dat, als we alle leerlingen Passend Onderwijs willen geven, daar extra faciliteiten voor moeten komen. Nog dit schooljaar gaat de functie van gedragsspecialist op mijn basisschool omschreven worden en mogelijk de daarbij behorende facilitering in uren. Per bouw gaat een gedragsspecialist aangesteld worden.

Ik kies voor dit onderzoek, omdat ik bij het nadenken over mijn rol als toekomstig gedragsspecialist, mezelf vooral zie als een soort remedial teacher op het gebied van gedrag. Ik wil met dit onderzoek aan mijn collega's laten zien, dat ik een waardevolle bijdrage kan leveren aan het leerproces van leerlingen op sociaal emotioneel gebied. Ik hoop hen ook te kunnen laten zien, dat sociale vaardigheidstraining niet alleen een meerwaarde oplevert voor de individuele leerling, maar ook voor de hele groep.

Ik hoop te bereiken dat ik leerlingen die buiten de groep dreigen te vallen of die niet lekker in hun vel zitten, door middel van een sociale vaardigheidstraining, weer in balans kan krijgen. Met zichzelf en met de groep. Ik wil leren hoe je sociale vaardigheidstrainingen moet geven en hoe je die in kan zetten in de groep. Meerwaarde hierbij is dat de training plaatsvindt op de school van de leerling. Daardoor kan ook het functioneren van de leerling in de groep in de training meegenomen worden. De groepsleerkracht en de ouders worden bij het proces

betrokken, waardoor de leerling intensiever met het aanleren van de sociale vaardigheden bezig is. Deze relevantie wil ik graag aantonen, zodat ik team en directie op school kan overtuigen van het belang van sociale vaardigheidstraining op school.

Plaats van uitvoering en doelgroep

Ik ga het onderzoek uitvoeren op mijn school in mijn groep 3, omdat ik graag het effect van de training terug zie in het dagelijks functioneren van de leerling in de groep. Ik ervaar dat kinderen die een externe training krijgen, vaak zo weinig impuls van de groep krijgen, omdat de communicatie tussen de hulporganisatie en school te summier is. De leerkracht weet vaak amper wat er binnen de externe training gebeurt. Het zou goed zijn als de training in de klas een vervolg kan krijgen. De groep en de leerkracht kunnen er dan bij betrokken worden. Kinderen kunnen heel veel leren van elkaar en de leerkracht kan het groepsproces sturen. Ook de ouders worden bij de training betrokken. Aan hen wordt medewerking in de thuissituatie gevraagd. Ik ben ervan overtuigd dat op die manier een maximaal rendement uit de training gehaald wordt.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1. Doelstelling van het onderzoek

In het afgelopen jaar heb ik veel geleerd over mezelf als leerkracht. Ik weet waar mijn kwaliteiten liggen en waar ik nog aan moet werken. Ik ben tot het inzicht gekomen, dat ik me als gedragsspecialist wil bekwamen in het geven van sociale vaardigheidstraining. De onderwijspraktijk heeft me geholpen deze voorkeur te doen ontwikkelen tot een onderzoek. *“Ieder onderzoek begint met een aanleiding, de reden waarom het onderzoek plaatsvindt. We noemen dat de doelstelling van het onderzoek.”* (Harinck, 2009, pag. 23).

Er zijn twee redenen die de aanleiding zijn geweest tot dit onderzoek:

- In elke groep op school zitten wel een paar leerlingen die niet lekker liggen in de groep. Ze hebben nauwelijks tot geen vrienden en staan veelal alleen. Ondanks de inzet van de leerkracht, lukt het niet de leerlingen opgenomen te krijgen in de groep.

Op school wordt gewerkt met de Kanjermethode (Weide, 2004). Voor een groot deel van de groep is dat voldoende om de benodigde sociale vaardigheden te leren, voor een klein deel niet. Dit zijn de kinderen die opvallen bij het invoeren van het leerlingvolgsysteem De Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL, 2009) en bij het afnemen van een sociogram¹. Ze vallen elk schooljaar weer op, door teruggetrokken (internaliserend) of juist storend (externaliserend) gedrag. Ondanks alle inzet van leerkrachten, blijven zij buiten de groep vallen. Hierin ervaren leerkrachten een handelingsverlegenheid. Soms wordt dan externe therapie ingezet, afhankelijk van hoe de ouders daarin staan. Omdat deze therapie geheel buiten de school plaatsvindt, wordt deze nauwelijks betrokken op het gedrag van de leerling in de groep waarin hij zit.

- Binnen de school waar ik werk is men bezig de rol van gedragsspecialist vorm te geven. De invulling van deze taak of functie ligt nog helemaal open.

¹ Bij de afname is gebruik gemaakt van een digitaal programma, te vinden op <http://www.sometics.nl/>

Ik zou graag zien dat de rol van gedragsspecialist een rol wordt waarbij de gedragsspecialist onder andere als een remedial teacher gaat werken met kinderen, maar dan op het gebied van gedrag. Ik denk dat de groep waarin de leerling zit, van essentieel belang kan zijn bij het aanleren van sociale vaardigheden.

Samenvatting:

Ik wil iets gaan doen aan het verbeteren van sociale vaardigheden, bij kinderen die buiten de groep (dreigen te) vallen doordat ze opvallend en/of storend gedrag vertonen.

Ik wil sociale vaardigheidstraining gaan geven.

Ik wil proberen erkenning te krijgen voor de rol van de gedragsspecialist binnen de school op het gebied van sociale vaardigheidstraining.

1.2. Doelstelling in het onderzoek

“Ieder onderzoek heeft nog een tweede type doelstelling: de doelstelling in het onderzoek: wat wil men precies te weten komen? Men spreekt ook wel van de probleemstelling of de centrale vraagstelling.” (Harinck, 2009, pag. 24).

Met dit onderzoek wil ik graag het volgende te weten komen:

- Ik wil te weten komen of sociale vaardigheidstraining in groep 3 ervoor zorgt dat de leerling, na het volgen van de training, ook beter opgenomen wordt in de groep en/of zich beter kan handhaven in de groep.
- Ik wil uitzoeken welke sociale vaardigheidstraining ik het beste kan geven.
- Ik wil weten of een sociale vaardigheidstraining gegeven door een gedragsspecialist op school, leidt tot een vermindering van het aantal leerlingen dat buiten de groep valt.

Ik onderzoek de sociale vaardigheid van leerlingen in een groep, omdat ik wil weten of een individuele training hierop van invloed is, teneinde de uitval binnen de groep te verkleinen, zodat ik als gedragsspecialist weet hoe ik een effectieve, sociale vaardigheidstraining kan geven.

1.3. Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de handelingsverlegenheid enerzijds en de invulling van een toekomstige rol als gedragsspecialist anderzijds, is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

Wat is het effect op het functioneren in de groep, als leerlingen van groep 3 een sociale vaardigheidstraining volgen op de eigen school?

Voor de leerlingen van groep 3 kan door onderzoek bepaald worden of een training onder begeleiding van een gedragsspecialist verschil kan maken. En hoever die verschillen doorwerken. Een gedragsverandering bij een individuele leerling kan namelijk ook weer effecten hebben op een aantal andere leerlingen. Hierin ligt een duidelijke taak binnen dit onderzoek voor de gedragsspecialist: het onderzoeken en meten van de effecten in de groep. De groepsleerkracht wordt hierbij gebruikt om eventueel veranderend gedrag aan het eind te laten waarnemen.

Hoe een gedragsspecialist een taak/functie zou kunnen gaan vervullen binnen het basisonderwijs in het algemeen, is nog niet bekend. Op de meeste scholen is deze functie nog niet aanwezig. De rol van de gedragsspecialist moet op de meeste scholen nog helemaal vorm gegeven worden. Dat geldt ook voor de school waarop ik werk. Recent, 23 maart 2010, is een Landelijke Beroepsvereniging Voor Gedragsspecialisten (LBGS) opgericht. Zij bieden een platform die hen helpt bij het uitvoeren van hun werkzaamheden en bij het actueel houden van hun kennis.

De onderzoeksvraag leidt tot deelvragen. Deze zijn te verdelen in theorievragen en praktijkvragen.

1.3.1. Theorievragen:

- Wat is sociaal emotionele ontwikkeling?
- Hoe verloopt de sociaal emotionele ontwikkeling bij kinderen van 6 tot 8 jaar?
- Wat zijn sociale vaardigheden?
- Wat wordt er verstaan onder sociale vaardigheidstrainingen?
- Welke sociale vaardigheidstraining is geschikt voor de schoolpopulatie waarmee ik werk?

1.3.2. Praktijkvragen:

- Hoe wordt bepaald welke leerlingen in aanmerking komen voor een sociale vaardigheidstraining?
- Welke instrumenten kunnen ingezet worden om het effect van een sociale vaardigheidstraining op het functioneren in de groep te meten?

1.4. De huidige situatie

De groep 3 die in het onderzoek betrokken wordt, is een groep van 23 leerlingen; 12 meisjes en 11 jongens. Deze leerlingen zitten op een reguliere basisschool in Breda. Op deze school worden geen sociale vaardigheidstrainingen gegeven. Wel worden er leerlingen verwezen naar externe instanties voor het volgen van een sociale vaardigheidstraining. De communicatie met deze instanties is heel summier. Meestal weet de leerkracht niet meer dan dat de training gevolgd wordt. Soms krijgt de school een eindverslag, maar vaak ook niet. Van de effecten op het gedrag in de groep is weinig bekend.

Vanuit mijn interesse in sociale vaardigheidstrainingen enerzijds en de behoefte van de onderwijspraktijk anderzijds, ben ik na gaan denken over een onderzoeksvraag. Naar mezelf toe was duidelijk wat ik wilde: sociale vaardigheidstraining geven. Naar de praktijk toe was het moeilijker. Waar draaide het mij in essentie om? Ik heb daar veel over nagedacht en ben tot de conclusie gekomen dat het er mij om gaat dat alle kinderen een fijn plekje hebben in de groep. Kinderen moeten zich er veilig voelen. Dit past ook binnen onze eerste schoolregel: *“Wij gaan vriendschappelijk met elkaar om.”* (schoolgids, 2010/2011, pag. 20). Het gevoel van veilig zijn, veilig voelen is de basis om jezelf te kunnen zijn. Een link tussen de individuele behoefte, maar ook het functioneren in de groep. Drie kernwoorden, namelijk: sociale vaardigheidstraining, individueel en de groep, zijn de basis geweest voor de uiteindelijke formulering van de onderzoeksvraag.

1.5. De gewenste situatie

In de gewenste situatie met betrekking tot dit onderzoek, is er op school een gedragsspecialist aangesteld die kundig is in het geven van sociale vaardigheidstrainingen. Leerlingen die niet voldoende sociaal vaardig zijn, worden extra getraind. De gedragsspecialist werkt nauw samen met de groepsleerkracht en de ouders. De gedragsspecialist neemt hierbij een coachende rol aan. Daardoor blijft

de training niet beperkt tot het individuele, maar werkt door in de groep.

Dit is maar een onderdeel van de totale invulling. In de gewenste situatie met betrekking tot de onderwijspraktijk, is er op school een volledige functieomschrijving. Deze wens staat echter los van het onderzoek.

1.6. Samenvatting

Ik wil een antwoord vinden op de vraag hoe leerlingen die buiten de groep (dreigen te) vallen, middels sociale vaardigheidstraining, hun sociale omgang met anderen binnen de groep kunnen verbeteren.

Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en van de praktijk

2.1. Theoretische verkenning

In dit hoofdstuk komt een duidelijk antwoord op de theorievragen met betrekking tot sociaal emotionele ontwikkeling en sociale vaardigheid in gedrag. Beide begrippen zijn essentieel in dit onderzoek. De theorie wordt toegespitst op de leeftijd van 6 tot 8 jaar, omdat dat de doelgroep is binnen het onderzoek.

2.1.1. Sociaal emotionele ontwikkeling

Bij sociaal emotionele ontwikkeling gaat het om de ontwikkeling van jezelf en van jezelf met betrekking tot de ander. Daarover is eenduidigheid in de theorie.² Deley (2004) voegt hieraan toe dat het hierbij gaat om overwegend positieve, maar ook negatieve gevoelens. Ontwikkeling houdt het veranderen van een aanwezige structuur in. *“Ontwikkeling heeft het karakter van een levenslang proces.”* (Struyven, 2003, pag. 17). Sociale ontwikkeling richt zich meer op gedragingen, emotionele ontwikkeling richt zich meer op gevoelens. Er is geen strikte scheiding tussen beiden, ze zijn sterk met elkaar verbonden.

Belangrijke factoren die van invloed zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling zijn *aanleg*³ en *milieu*⁴. Daarnaast voegt de ontwikkelingspsychologie er een derde ontwikkelingsfactor aan toe, de gedragscomponent (Kugel, 2003) of de zelfbepaling (Struyven, 2003). De ontwikkeling van het kind wordt door alle drie de factoren beïnvloed, waarbij de zelfbepaling ervoor zorgt dat het kind zijn eigen leerproces actief kan sturen.

2.1.2. De sociaal emotionele ontwikkeling bij kinderen van 6 tot 8 jaar

In de theorie over sociaal emotionele ontwikkeling wordt binnen de basisschoolleeftijd een onderscheid gemaakt tussen de kleuterleeftijd (4-6 jaar) en de latere schoolleeftijd (6-12 jaar).⁵ In de kleuterleeftijd is het kind nog vooral gericht op zichzelf. Het kind denkt egocentrisch en reageert nog vaak impulsief. In de latere schoolleeftijd gaan kinderen steeds meer oog krijgen voor de ander en kan het kind

² Verhulst (2005), Struyven (2003) en Deley (2004)

³ De natuurtheorie, een biologisch georiënteerde theorie. Rol van erfelijkheid is bepalend. Eigenschappen die men bij de geboorte mee heeft gekregen zijn bepalend.

⁴ De milieutheorie, waarbij milieufactoren en opvoeding bepalend zijn voor de ontwikkeling.

⁵ Verhulst (2005), Struyven (2003) en Deley (2004)

steeds beter impulsen, frustraties en angsten controleren. *“In deze fase speelt de morele ontwikkeling een steeds grotere rol. De schoolleeftijd wordt bovendien gekenmerkt door een verbreding van sociale relaties.”* (Verhulst, 2005, pag. 125).

Kohlberg (1969) onderscheidt 3 fasen van morele ontwikkeling. Kinderen in de basisschoolleeftijd bevinden zich in de conventionele fase. Een fase waarin goed is, wat de ander goed vindt. Moreel besef wordt gerelateerd aan regels en afspraken. De invloed van de groep op het gedrag van de individuele leerling is in deze fase groot. De groepsnorm is bepalend, de inhoud van deze norm is ondergeschikt.

2.1.3. Sociale vaardigheden

Onder sociale vaardigheden vallen alle bekwaamheden benodigd voor het functioneren in de maatschappij. Deze zijn voortdurend afhankelijk van de sociale context waarin we ons bevinden. Iedere situatie verlangt andere vaardigheden, die je moet kunnen invoelen in de sociale context. Kinderen in de leeftijd van 6 tot 8 jaar zijn in hun ontwikkeling nog in het beginstadium hiervan. *“Ze ontdekken een hele wereld van tussenmenselijke relaties. Sommigen voelen zich daar kiplekker bij. Anderen dreigen uit de boot te vallen.”* (Cuvelier, Steen-Debue, Naert, Orroi, 1996, pag. 5).

Met het aanleren van sociale vaardigheden kan de sociaal emotionele ontwikkeling gestimuleerd worden. Het is daarbij heel belangrijk de sociaal cognitieve ontwikkeling als uitgangspunt te nemen. Sociale situaties kunnen gestuurd worden door cognitieve processen. Daarnaast is ook de zelfkennis van belang. *“Deze zelfkennis, dit besef van en inzicht in eigen doen en laten, staat aan de basis van alle leerprocessen; op basis daarvan is bijsturing mogelijk.”* (Kugel, 2003, pag. 63).

Ook Semrud-Clikeman (2007) beweert dat sociale vaardigheden de basis vormen waarop kinderen inzicht in hun eigen gedrag ontwikkelen.

Een tekort aan sociale vaardigheden kan leiden tot externaliserende gedragsproblemen, zoals agressief en brutaal gedrag, maar ook tot internaliserende gedragsproblemen, zoals teruggetrokken gedrag, angstig zijn en sociaal isolement. Zowel de leerkracht als de groep hebben een belangrijke rol bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden. *“Voor een goede aanpak van gedragsproblemen is het*

belangrijk dat scholen de klas betrekken bij de begeleiding van individuele leerlingen.” (Sentse⁶, 2010).

2.1.4. Sociale vaardigheidstrainingen

Voor het aanleren van sociale vaardigheden zijn verschillende sociale vaardigheidstrainingen ontwikkeld. Deze kunnen volgens Prins (1997) gericht zijn op drie verschillende benaderingen:

1. De sociale vaardigheidsbenadering.
Deze richt zich op het leren van positieve sociale gedragingen met behulp van voorbeeldgedrag en positieve bekrachtiging.
2. De sociaal-cognitieve benadering.
Hierin zijn cognitieve processen de basis voor effectief sociaal gedrag. Bij deze benadering wordt ervan uitgegaan dat (probleem)gedrag versterkt of juist afgezwakt wordt door de reacties van de omgeving (Lieshout, 2002).
3. De zelfcontrole benadering.
In De nieuwe gedragsorthotheek van Pravoo⁷ (Koning, 2006) wordt dit sociale attitude genoemd. Er ligt nadruk op de rol van de emotie in sociale interacties. Bij het aanleren van sociale vaardigheden kan emotionele geprikkeldheid het leren van de vaardigheden hinderen. Er is dan sprake van een zelfcontrole-tekort.

Vaak worden in sociale vaardigheidstraining deze benaderingen gecombineerd. Belangrijk bij het plannen van een sociale vaardigheidstraining is te achterhalen waar de problematiek zich op richt. Gresham (1997) geeft aan dat er met twee lastige problemen rekening gehouden moet worden:

1. *De kinderen voeren buiten de therapiesituatie niet uit wat ze geleerd hebben.*
2. *Emoties belemmeren het leerproces en de toepassing van wat geleerd is.*

(Gresham in Prins, 1997, pag. 68)

Het is wenselijk de training af te stemmen op de specifieke sociale problemen.

⁶ <http://www.besturenraad.nl/content/klas-speelt-belangrijke-rol-integrale-aanpak-gedragsproblemen-0>

⁷ Map 2, pg. 645-692.

2.2. Praktijkverkenning

De visie van de school betrokken bij dit onderzoek, is gebaseerd op de principes van Stevens⁸. Adaptief onderwijs is onderwijs dat voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie. Omgaan met verschillen in onderwijsbehoefte is een belangrijk streven binnen de school. *“Als op de school aan deze behoeften tegemoet wordt gekomen, ontwikkelt het kind zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander.”* (Deley, 2004, pag. 36). Deze ontwikkelingen zijn in gang gezet in het kader van Weer Samen Naar School (WSNS). Ze vinden een vervolg in het traject naar Passend Onderwijs. De school blijft ontwikkelen.

Als methode voor sociale emotionele ontwikkeling wordt de Kanjermethode⁹ gebruikt. De methode richt zich op kinderen die niet lekker in hun vel zitten. In thema's krijgen leerlingen handvatten aangeboden om zich in sociale situaties te kunnen redden. Het aanspreken van de groep bij gedragsproblemen van een individuele leerling, is essentieel. Leerlingen worden niet geselecteerd, maar leren in de groep. De groepsnorm is immers belangrijk voor de morele ontwikkeling.

Als je de methode afzet tegen het *Model om de gedragsregels op school te handhaven* (Sprague & Walker, 2000), dan voldoet deze voor 85 tot 90% van alle leerlingen. Voor de rest voldoet deze niet en is extra training noodzakelijk. Op school is daarvoor geen aanvullende methode aanwezig. Als de school handelingsverlegenheid ervaart, wordt doorverwezen naar externe zorg.

Binnen het bestuur van de overkoepelende stichting waartoe de school behoort, is een school die ervaring heeft met de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' (Gubbels, 2008). Een verslag van de ervaringen van deze school met de methode is te vinden in bijlage 1.

2.3. Concretisering

Op school wordt structureel gewerkt aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Dit gebeurt in de groep, vanuit een sociale vaardigheidsbenadering met nadruk op

⁸ Stevens was jarenlang dé deskundige die de overheid adviseerde over de pedagogische aanpak in het onderwijs. Hij heeft een belangrijk stempel gedrukt op het proces rond Weer Samen Naar School (WSNS). Een project met als doel kinderen zoveel mogelijk op een reguliere basisschool te houden.

⁹ De Kanjertrainingen zijn een particulier initiatief, ontwikkeld door drs. G.Weide, onderwijzer en psycholoog in 1969. De training stimuleert een positieve sfeer in groepen. Kanjerlessen zijn zowel preventief als curatief van aard.

modeling¹⁰, rollenspellen en positieve bekrachtiging. Uit een recente kwaliteitsenquête blijken zowel leerlingen, ouders als teamleden de sociale omgang op de school als zeer positief te ervaren en ze zijn zeer tevreden over de interactie met leerlingen¹¹. Wanneer leerlingen niet kunnen voldoen aan de norm (volgens het leerlingvolgsysteem SCOL), wordt door de leerkracht extra individuele zorg gegeven. Deze zorg is sterk leerkrachtafhankelijk. Waarbij de leerkracht ondersteuning van de Intern Begeleider (IB'er) krijgt en ouders betrokken worden bij de zorg. Wanneer ook dat niet toereikend is, is er sprake van handelingsverlegenheid. Vaak wordt dan een verzoek aan ouders gedaan om externe hulp in te schakelen¹².

Op advies van een gedragsspecialist op een reguliere basisschool is gekozen voor de methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' als middel tot verbetering van de sociale vaardigheid in de groep. De voornaamste redenen daarvoor zijn:

- Er zijn goede ervaringen met de methode bij jonge kinderen.
- Er is materiaal in de methode om ouders en leerkrachten te kunnen begeleiden.
- Er wordt gewerkt met concrete hulpmaterialen (hulpspeelgoed), zowel op school als thuis.
- De methode is goed te gebruiken naast de Kanjermethode.

Meer informatie over de methode is te lezen in bijlage 2.

¹⁰ Modeling= het voordoen van gewenst gedrag.

¹¹ Onderzoek uitgevoerd door organisatieadviesbureau Van Beekveld&Terpstra.

¹² Hierbij kunnen als voorbeeld genoemd worden: Le Bon Depart, Edux, Psychologisch Expertise Centrum (PEC).

Hoofdstuk 3: Plan van aanpak

3.1. Analyse

In hoofdstuk twee zijn alle theorievragen beantwoord middels een literatuuronderzoek. In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksmethoden worden toegelicht, die een antwoord moeten gaan geven op de praktijkvragen.

Een vorm van praktijkonderzoek is het actieonderzoek. *Bij actieonderzoek heb je als leraar al een bepaalde inhoud of aanpak voor ogen en het onderzoek is erop gericht deze op een systematische manier uit te testen en uit te voeren.*” (Kallenberg, 2007, pag. 96) Het actieonderzoek vindt plaats op klassenniveau en er wordt gewerkt met een groep leerlingen. De onderzoeker reflecteert in een cyclisch proces op het eigen handelen en de situatie waarin het handelen plaatsvindt.

3.2. Doelen

Er zijn twee doelen in dit onderzoek:

1. Het verminderen van het aantal leerlingen dat buiten de groep (dreigt) te vallen op sociaal emotioneel gebied.
2. Het verbeteren van het eigen handelen door praktijkoefening. De onderzoeker ziet het geven van sociale vaardigheidstraining als een investering in het eigen leerproces en in haar toekomstige rol van gedragsspecialist.

3.3. De onderzoeksgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd met leerlingen uit groep drie.

De onderzoeker gebruikt voor de sociale vaardigheidstraining de methode ‘Leer samen spelen met Tim en Flapoor’.

Het aantal leerlingen dat hieraan deel gaat nemen is niet vooraf bepaald. Wel staat vast dat de onderzoeksgroep minimaal vier en maximaal negen leerlingen mag hebben. De methode geeft op basis van ervaringen aan, dat dit een werkbare groepsgrootte is. *“De ideale groepsgrootte bestaat uit zes kinderen en twee trainers.”* (Gubbels, 2008, pag. 30).

De onderzoeker is naast trainer ook groepsleerkracht van deze leerlingen (samen met een duocollega). Hierdoor is er al sprake van een vertrouwensband op het moment dat de sociale vaardigheidstraining gestart wordt. *“De vertrouwensrelatie*

tussen jongere en begeleider vormt volgens Van Lieshout en anderen (1992) de basis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongere.” (Lieshout, 2002, pag. 26). Als tweede trainer heeft de onderzoeker medewerking van een collega.

3.4. De onderzoeksmethodes

Om het onderzoek voldoende betrouwbaar te maken, moeten meerdere onderzoeksinstrumenten ingezet worden. Hierdoor is er sprake van triangulatie. Dit houdt in dat er verschillende invalshoeken of benaderingen ingebracht worden. (Kallenberg, 2009) Deze onderzoeksinstrumenten worden niet ingevuld door de onderzoeker zelf, maar door haar duocollega om de validiteit te waarborgen. Haar waarneming bepaalt de begin- en eindmeting. Waar gesproken wordt over ‘de groepsleerkracht’ wordt deze persoon bedoeld.

3.4.1. Hoe wordt bepaald welke leerlingen in aanmerking komen voor een sociale vaardigheidstraining?

Om te bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor een sociale vaardigheidstraining worden er verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet, namelijk: dossieranalyse, vragenlijsten en het interview.

Daardoor wordt er vanuit de groepsleerkracht, de leerling en de onderzoeker naar het sociaal functioneren van de leerling gekeken.

3.4.1.1. De SCOL

De SCOL¹³ laat zien welke leerlingen door de groepsleerkracht als sociaal competent gezien worden. De SCOL scoort acht categorieën van sociaal competent gedrag (zie bijlage 3). De groepsleerkracht vult de scorelijsten voor de hele groep in. Als selectiecriteria wordt gekozen voor alle leerlingen die een C, D of E-score halen.

3.4.1.2. Het sociogram

Om te bepalen hoe de leerlingen functioneren in de groep, wordt het sociogram¹⁴ afgenomen. Het sociogram laat zien hoe de leerlingen zelf denken over de relaties binnen de groep. Bij het afnemen mogen alle leerlingen aangeven met welke 3

¹³ Februari 2008 heeft de SCOL Primair Onderwijs een positieve beoordeling gekregen van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN). Dit betekent dat het meetinstrument SCOL voor Primair Onderwijs valide en betrouwbaar is en voldoet aan alle kwaliteitseisen.

¹⁴ Bij de afname is gebruik gemaakt van een digitaal programma te vinden op www.sometics.nl.

leerlingen ze wel graag spelen en met welke niet. Ook mogen ze aangeven met welke 3 leerlingen ze graag samenwerken en met welke niet. De groepsleerkracht begeleidt de leerlingen bij het invullen van de vragen. Leerlingen die in het sociogram aangegeven worden bij 'verstoten uit de groep' worden meegenomen in de selectieprocedure.

3.4.1.3. Interview met de groepsleerkracht

Middels een interview wil de onderzoeker te weten komen, welke leerlingen volgens de groepsleerkracht baat zouden hebben bij een sociale vaardigheidstraining. Er wordt gebruik gemaakt van een interview met open vragen. Het schema is daarmee volgens Harinck (2009) half gestructureerd. *"Het onderwerp ligt vast, de vragen liggen vast, maar de manier van antwoorden is open."* (Harinck, 2009, pag. 100).

3.4.1.4. Dossieranalyse

Van de geselecteerde leerlingen wordt een dossieranalyse gemaakt. *"Dossieranalyse houdt een grondige bestudering in van een dossier met een tweeledig doel: het kennis nemen van de ontwikkeling van het kind en van de acties die er tot dusverre ondernomen zijn om het kind de ondersteuning te geven die het nodig heeft."* (Deley, 2004, pag. 159). De onderzoeker wil hiermee bereiken dat er alleen met leerlingen gewerkt gaat worden, waarbij al meerdere malen en door meerdere personen, zorg is uitgesproken over de sociaal emotionele ontwikkeling. Bovendien heeft de onderzoeker zo een goede beginsituatie voor de sociale vaardigheidstraining.

3.4.1.5. Informatiebijeenkomst voor ouders

De onderzoeker vraagt aan de ouders van de geselecteerde leerlingen toestemming en medewerking en nodigt hen uit voor een informatieve bijeenkomst. Tijdens die bijeenkomst wordt uiteengezet hoe de sociale vaardigheidstraining opgezet is en wat er van de ouders verwacht wordt. Ook wordt hen gevraagd informatie, die zij met betrekking tot hun zoon/dochter signaleren, te delen met de onderzoeker.

3.4.2. Welke instrumenten kunnen ingezet worden om het effect van een sociale vaardigheidstraining op het functioneren in de groep te meten?

Het aanleren van sociale vaardigheden wordt als middel ingezet, om het functioneren in de groep te verbeteren. Hierbij worden drie verschillende onderzoeksinstrumenten

ingezet, om te meten of er daadwerkelijk sprake is van een verbetering van de sociale vaardigheden voor elke individuele leerling in de groep. De groepsleerkracht vult deze in voorafgaand en na afloop van de sociale vaardigheidstraining.

3.4.2.1. De sociale vaardigheidstraining

De onderzoeker houdt gedurende de dertien weken van de training een logboek bij waarin observaties, ideeën, interpretaties en besluiten worden genoteerd.

De onderzoeker schrijft een eindverslag over alle leerlingen.

3.4.2.2. Onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden

Deze vragenlijst is gekozen uit de methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' (Gubbels, 2008), met als doel inzicht te krijgen in de mate waarin de leerlingen de vaardigheden hebben aangeleerd en toepassen in de groep. De vragenlijst geeft een score die gerelateerd kan worden aan vijf hoofdcategorieën van vaardigheden.

3.4.2.3. De SCOL

De SCOL wordt nogmaals (zie 3.4.1.1.) afgenomen als de gehele sociale vaardigheidstraining afgerond is. Door de meting van november en april met elkaar te vergelijken, kunnen conclusies getrokken worden over het functioneren van de individuele leerling in de groep. Ook kunnen eventuele opvallendheden geldend voor de groep als geheel gesignaleerd worden.

3.4.2.4. Het sociogram

Het sociogram wordt gebruikt als selectiecriteria (zie 3.4.1.2.) maar ook als onderzoeksinstrument voor het meten van het effect op het functioneren in de groep. Door een meting te doen voor en na de sociale vaardigheidstraining, kan bekeken worden of de individuele leerling veranderingen laat zien in de sociale interactie in de groep. Mogelijk zijn er ook conclusies te trekken voor de groep als geheel.

3.5. Schematische weergave van het onderzoek

Activiteit	Uitvoerende(n)	Betrokkene(n)	Datum
Afname SCOL + sociogram	Groepsleerkracht	Leerlingen groep 3	November 2010
Gesprek groepsleerkracht + definitieve selectie	Onderzoeker	Groepsleerkracht	Januari 2011
Dossieranalyse	Onderzoeker	Geen	Januari 2011
Gesprekken met ouders	Onderzoeker	Ouders	18+19 januari 2011
Informatie bijeenkomst voor ouders	Onderzoeker	Ouders	25 januari 2011
Afname onderzoeksvragenlijst	Groepsleerkracht	Onderzoeker	26 januari 2011
Start sociale vaardigheidstraining	Onderzoeker Collega van de onderzoeker	Leerlingen, groepsleerkracht, ouders.	27 januari 2011
Afronding sociale vaardigheidstraining	Onderzoeker Collega van de onderzoeker	Leerlingen, groepsleerkracht, ouders.	28 april 2011
Afname SCOL + sociogram	Groepsleerkracht	Leerlingen groep 3, onderzoeker	April 2011
Afname onderzoeksvragenlijst	Groepsleerkracht	Onderzoeker	April 2011
Conclusies formuleren	Onderzoeker	Leerlingen, groepsleerkracht, ouders	Mei 2011

Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksinstrumenten gepresenteerd. Daarbij wordt gebruik gemaakt van kwantitatieve gegevens (Harinck, 2009), weergegeven in grafieken en overzichten. En er wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve gegevens, zoals het interview. De gegevens worden geanalyseerd door de onderzoeker.

4.2. De SCOL

De afname van de SCOL laat zien dat er acht leerlingen zijn met een C-score en één leerling met een D-score. Samen zijn dat negen leerlingen die aan de selectiecriteria voldoen. De uitslag van de SCOL is te vinden in bijlage 4.

4.3. Het sociogram

Bij de afname van het sociogram worden vijf leerlingen genoemd als 'verstoten uit de groep'. In het sociogram komen ook nog twee leerlingen naar voren die behoren tot de groep 'tegenstrijdige gevallen': zij vallen in de rubriek 'populair in de groep', maar ook in de rubriek 'verstoten uit de groep'. Omdat deze twee leerlingen een B-score en een A-score hebben bij de SCOL (een bovengemiddelde score) worden ze niet meegenomen in het onderzoek. Ook is er één leerling die opvalt, doordat hij niet positief en niet negatief gekozen wordt. Omdat deze leerling een D-score laat zien bij de SCOL, wordt deze wel meegenomen in de verdere selectieprocedure. De uitslag van het sociogram is te vinden in bijlage 5.

4.4. Interview met de groepsleerkracht

Uit bovenstaande selectieprocedure zijn negen namen van leerlingen naar voren gekomen. Zij zouden in aanmerking kunnen komen voor de sociale vaardigheidstraining. Deze namen worden in een interview aan de groepsleerkracht voorgelegd. Zij geeft bij zes leerlingen aan dat een sociale vaardigheidstraining haar wel wenselijk lijkt en bij drie leerlingen niet. Het gehele interview met de motivatie van de groepsleerkracht is te vinden in bijlage 6.

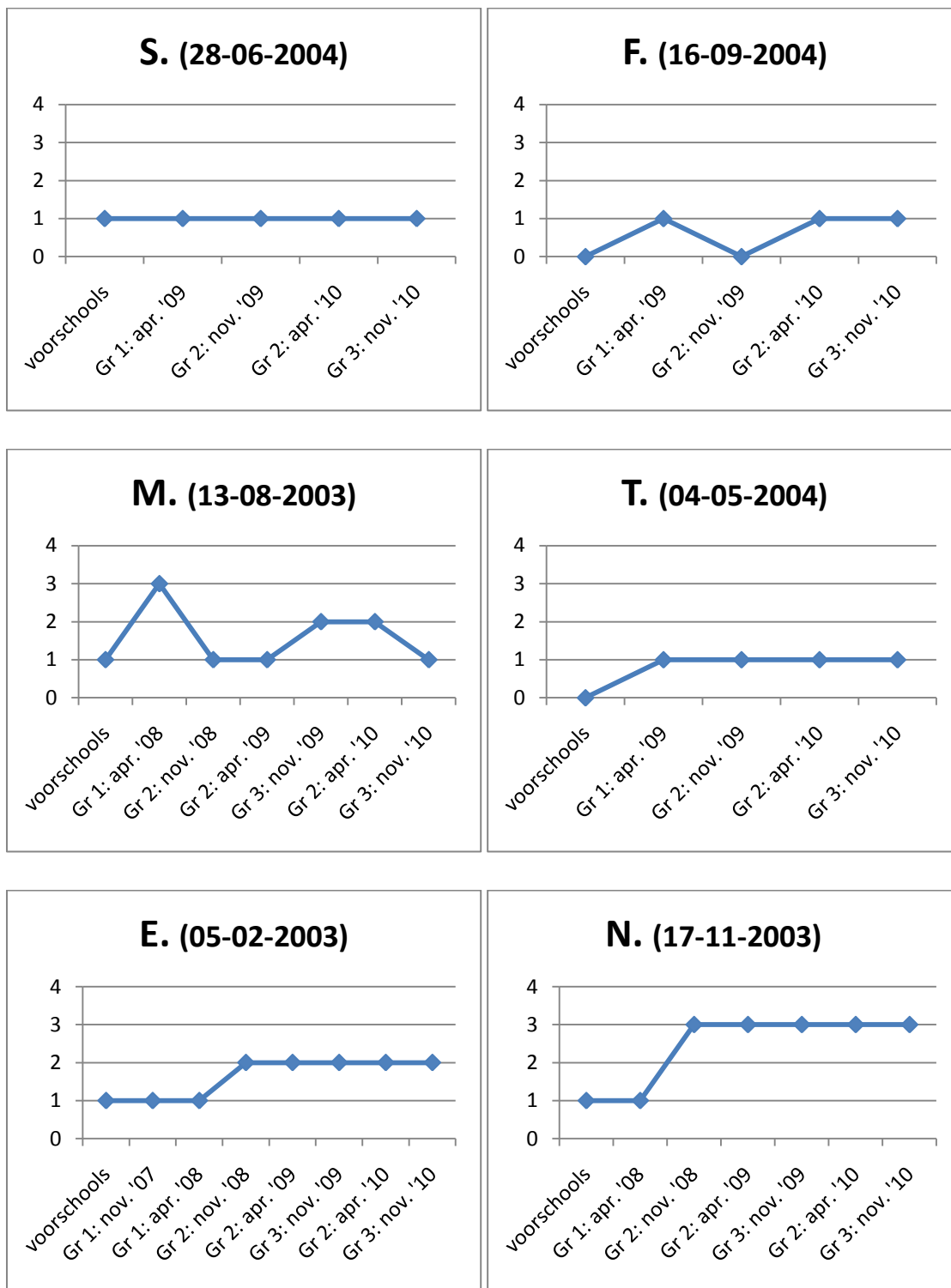
4.5. Dossieranalyse

De onderzoeker heeft de dossiers van de zes geselecteerde leerlingen nauwkeurig gelezen. Een verslag hiervan is te lezen in bijlage 7. De onderzoeker heeft na het lezen van de dossiers een beeld gekregen van de zorg die is geboden op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling. Van alle zes de leerlingen is van die zorg een grafiek gemaakt, waarbij in één oogopslag het verloop van de zorg op sociaal emotioneel gebied te zien is. De zorgniveaus zijn daarbij als volgt ingedeeld:

- Zorgniveau 1: signalering en punt van aandacht.
- Zorgniveau 2: Handelingsplan opgesteld door de leerkracht en/of advies van Collegiale Consultatie (CC).
- Zorgniveau 3: Inschakelen van het zorgteam en/of externe deskundige(n).
- Zorgniveau 4: Aanmelding Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) of Commissie voor Indicatiestelling (CVL)

De maanden november en april zijn steeds gekozen als meetpunt, omdat in deze maanden in de groepen 1/2 de Kijk¹⁵ (Bosch en Jager, 2010) wordt ingevuld en in groep 3 het rapport.

¹⁵ De Kijk is een hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling van vier- tot zesjarigen.



4.6. Informatiebijeenkomst voor ouders

Tijdens een informatieve bijeenkomst is door de onderzoeker uiteengezet hoe de training opgezet is (zie bijlage 8). Alle ouders waren hierbij aanwezig en hebben toestemming gegeven voor deelname. Ook hebben ze allemaal toegezegd informatie betreffende hun zoon/dochter met de onderzoeker te delen.

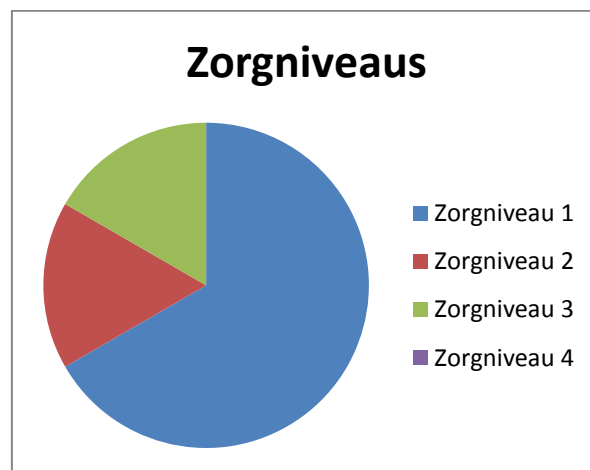
4.7. Resultaten met betrekking tot de selectie van de leerlingen

Uit de hele groep 3 zijn uiteindelijk zes leerlingen gekozen die de sociale vaardigheidstraining gaan volgen. Van alle zes kan gezegd worden dat:

- ze opvallen in de groep bij afname van de SCOL en/of het sociogram
- de leerkracht een sociale vaardigheidstraining wenselijk acht
- de onderzoeker goed op de hoogte is van de voorgeschiedenis
- de ouders positief staan tegenover de sociale vaardigheidstraining en hun medewerking toegezegd hebben

Daarbij is het opvallend dat drie van de zes leerlingen een jaar gedoubleerd hebben vanwege sociaal emotionele (en cognitieve) problemen.

Bij de start van de sociale vaardigheidstraining ziet de verdeling van de zorgniveaus (op basis van de laatste meting van november 2010) er als volgt uit:



4.8. De sociale vaardigheidstraining

Gedurende de sociale vaardigheidstraining is een logboek bijgehouden. Hierin zijn ideeën, interpretaties en besluiten genoteerd. Het volledige logboek is te lezen in bijlage 9. Ook zijn de observaties van iedere individuele leerling tijdens de lessen verwerkt in een eindverslag. Deze verslagen zijn te lezen in bijlage 10. De voornaamste resultaten uit dit logboek en van de observaties worden hier weergegeven.

Bij de start van de sociale vaardigheidstraining is de groepsleerkracht ziek geworden. Binnen het onderzoek is het voor de betrouwbaarheid essentieel dat er een goede begin- en eindmeting wordt afgenomen door één persoon. Daarom heeft de onderzoeker besloten zelf de vragenlijsten in te vullen. De SCOL was in november al ingevuld door de groepsleerkracht en is in april door de onderzoeker ingevuld. De groepsleerkracht is niet meer terug gekomen tijdens het onderzoek.

Er is wekelijks een terugkoppeling geweest naar de groep. Doordat er steeds andere invallers waren voor de groepsleerkracht, is de coachende rol van de onderzoeker bemoeilijkt.

De training heeft een transfer gekregen naar de dagelijkse situatie, doordat de lessen consequent aangeboden werden aan de hele groep. Kanjerregels werden hierin meegenomen. Incidenten werden opgelost met de aangedragen hulpmaterialen. Wel is de voortgang van de training in de groep door de vele invallers beperkt gebleven tot de maandag en de dinsdag (de werkdagen van de onderzoeker).

Tijdens het onderzoek is de teamcoördinator vier keer bereid geweest om in te springen, zodat de training toch door kon gaan.

Bij vier van de zes leerlingen ziet de onderzoeker een duidelijke vooruitgang, zowel in de lessen als in de praktijk. Bij twee leerlingen is die vooruitgang ook te zien in de lessen, maar niet of nauwelijks in de dagelijkse praktijk, de onderzoeker ziet geen transfer.

4.9. Onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden

De onderzoeksvragenlijst heeft 34 vragen (zie bijlage 11). Bij elke vraag is een score mogelijk van 1 tot en met 5. Een groot deel van de vragen is positief gesteld, dat wil zeggen dat een score van 5 een goede beheersing betekent en een score van 1 een slechte beheersing van de vaardigheid. Zes vragen zijn daarop een uitzondering, namelijk vraag 12, 13, 23, 25, 26, 27. Deze vragen zijn negatief gesteld. Daarom worden deze vragen door de onderzoeker in score omgezet, waarbij een 5 een 1 wordt, een 4 een 2 enzovoorts.

Alle vaardigheden die in de lessen aan bod komen, zijn ondergebracht in vijf hoofdcategorieën:

1. Afstemmen op elkaar: vraag 1 t/m 8.
2. Onderhandelen in spel: vraag 9, 10, 14 t/m 18.
3. Opkomen voor jezelf: vraag 11, 12, 13, 19, 20, 21.
4. Invoegen in een spelend groepje: 22, 23.
5. Omgaan met een afwijzing: vraag 24 t/m 28

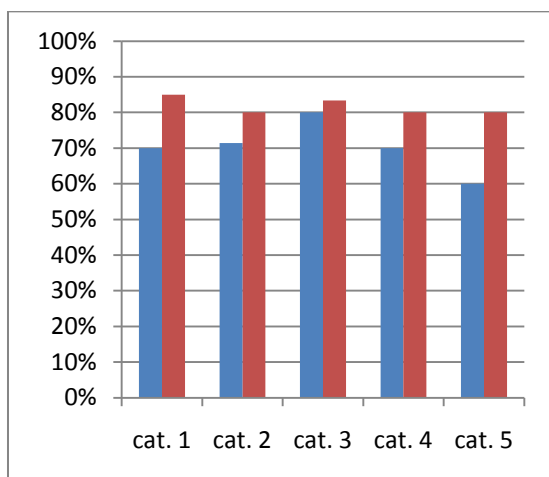
Alle scores worden per categorie weergegeven in een grafiek per leerling. Daarbij zijn de totaalscores omgerekend naar percentages van de maximum score. Er zijn twee kolommen in de grafiek:

januari (begin van sociale vaardigheidstraining) en april (eind van de sociale vaardigheidstraining).

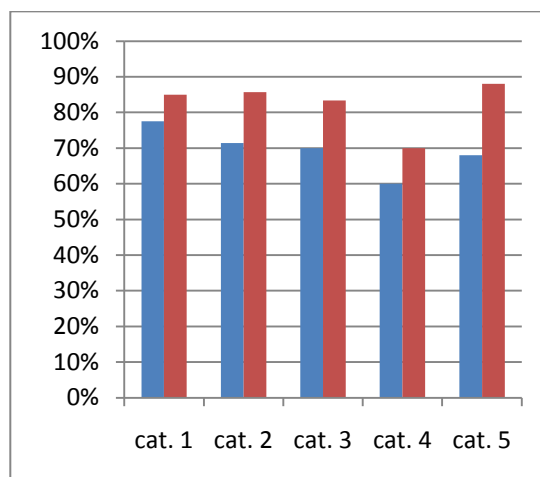
Legenda: ■ januari ■ april

Per leerling levert dit de volgende resultaten op:

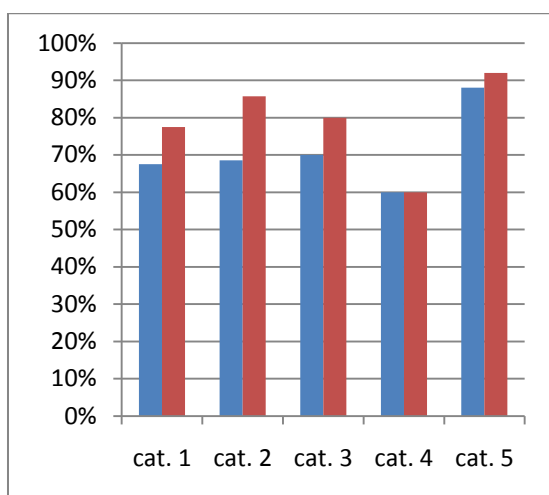
S. (28-06-2004)



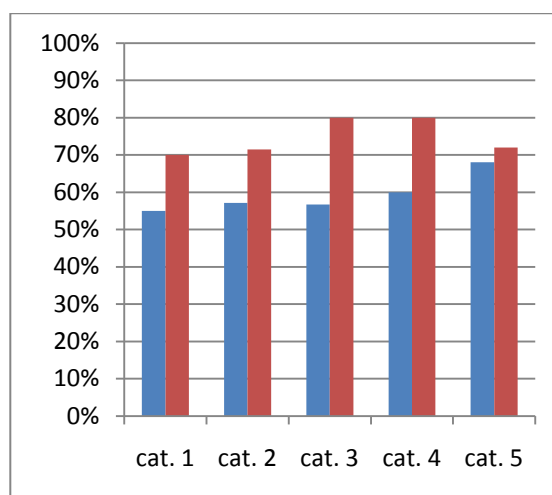
F. (16-09-2004)



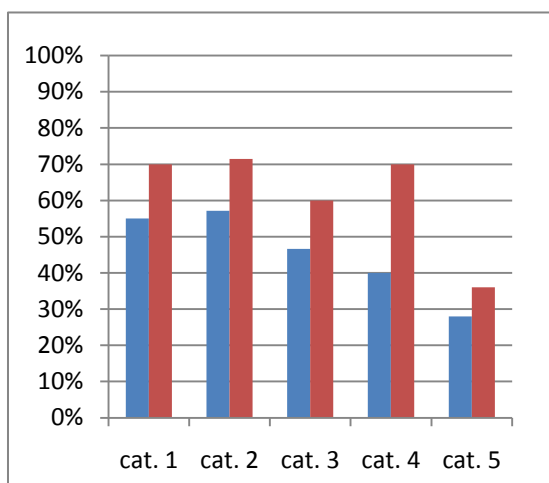
M. (13-08-2003)



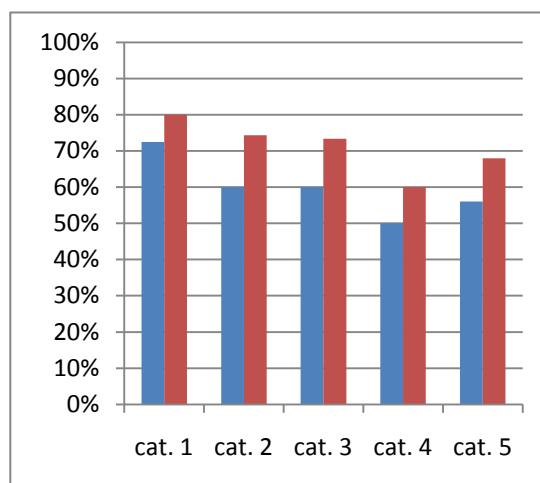
T. (04-05-2004)



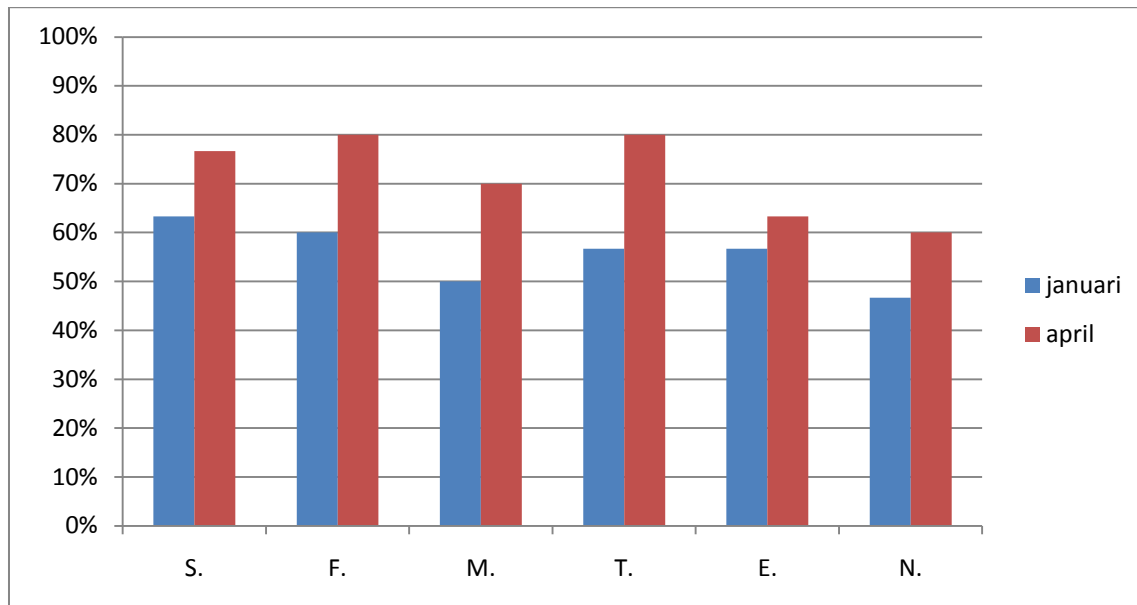
E. (05-02-2003)



N. (17-11-2003)



Naast de vijf hoofdcategorieën zijn er nog 6 vragen in de vragenlijst (29 t/m 34) die op alle vaardigheden scoren. Er wordt een totaalbeeld van de leerling gegeven, waarbij alle vaardigheden meegenomen worden. In onderstaande grafiek valt dus per leerling af te lezen wat de resultaten zijn geweest van het totaal aan aangeboden vaardigheden.



Uit de onderzoeksvragenlijst die aansluit bij de gebruikte methode is te concluderen dat alle leerlingen door de training van specifieke sociale vaardigheden een gelijkwaardige of hogere score laten zien. In het totaalbeeld laten alle leerlingen een vooruitgang zien.

4.10. De SCOL

De SCOL vragenlijst is per leerling twee keer afgenomen, in november (zie bijlage 4) en in april (zie bijlage 12). Beide resultaten zijn in een tabel uiteengezet en uitgesplitst in de 8 categorieën die SCOL hanteert. De minimale score is 1, de maximale score 5. Als de score groen is, is er een vooruitgang te zien, als de score rood is een terugval. De scores die zwart zijn, zijn gelijk gebleven.

	S.		F.		M.		T.		N.		E.	
	Nov.	Apr.	Nov.	Apr.	Nov.	Apr.	Nov.	Apr.	Nov.	Apr.	Nov.	Apr.
ervaringen	3.67	0	3.33	0	2.33	+0.67	3.67	+0.33	4.33	0	4.00	0
aardig	3.75	+1	3.75	0	2.75	+0.25	3.00	+0.75	3.00	+0.25	3.00	+0.25
samen	3.67	+0.33	3.33	+0.67	3.33	+0.67	3.00	+1.33	4.00	0	3.00	-0.67
taak	4.00	+0.33	4.33	+0.34	5.00	-0.67	3.67	-0.34	4.00	+0.33	3.67	0
presenteren	3.33	0	3.33	0	3.00	+0.33	3.33	0	4.00	-0.33	4.00	0
keuze	3.67	0	3.33	0	3.33	0	3.33	0	3.67	0	3.67	0
opkomen	3.75	-0.25	3.50	+0.5	2.75	+0.75	4.00	0	4.00	0	4.25	0
ruzie	3.33	+1	3.33	+0.67	3.00	+0.33	3.00	+1.33	2.33	+0.33	3.00	+0.34
totaal	C	B	C	B	D	C	C	B	C	C	C	C

Uit bovenstaand schema valt het volgende op te maken:

- in de categorie 'ruzie' laten alle leerlingen een vooruitgang zien
- in de categorie 'aardig' laten vijf van de zes leerlingen een vooruitgang zien en geen enkele leerling laat een terugval zien
- één leerling (F) is op alle categorieën vooruit gegaan of gelijk gebleven
- vijf leerlingen zijn op zeven van de acht categorieën vooruit gegaan of gelijk gebleven
- drie van de zes leerlingen halen een C-score, drie halen een B-score
- vier van de zes leerlingen halen een hogere eindscore.
- de drie leerlingen met de C-score zijn ook de drie leerlingen die al een jaar ouder zijn, doordat ze een keer gedoubleerd zijn

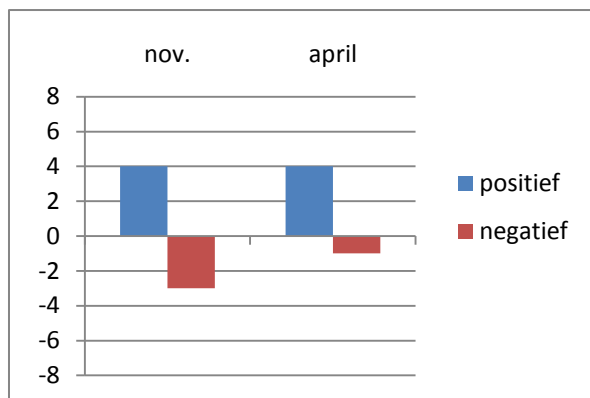
Uit een vergelijk van beide groepsoverzichten van SCOL valt te lezen dat:

- de gehele groep vaardiger is geworden: het gemiddelde van de groep is van 98.4 naar 100.0 gegaan
- vijf van de zes leerlingen een hogere eindscore halen

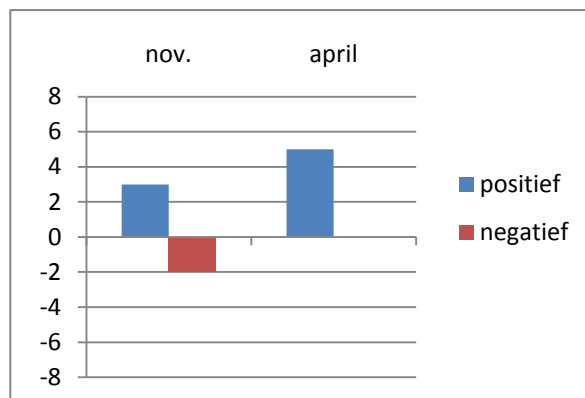
4.11. Het sociogram

Het sociogram is afgenomen in november (zie bijlage 5) en april (bijlage 13). Van het totaal aantal positieve en negatieve beoordelingen bij beide metingen is een grafiek per leerling gemaakt. Wanneer er geen score af te lezen is (de score is 0), betekent dit dat de leerling niet genoemd is door anderen. In verband met de grote negatieve score (16) van N. in april is de schaalverdeling op de verticale as bij haar afwijkend.

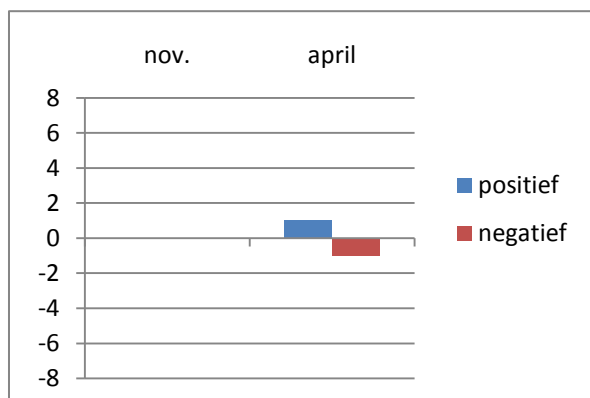
S. (28-06-2004)



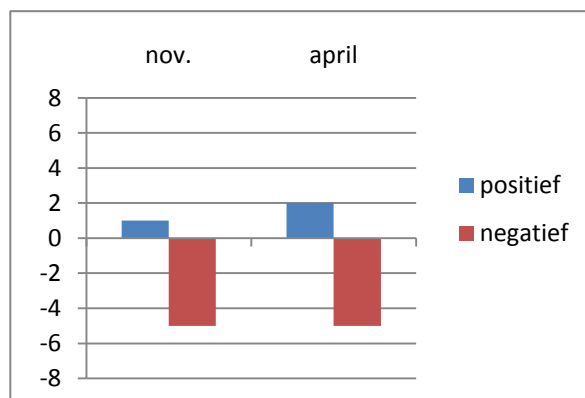
F. (16-09-2004)



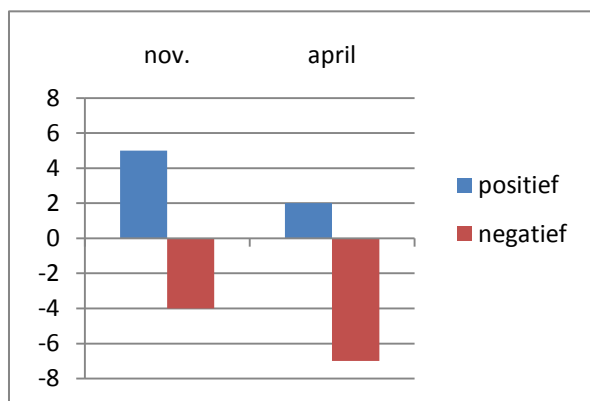
M. (13-08-2003)



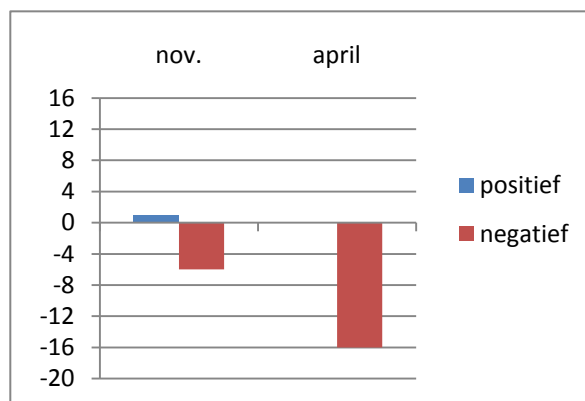
T. (04-05-2004)



E. (05-02-2003)



N. (17-11-2003)



Uit de grafieken valt te lezen dat drie van de zes leerlingen na de training door de groep positiever gekozen worden. Eén leerling wordt even vaak positief gekozen en twee leerlingen worden minder vaak positief gekozen.

Twee van de zes leerlingen worden minder vaak negatief gekozen. Eén leerling wordt even vaak negatief gekozen en drie leerlingen worden vaker negatief gekozen.

Zowel in november als in april vielen er zes leerlingen buiten de groep (de rubriek 'verstoten uit de groep'). In vier gevallen waren dit dezelfde leerlingen, in twee gevallen niet. Van die vier leerlingen hebben er twee deelgenomen aan het onderzoek.

Hoofdstuk 5: Conclusies uit het praktijkonderzoek

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken uit de resultaten en wordt onderzocht hoe deze gerelateerd zijn aan de theorie. Uitgangspunt daarbij is het beantwoorden van de deelvragen en de onderzoeksvraag.

5.2. Conclusies ten aanzien van de deelvragen

Alvorens de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, worden eerst conclusies getrokken ten aanzien van de deelvragen:

- Hoe wordt bepaald welke leerlingen in aanmerking komen voor een sociale vaardigheidstraining?

In hoofdstuk vier is beschreven op welke basis de selectie van leerlingen heeft plaatsgevonden. Hierbij is rekening gehouden met het beeld van de leerkracht, de medeleerlingen en de ouders. De sociaal emotionele ontwikkeling van iedere leerling is vastgelegd in zorgniveaus.

Conclusie:

Het gevolgde traject is zorgvuldig gekozen, geeft een duidelijk beeld vanuit verschillende invalshoeken en is goed inzetbaar als selectieprocedure.

- Welke instrumenten kunnen ingezet worden om het effect van een sociale vaardigheidstraining op het functioneren in de groep te meten?

Bij de start van de sociale vaardigheidstraining is de groepsleerkracht voor langere tijd ziek geworden. Dat heeft invloed gehad op het onderzoek. Zij zou immers degene zijn die de objectiviteit binnen het onderzoek moest waarborgen, doordat zij de vragenlijsten in zou vullen. Uiteindelijk heeft de onderzoeker deze zelf ingevuld. De SCOL was in november al door de groepsleerkracht ingevuld en is in april door de onderzoeker ingevuld. Het zou mogelijk kunnen zijn dat de gegevens van de SCOL en de onderzoekslijst sociale vaardigheden daardoor gekleurd zijn. Om dit zoveel mogelijk te voorkomen zijn alle leerlingen uitvoerig besproken met de collega die als tweede trainer de sociale vaardigheidstraining heeft gegeven.

Achteraf valt het afnemen van het sociogram als meetinstrument te bediscussiëren. Kinderen van 6 of 7 jaar staan pas aan het begin van de conventionele fase (Kohlberg, 1969), waarin ze voor het eerst wat meer oog krijgen voor de ander. Bij de afname was dit ook terug te zien. Sommige leerlingen kozen willekeurig anderen die toevallig in hun blikveld waren of net naast hen hadden gezeten. De keuze was zeer afhankelijk van het moment. Vaak gaven ze ook dezelfde namen als het ging om 'wie vind je aardig?' en 'met wie werk je graag samen?'. Het verschil in nuance hierbij is voor leerlingen van deze leeftijd nog moeilijk te maken. Kinderen beneden de 7 jaar kunnen de intentie achter het gedrag nog niet betrekken bij hun beoordeling van wat goed of slecht is (Verhulst, 2005). Dat N. en E. in het sociogram van april veel negatiever scoren lijkt ook te maken te hebben met het moment van de afname. In november werd nog enorm tegen hen opgekeken, als zittenblijvers in groep 3. Ze waren erg gewild om naast te zitten, mee te spelen enzovoorts. Nu zijn ze meer onderdeel van de gehele groep en cognitief niet meer de beste van de groep. De ouders van deze twee leerlingen zien zeker wel verschil. Met name het toepassen van alternatieve oplossingen in moeilijke situaties. Bij leerlingen duurt het waarschijnlijk veel langer voor ze dit verschil zien, ze blijven langer hangen in een bepaald beeld van een leerling.

Conclusie:

De gekozen meetinstrumenten *onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden* en de *SCOL* zijn prima inzetbaar als meetinstrument.

Het sociogram is minder geschikt, als alternatief zouden uitvoerige observaties van de leerlingen beter zijn. Deze moeten dan wel door iemand anders dan de onderzoeker uitgevoerd worden.

5.3. Conclusies ten aanzien van de onderzoeksvraag

Het onderzoek is gebaseerd op de volgende onderzoeksvraag:

Wat is het effect op het functioneren in de groep, als leerlingen van groep 3 een sociale vaardigheidstraining volgen op de eigen school?

Deze onderzoeksvraag vraagt om een benadering vanuit verschillende invalshoeken: de sociale vaardigheidstraining, de training op de eigen school en het functioneren in de groep. Om de vraag genuanceerd te kunnen beantwoorden, worden deze

verschillende invalshoeken eerst apart bekeken. Vervolgens volgt op basis daarvan een algehele conclusie.

5.3.1. De sociale vaardigheidstraining

Vanuit de training ziet de onderzoeker bij vier van de zes leerlingen een duidelijke vooruitgang, zowel in de lessen als in de praktijk. Bij twee leerlingen is die vooruitgang ook te zien in de lessen, maar veel minder in de dagelijkse praktijk (zie paragraaf 4.8.). De onderzoeker ziet nauwelijks transfer. Sociale situaties kunnen gestuurd worden door cognitieve processen. Leerlingen ontwikkelen inzicht in hun eigen gedrag door aangeleerde sociale vaardigheden. Dit zou moeten betekenen dat alle leerlingen sociaal emotioneel sterker geworden zijn. De SCOL en de onderzoeksvragenlijst bevestigen dit, maar het sociogram niet. Zoals eerder vermeld kan dit te maken hebben met de willekeur van kiezen van de leerlingen. Ook kan het zijn dat de leerlingen hetgeen ze geleerd hebben niet toepassen of dat ze belemmerd worden door emoties in het leerproces (Gresham, 1997). Dat laatste is sterk van toepassing op N. en E. Bij deze twee leerlingen was er een significant verschil tussen datgene wat ze lieten zien in de les en in de dagelijkse praktijk. Beiden reageren impulsief. Er zou sprake kunnen zijn van een zelfcontrole tekort. Voor N. loopt inmiddels een onderzoek naar ADHD en bij E. is er een vermoeden dat aan het ongewenst gedrag een gedragsstoornis ten grondslag ligt.

Bij de onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden laten alle leerlingen door de training van specifieke sociale vaardigheden een gelijkwaardige of hogere score zien (zie paragraaf 4.9.). In het totaalbeeld laten alle leerlingen een vooruitgang zien. Dit beeld wordt bevestigd door beide trainers. Er is wekelijks overleg geweest, waarbij de vorderingen nauwkeurig gevolgd en genoteerd werden. Alle leerlingen hebben in rollenspellen laten zien de geleerde vaardigheden toe te kunnen passen. Het hulpspeelgoed is daarbij een goed hulpmiddel geweest. Het werkte als een geheugensteuntje. Overigens was er wel verschil in; het ene hulpspeelgoed was effectiever dan het andere (zie logboek, bijlage 9).

In de evaluatiegesprekken met de leerlingen geven alle leerlingen aan dat ze veel geleerd hebben van de lessen. Een aantal voorbeelden: ik ben liever gaan spelen, ik pest niet meer, ik ben niet meer bang voor grote kinderen, ik word niet meer zo snel

boos, door Flapoor voel ik me niet meer boos van binnen. Alle leerlingen konden minimaal twee dingen noemen.

Opvallend in de gegevens is dat de leerlingen bij de SCOL allemaal een vooruitgang laten zien op het gebied van 'ruzie' (zie paragraaf 4.10.). De onderzoeker ziet ook in de praktijk dat de leerlingen vaardiger zijn geworden in het omgaan met ruzie. De sfeer in de groep is in de beleving van de onderzoeker verbeterd.

5.3.2. De sociale vaardigheidstraining op de eigen school

De onderzoeker ziet dat de terugkoppeling van de training naar de groep een vergroot saamhorigheid- en groepsgevoel geeft. De verwachting is dat, als de groepsleerkracht niet ziek was geworden, dit effect nog sterker was geweest. Het heeft hen positief gestimuleerd het gewenste gedrag te laten zien. Furman (2009) noemt dit het 'public effect' van de training. Juist het feit dat het geleerde meteen toegepast kan worden in de eigen groep, vergroot het effect van de training. Iedereen wordt verantwoordelijk voor het succes van een paar leerlingen. Ze leven ook erg met elkaar mee. Het demonstreren van het geleerde in de training deed de leerlingen uit mijn trainingsgroep zichtbaar goed. *"Hierdoor kunnen de kinderen hun vaardigheden nog versterken, zodat de kans op terugval afneemt."* (Furman, 2009, pag. 112). Dit bevestigt het positieve effect van het geven van de training op de eigen school. Het was heel leuk om te zien dat andere leerlingen dan degene die de training volgden, spontaan rollenspelletjes gingen bedenken en opvoeren als Tim en Flapoor. Er mocht ook geen les vergeten worden, iedereen keek er naar uit.

5.3.3. Het functioneren in de groep

De onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden en de SCOL laten een verbetering zien van de sociale vaardigheid van de individuele leerling. De SCOL laat ook een verbetering zien in de score van de hele groep.

Toch laat het sociogram maar bij drie van de zes leerlingen vooruitgang zien in het positieve. Eén leerling laat geen verandering zien en twee leerlingen worden zelfs minder vaak positief gekozen. Verder worden maar twee leerlingen minder vaak negatief gekozen. Dat komt niet overeen met de verwachting van de onderzoeker. Mogelijke verklaringen:

- De willekeurigheid van het invullen van het sociogram.
- De 'voorsprong' die N. en E. in november hadden zijn ze kwijtgeraakt.

- M. werd helemaal niet gezien in het eerste sociogram. Nu wel, maar niet alleen positief. Hij laat dus meer van zich horen, maar nog niet altijd op de goede manier.
- Het verbeterde gedrag van de leerlingen richt zich nog voornamelijk op volwassenen.
- De leerlingen passen hetgeen ze geleerd hebben nog niet voldoende toe.
- De periode is nog te kort om een gedragsverandering aan medeleerlingen te laten zien, het geleerde moet nog meer inslijten.
- Bij N. is er nauwelijks stimulans vanuit de thuissituatie (milieu) en er is mogelijk sprake van ADHD (aanleg), daarmee ontbreken twee van de drie belangrijke factoren voor een goede sociaal emotionele ontwikkeling (zie paragraaf 2.1.1.)

5.3.4. De onderzoeksvraag

Bovenstaande levert handreikingen op voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag:

Wat is het effect op het functioneren in de groep, als leerlingen van groep 3 een sociale vaardigheidstraining volgen op de eigen school?

Conclusie:

Het geven van de training *op de eigen school* heeft duidelijk waarneembare gevolgen voor de individuele leerling en het betrekken van de groep en de groepsleerkracht geeft een belangrijke meerwaarde aan de training. Jeninga (2009) noemt het van groot belang dat de begeleiding van een leerling met gedragsproblemen aansluit bij de behoeften en mogelijkheden. Op die manier wordt zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander ontwikkeld (Deley, 2004). In de dagelijkse praktijk liggen de leermomenten, daar loopt de leerling tegen zijn onvermogen aan. En daar moet hij/zij de aangeleerde sociale vaardigheden gaan toepassen. *“Die sociale vaardigheden moeten door de leerlingen geoefend worden en iedere dag weer door de leerkrachten bekrachtigd.”* (Golly & Sprague, 2009, pag. 173). Het effect daarvan op *het functioneren in de groep* is niet eenduidig uit het onderzoek naar voren gekomen. Er spelen meerdere factoren mee die een helder beeld en dus een helder antwoord binnen dit onderzoek onmogelijk maken. Heel voorzichtig kan wel gezegd worden dat er een proces in gang is gezet, waarbij drie van de zes leerlingen al een positieve

gedragsverandering laten zien. En waarbij dit voor de andere drie tot de mogelijkheden gaat behoren, met de groepsleerkracht als steun bij het verder inslijten van het gewenst gedrag. De onderzoeker (tevens leerkracht) en de tweede trainer zien in ieder geval voldoende aanwijzingen dat het sociaal functioneren in de groep vergroot is. De leerlingen geven allemaal minimaal twee dingen aan die ze zelf vinden geleerd te hebben. Ze geven daarmee aan zichzelf competentere te voelen. Mogelijk is dit ook een aanwijzing dat het zelfbeeld van de leerlingen gegroeid is. Verhulst (2005) schrijft dat kinderen in de basisschoolleeftijd steeds meer het besef krijgen dat ieder mens een eigen binnenwereld heeft. Kinderen ontwikkelen hun eigen gedachten en gevoelens. Mogelijk heeft de sociale vaardigheidstraining dit natuurlijk proces gestimuleerd. De informatie is echter te summier en gekleurd om dit met zekerheid te kunnen zeggen.

Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek

6.1. Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

Ik wilde me als toekomstig gedragsspecialist bekwamen in het geven van sociale vaardigheidstraining. Hiervoor had ik twee belangrijke redenen:

- In elke groep op school zitten wel een paar leerlingen die niet lekker liggen in de groep. Ze hebben nauwelijks tot geen vrienden en staan veelal alleen. Ondanks de inzet van de leerkracht, lukt het niet de leerlingen opgenomen te krijgen in de groep.

Het raakt mij diep als leerlingen geen fijn plekje hebben in de groep. Ik voel een sterke affiniteit met hen. Ik wilde, middels een sociale vaardigheidstraining, het aantal leerlingen dat buiten de groep valt verminderen.

Ik heb de methode 'Samen leren spelen met Tim en Flapoor' gebruikt om uit te proberen of ik dit kon bereiken. Het gebruik van de methode is daarbij een goede keuze geweest voor mij. Het heeft me houvast en zekerheid gegeven. Dat heb ik nodig. Ik weet graag precies waar ik aan toe ben. Het geven van de training was een behoorlijke tijdsinvestering (dertien weken), maar het is iedere minuut waard geweest. Doordat ik ruim de tijd heb genomen voor het praktijkdeel, is de sociale vaardigheidstraining steeds meer in mijn systeem gaan zitten en heb ik veel ruimte gehad om de lessen te evalueren en doelen bij te stellen. Het heeft me de ruimte gegeven het goed, gestructureerd en netjes te doen. Dat is voor mij essentieel, ik ben een perfectionist. In de dagelijkse praktijk heb ik gezien hoe de training ging leven bij alle leerlingen van de groep. Het gaf me voldoening om te zien dat ik de leerlingen handvatten heb kunnen geven. Ik merkte aan het enthousiasme van de leerlingen dat ik hen op de goede manier aansprak. Ik heb geleerd rollenspellen en gedragsoefeningen meer toe te passen in de dagelijkse praktijk. Hierin voel ik me competent. Ik heb zorg aan leerlingen kunnen bieden op een meer individuele manier en dat voedt mijn behoefte het goed te willen en kunnen doen. Ik wil dit meer gaan doen, waarbij ik zeker mijn rol als groepsleerkracht niet wil opgeven. Want die rol past ook nog steeds uitstekend bij me. Ik heb ontdekt dat ik werk vanuit mijn gevoel, ik ben sensitief en empatisch. Ik vind het dan ook belangrijk dat de sfeer in een groep goed is. Dat kleurt tegelijk ook mijn handelen. Ik vind het hebben van vriendjes en vriendinnetjes voor leerlingen belangrijk. Ik zie dat als een voorwaarde

om opgenomen te worden in een groep. Ik voel me daar als leerkracht in sterke mate verantwoordelijk voor. De vraag is of alle leerlingen uit de training dat ook zo zien. In hoofdstuk vijf heb ik geconcludeerd dat drie van de zes leerlingen uit de onderzoeksgroep beter opgenomen zijn in de groep. De resterende drie leerlingen geven zelf aan zich prettig te voelen in de groep en veel geleerd te hebben. Mij viel het resultaat tegen, want ik had op basis van observaties verwacht dat alle leerlingen beter opgenomen zouden zijn in de groep. Toch ben ik niet teleurgesteld. Ik heb ervaren dat ik iemand ben die veel positieve energie krijgt als ik anderen kan helpen. Van collega's heb ik meerdere keren teruggekregen dat ik 'straalde' als ik sprak over mijn lessen. Het belangrijkste voor mij is dat ik van anderen hoor dat ze me aardig vinden en dat ze iets aan me hebben. De leerlingen en mijn collega's hebben me dat gevoel ruimschoots gegeven.

- Binnen de school waar ik werk is men bezig de rol van gedragsspecialist vorm te geven. De invulling van deze taak of functie ligt nog helemaal open.

Ik heb ervaren dat collega's mij steunden in mijn onderzoek. Van weerstand is geen sprake geweest. De teamcoördinator heeft meerdere keren haar eigen werk ondergeschikt gesteld aan het mijne. Dat gaf een heel goed gevoel. Ook hebben verschillende collega's aangegeven het belang van sociale vaardigheidstraining te zien. Zij zouden graag leerlingen aan kunnen melden.

Binnen de werkgroep gedrag op school is inmiddels een document gemaakt waarin de zorgstappen rondom gedrag schematisch worden weergegeven. De zorgstructuur is daarin op basis van een cascademodel¹⁶ ingedeeld in vijf lagen. De rol van de gedragsspecialist ligt voornamelijk in de tweede laag: extra zorg. Nadruk ligt hierbij op het verzamelen van informatie en het opstellen van een klein handelingsplan. Bij onvoldoende resultaat wordt het zorgteam ingeschakeld. Het plan dient nog goedgekeurd te worden door team en directie. De visie van de werkgroep komt overeen met wat Balkom (2010) schrijft: *“Een groot deel van het werk van de gedragsspecialist bestaat uit het activeren van het sociale netwerk van de leerling.”* (Balkom, 2010, pag. 4). Het komend schooljaar heb ik mezelf als doel gesteld de rol van gedragsspecialist vorm te gaan geven in de praktijk met enerzijds het zorgstappenplan en anderzijds de ervaringen opgedaan in dit onderzoek. Ik zie het

¹⁶ Er zijn vijf zorgniveaus: I algemene zorg, II extra zorg, III speciale zorg met externen, IV speciale zorg buiten school, V zeer speciale zorg.

als een uitdaging om me meer te gaan profileren als gedragsspecialist. Waarbij het voor mij persoonlijk het allerbelangrijkste is dat ik leerlingen en collega's echt verder kan helpen.

6.2. Critical Friends

Mijn critical friends hebben mij als objectieve meelezers geholpen om mijn meesterstuk steeds te verbeteren. Hun kritische vragen hebben me gestimuleerd in mijn denken en onduidelijkheden heb ik beter kunnen formuleren. Doordat ik eerder gestart ben met mijn onderzoek dan de anderen, is de consequentie geweest dat ik soms dingen alleen heb moeten uitzoeken. Toen ik begon met het verzamelen van data (hoofdstuk vier) heb ik dat sterk ervaren: ik had allerlei onderzoeksinstrumenten bedacht in mijn plan van aanpak. Bij het verzamelen van de data vroeg ik me af wat ik nu eigenlijk met al die gegevens wilde. Ik was mijn doel uit het oog verloren. Het plan van aanpak had nog maar weinig te maken met mijn onderzoeksvraag. Ik ben toen teruggegaan naar mijn aanleiding en probleemstelling. Van daaruit ben ik weer gaan kijken naar de weg die ik uitgestippeld had. Ik heb daarbij hulp gevraagd, omdat ik zelf het overzicht kwijt was. Samen met mijn partner heb ik mijn plan van aanpak voor een deel opnieuw bepaald en ingedeeld. Heel veel elementen had ik al wel, alleen waren ze in het procesverloop niet goed beschreven. Ik ben meer een 'doener'. Ik ga aan de slag en denk te weinig na over de visie die aan mijn handelen ten grondslag ligt.

De collega die de training samen met mij heeft gedaan is van groot belang gebleken. Zij heeft me geholpen goede observaties te doen en is als een 'klankbord' voor mij geworden. Met haar kon ik al mijn onzekerheden en ideeën delen.

Een bijkomstigheid bij het maken van het meesterstuk is dat ik mijn vaardigheden op digitaal gebied vergroot heb. Ik heb bijvoorbeeld voor het eerst tabellen en grafieken gemaakt. Ook hierbij heb ik veel steun gehad van mijn partner, die menig computerprobleem met mij samen heeft opgelost.

6.3. Aanbevelingen met betrekking tot theorie en praktijk

De Kanjermethode voldoet voor 85 tot 90% van alle leerlingen (zie paragraaf 2.2.). Voor de rest is extra training noodzakelijk. In een gemiddelde groep van 25 leerlingen gaat dit dan (uitgaande van 90%) om 2 tot 3 leerlingen per groep. De school heeft recent gekozen te gaan werken volgens de werkwijze van het

Onderwijscontinuüm¹⁷. Kern hierin is dat scholen informatie uit hun leerlingvolgsysteem benutten om sturing te geven aan hun onderwijs. Volgens de richtlijnen moet er op basis van het leerlingvolgsysteem (de SCOL) een intensief arrangement gegeven worden aan 15% van de schoolpopulatie (de leerlingen met een C-score) en een zeer intensief arrangement aan nog eens 10% van de schoolpopulatie (de leerlingen met een D- of E-score). Mijns inziens is voor deze laatste groep expertise nodig en individuele aansturing door een gedragsspecialist. Ik ben overtuigd geraakt van het belang van sociale vaardigheidstraining voor leerlingen op de basisschool. Ik beveel ook aan hiervoor te faciliteren, zeker gezien de ontwikkelingen rond Passend Onderwijs. Goed gedrag kun je leren! (Golly & Sprague, 2009). Voor de meesten is dat vanzelfsprekend, voor een kleine groep leerlingen niet. Investeren in het aanleren van goed gedrag is heel belangrijk.

Bij het aanleren van gedrag zijn de groep, de leerkracht en de ouders nodig. Gubbels (2008) benadrukt het belang van ouders als helpers in de training. En ook Orobio (2005) ziet dit belang: *“Het is bekend dat een aanpak op maat op meerdere fronten tegelijk het meeste succes voorspelt.”* (Orobio in Paternotte, 2005, pag. 5). Prins noemt het zelfs *“van cruciaal belang”* (Prins, 1995, pag. 73). Het prettige aan de methode ‘Leer samen spelen met Tim en Flapoor’ is dat anderen heel gemakkelijk betrokken worden in het proces, door het gebruik van helpersbrieven, stripverhalen en hulpspeelgoed. De methode heeft bovendien in de praktijk bewezen prima aan te sluiten op de Kanjermethode.

Naar aanleiding van de tegenvallende resultaten ben ik me gaan verdiepen in het inslijten van gedrag. In de gebruikte methode is daarover het volgende te vinden: *“Zij vinden pas gaandeweg voldoende zelfvertrouwen om zich sociaal vaardiger te gaan gedragen.”* (Gubbels, 2008, pag.33). Er moet eerst sprake zijn van bewustwording. Vervolgens moeten de leerlingen nog oefenen met nieuwe gedragingen. Een termijn wordt niet concreet genoemd. Jeninga (2009) vermeldt dat naar binnen gericht gedrag minder hardnekkig lijkt dan naar buiten gericht gedrag. Dat komt overeen met de uitslagen van het onderzoek. N. en E. vertonen in sterke mate naar buiten gericht gedrag. Zij zouden, alvorens te starten met de sociale vaardigheidstraining, meer individuele training nodig hebben die aandacht besteedt aan

¹⁷ De CED-Groep ontwikkelde een werkwijze waarmee schoolteams, de directieleden en schoolbesturen datagestuurd en opbrengstgericht kunnen gaan werken: het Onderwijscontinuüm.

zelfcontrolevaardigheden.

Prins (1995) ziet een relatie tussen de effectiviteit en hetgeen als criterium gekozen wordt: bij concrete sociale gedragingen is de effectiviteit groter dan wanneer verbeteringen in acceptatie of zelfbeeld als criterium gekozen worden. In algemeenheid stelt hij: *“De effectiviteit van Sova-training op de korte termijn is voor de belangrijkste soorten programma’s aangetoond.”* (Prins, 1995, pag. 76). Hij constateert een afname in effectgrootte over tijd. Reden te meer om het belang van de training *op school* te onderstrepen. Mijn overtuiging is dat de leerkracht, gecoacht door de gedragsspecialist en in samenwerking met ouders en de groep, het korte termijn effect kan behouden en mogelijk zelfs uitbreiden. Een voortgang van de ingezette koers strekt tot de aanbeveling.

Van de zes leerlingen die deelnamen aan de training, waren er drie die een keer gedoubleerd hadden. Zij vielen na de training nog steeds op bij het leerlingvolgsysteem (C-score). Dit roept bij mij de vraag op of doubleren om sociaal emotionele redenen wel zinvol is. Jimerson (2001) heeft een meta-analyse van onderzoeken gedaan naar zittenblijven. Daaruit blijkt dat 86% van de onderzoeken geen duidelijke sociaal emotionele verschillen laat zien tussen zittenblijvers en de controlegroep. Van de onderzoeken valt 9% uit in het voordeel van de controlegroep en maar 5% van de onderzoeken valt uit in het voordeel voor de zittenblijvers. Bijma (2007) zegt hierover: *“Zij scoren lager op gedrag in de klas, sociaal-emotionele aanpassing, zelfbeeld en aandacht.”* (Bijma, 2007, pag. 7). De leerlingen hebben vaak minder zelfvertrouwen, doordat ze zittenblijven ervaren als falen. De vraag is ook of zittenblijven nog wel past in de lijn van Passend Onderwijs. Het zou goed zijn hierover intern eens met elkaar over van gedachten te wisselen.

Literatuurlijst

Balkom, J. van. (2010). *Actueel*. Zorgprimair 2010/5, 4-5. Gevonden op 3 mei op <http://www.lbgs.nl/userdata/ZorgPrimair5-32B128.pdf>

Berg, I.K. & Steiner, T. (2009). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson.

Bijma, B. (2007). *Zittenblijven zinvol? Over de effecten van zittenblijven op cognitief gebied*. Gevonden op 4 mei 2011 op [http://www.oso-windesheim.nl/UserFiles/Zittenblijven%20zinvol%20door%20Baukje%20Bijma\(1\).pdf](http://www.oso-windesheim.nl/UserFiles/Zittenblijven%20zinvol%20door%20Baukje%20Bijma(1).pdf)

Bosch, A. van den, en Jager, B. de (2010). *Kijk! Groep 1-2*. Vlissingen: Bazalt.

Cuvelier, F., Steen-Debue, A.van., Naert, W., Orroi, G. (1996). *Sociaal vaardig? Lieve deugd. Gids voor de basisschool*. Brugge: Die Keure.

Dale, van (2010). *Van Dale Online*. Gevonden op 26 november 2010 op <http://www.vandale.nl/>

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Furman, B. (2009). *Kids' Skills: Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.

Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!: Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica

Goedhart, C. (2011). *Onderwijscontinuüm CED-Groep*. Gevonden op 15 april 2011 op <http://www.onderwijscontinuüm.nl/>

Goldstein, A. (2011). *Stichting werken met Goldstein. Methode – SoVa*. Gevonden op 14 januari 2011 op <http://www.goldstein.nl/meth0.php>

Gubbels, H. (2008). *Leer samen spelen met Tim en Flapoor*. Amsterdam: Harcourt

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Jeninga, J. (2009). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers (Serie SOZ).

Jimerson, S.R. (2001). *Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century*. Gevonden op 4 mei 2011 op http://education.ucsb.edu/jimerson/retention/SPR_MetaAnalysis2001.pdf

Joosten, F., Heggeler, M. ten, Pot, L. (2009). *SCOL. Sociale Competentie Observatie Lijst. Primair Onderwijs*. Gevonden op 5 november 2010 op <http://www.scol.nl/downloads/GebruikershandleidingSCOL.pdf>

Kallenberg, T, e.a., (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kohlberg, L. (1969). *De N + 1 benadering van Kohlberg*. Gevonden op 14 oktober 2010 op <http://www.waarden.org/werkpl/lesmat/spelen/ganzenbord/kohlberg.html>

Koning, L. (2006). *Pravoo. De nieuwe gedragsorthotheek. Map 2*. Rotterdam: Argus.

Kugel, J. (2003). *Ontwikkelingspsychologie voor opvoeders, leraren en hulpverleners*. Utrecht: Agiel.

Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu & Van Loghum.

Onderwater, M. (2010). *Sometics. Maak een sociogram in een handomdraai*. Gevonden op 5 november 2010 op <http://www.sometics.nl/>

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen. Advies aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag, Onderwijsraad.

Paternotte, A. (2005). *De meester heeft de pik op mij. Over het denken van kinderen met agressieve gedragsstoornissen*. Balans Magazine 2005/4, 6-11.

Prins, P. (1995). *Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.

Sentse, M. (2010). *Klas speelt belangrijke rol in integrale aanpak gedragsproblemen*. Gevonden op 3 december 2010 op

<http://www.besturenraad.nl/content/klas-speelt-belangrijke-rol-integrale-aanpak-gedragsproblemen-0>

SLO. Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (2006). *Herziene kerndoelen basisonderwijs*. Gevonden op 14 oktober 2010 op <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Stevens, L. (2003). Balans Belang. *Dit onderwijs werkt niet*. <http://www.iorkschellings.com/wp-content/dit-onderwijs-werkt-niet.pdf>

St. Josephbasischool (2010). Schoolgids 2010-2011. Gevonden op 12 november 2010.

Struyven, K., Sierens, E., Dochy, F. & Janssens, S. (2003). *Groot worden. De ontwikkeling van baby tot adolescent*. Heverlee-Leuven: LannooCampus.

Verhulst, F.C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Weide, G. (2004). *Handleiding Kanjertraining Basisonderwijs*. Almere: Instituut voor Kanjertrainingen BV.

Bijlagen

- Bijlage 1: Bevindingen van een school met de methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'
- Bijlage 2: Informatie uit de methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'
- Bijlage 3: De SCOL
- Bijlage 4: De SCOL, november 2010
- Bijlage 5: Het sociogram, november 2010
- Bijlage 6: Interview met H.M. (groepsleerkracht)
- Bijlage 7: Dossieranalyse
- Bijlage 8: Informatiebijeenkomst voor ouders
- Bijlage 9: Logboek van sociale vaardigheidstraining
- Bijlage 10: Individuele eindverslagen
- Bijlage 11: Onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden
- Bijlage 12: De SCOL, april 2011
- Bijlage 13: Het sociogram, april 2011

Bijlage 1: Ervaringen met de methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'

De methode 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' is een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar.

Hij is goed te gebruiken naast de methode Leefstijl en Kanjer.

De methode is prima geschikt voor kinderen van groep 3,4 en 5. Voor groep 6 kan hij ook gebruikt worden, maar dan moeten sommige opdrachten aangepast worden omdat ze te kinderachtig zijn.

De trainingen uit de methode moeten bij voorkeur door twee trainers gegeven worden. Ten eerste in verband met de rollenspellen die gedaan moeten worden. Ten tweede omdat er dan veel beter naar de kinderen gekeken kan worden.

Heel faalangstige kinderen kunnen beter eerst een individuele training volgen.

Er zijn helpersbrieven in de methode om ouders en leerkrachten te kunnen begeleiden. En er wordt gewerkt met concrete hulpmaterialen (hulpspeelgoed), zowel op school als thuis.

Bijlage 2: Informatie uit de methode ‘Leer samen spelen met Tim en Flapoor’

De methode is gebaseerd op de theorie van Goldstein¹⁸. Door het trainen van sociale vaardigheden zal de leerling beter functioneren in de sociale omgang met anderen en zijn/haar interne controle vergroten (de zelfcontrole). De vier belangrijkste fasen daarin zijn: modeling, gedragsoefening, sociale bekrachtiging en transfertraining. De laatste moet ervoor zorgen dat de leerling datgene wat cognitief geleerd is, ook toe gaat passen buiten de lessen. Ouders, leerlingen uit de groep en de groepsleerkracht krijgen hierin een rol.

De training is zowel geschikt voor kinderen met een stoornis (aanleg), als voor kinderen met negatieve omgevingsfactoren (milieu). *“Ondanks de uiteenlopende oorzaken vertonen kinderen met sociale vaardigheidstekorten namelijk genoeg overeenkomsten om eenzelfde aanpak effectief te laten zijn.”* (Gubbels, 2008, pag. 15)

De lessen uit de methode hebben steeds een vaste opbouw:

- Praatje maken
- Huiswerk bespreken
- Rollenspel Tim & Flapoor niet-vaardig gedrag
- Reacties kinderen
- Stripverhaal Doe-Het-Zelf-Elf
- Rollenspel vaardig gedrag
- Reacties kinderen
- Gedragsoefening
- Hulpsoelgoed maken
- Helpersbrieven uitdelen
- Beloningskaart invullen

De methode bestaat uit veertien lessen. Er staat steeds een vaardigheid centraal. Bij die vaardigheid worden de leerpunten aangegeven.

¹⁸ <http://www.goldstein.nl/meth0.php>

Les 1: Kennismakingsbijeenkomst.

Leerpunt:

Kennismaking.

Les 2: Elkaar aankijken.

Leerpunt:

Kijk elkaar aan als je met elkaar praat.

Les 3: Om de beurt praten.

Leerpunten:

Wacht met praten tot de ander is uitgepraat.

Neem zelf initiatief tot praten.

Praat niet te lang, laat ook een ander aan het woord komen.

Les 4: Ik stel een vraag.

Leerpunten:

De ander aankijken.

Zijn/haar naam noemen.

De vraag stellen.

Les 5: Het antwoord is *nee*.

Leerpunten:

Je wordt niet boos, je haakt niet af als je *nee* hoort op een vraag.

Je gooit de munt op. Ligt het vraagteken boven, stel dan een andere vraag. Ligt het gezichtje boven, ga het dan aan een ander kind vragen.

Blijft het antwoord dan nog *nee*, dan zeg je: *nou jammer dan!*

Les 6: Ik wil iets anders spelen dan jij.

Leerpunten:

Zeg tegen de ander wat je wilt (en vertel waarom je dat wilt).

Luister naar wat de ander wil.

Zoek samen een oplossing met behulp van de dobbelsteen:

- om de beurt
- samen iets anders bedenken
- toegeven

Les 7: Spelregels zijn spelregels.

Leerpunten:

Maak gezamenlijk duidelijke afspraken.

Vraag of alle kinderen het met de afspraken eens zijn.

Houd je aan de gemaakte afspraken.

Les 8: Ik zeg *nee*.

Leerpunten:

Zeg het op een rustige en duidelijke manier.

Let op je gezicht.

Vertel waarom je *nee* zegt.

Als de ander doorgaat met vragen, stop het gesprek dan bijvoorbeeld door weg te gaan.

Les 9: Ik zeg *sorry*.

Leerpunten:

Geef toe dat jij het gedaan hebt.

Zeg *sorry*.

Leg uit dat het *per ongeluk* gebeurd is.

Les 10: Daar baal ik van.

Leerpunten:

Word niet boos.

Word niet verdrietig.

Zeg rustig en duidelijk *daar baal ik van*.

Les 11: Mag ik meedoen?

Leerpunten:

Ga erbij staan en kijk wat de anderen aan het doen zijn.

Zeg *hallo* en noem de naam van een kind.

Vraag *mag ik meedoen?*

Les 12: Ik mag niet meedoen.

Leerpunten:

Ga erbij staan en kijk wat de anderen aan het doen zijn.

Zeg *hallo* en noem de naam van een kind.

Vraag *mag ik meedoen?*

Als het antwoord *nee* is zeg dan *dat vind ik niet leuk!*

Loop met stevige stappen weg.

Les 13: Ik word gepest.

Leerpunten:

Word niet boos en ga niet huilen.

Zeg dat je het vervelend vindt dat je gepest wordt.

Loop met stevige passen weg.

Haal hulp van een volwassene als je dat wilt.

Les 14: Afsluitingsbijeenkomst.

Leerpunt:

Afsluiting met alle leerpunten.

Bijlage 3: De SCOL

De SCOL bestaat uit 26 vragen. De vragen beschrijven telkens voorbeelden van concreet sociaal competent gedrag. Ze zijn zeer zorgvuldig op basis van onderzoek geselecteerd en geformuleerd. Alle sociaal competente gedragingen kunnen uiteindelijk herleid worden tot deze 26 vragen. Ze zijn ondergebracht in acht categorieën van sociaal competent gedrag. De acht categorieën zijn:

1. Ervaringen delen

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

2. Aardig doen

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

3. Samen werken en doen

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

4. Een taak uitvoeren

Hoe gaat de leerling om met opdrachten? Denk hierbij niet alleen aan schoolse taken, maar ook aan andere taken, zoals het huishouden, huiswerk maken of materiaal opruimen.

5. Jezelf presenteren

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

6. Een keuze maken

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

7. Opkomen voor jezelf

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

8. Omgaan met ruzie

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

Bijlage 4: De SCOL, november 2010

Groepgegevens

Schooljaar: 2010-2011
Groep: 3C

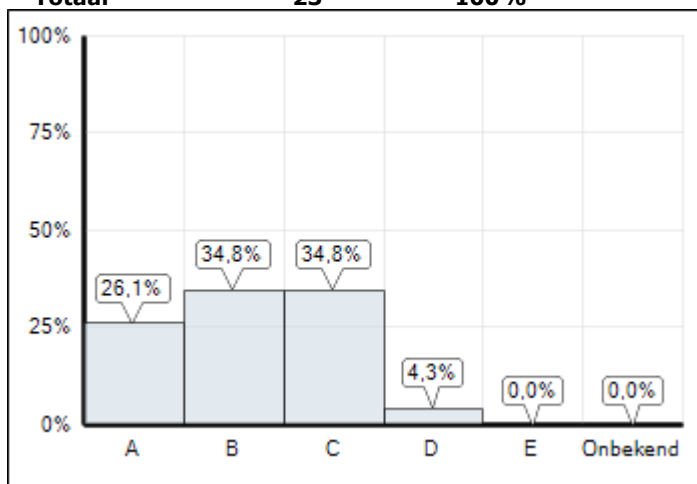
Afname: 1 Najaar
Leerkracht: B. van den B., H. M.

SCOL afname

Naam ▲	Score	Normgroep
J. van B.	97	B
J. D.	95	C
F. D.	97	B
M. van D.	111	A
J. van D.	99	B
F. F.	99	B
G. H.	87	C
E. J.	106	A
J. J.	119	A
P. van den K.	96	B
E. K.	95	C
M. K.	109	A
M. van den M.	90	C
N. N.	99	B
N. O.	93	C
T. O.	88	C
Z. P.	96	B
M. van P.	82	D
F. S.	92	C
S. S.	110	A
B. de S. du B.	109	A
K. T.	100	B
S. V.	95	C
Gemiddelde	98,4	

Normgroep

Normgroep	Aantal scores	Procentueel
A	6	26,1%
B	8	34,8%
C	8	34,8%
D	1	4,3%
E	0	0,0%
Onbekend	0	0,0%
Totaal	23	100%



Norm per categorie

75% van de leerlingen de norm gehaald	Totaal	Ervaringen	Aardig	Samen	Taak	Presenteren	Keuze	Opkomen	Ruzie
3C	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒

Bijlage 5: Het sociogram, november 2010

3c 2010 2011, november 2010 (sociaal), 3-11-2010

							T.	M.	F.								E.			N.		S.	+	-	
J.v.B.	X																							3	3
J.D.		X																						3	3
G.H.			X																					3	3
J.J.				X																				3	3
P.K.					X																			3	3
M.K.						X																		3	3
T.O.							X																	3	3
M.v.P								X																3	3
F.S.									X															3	3
S.S.										X														3	3
K.T.											X													3	3
B.B.												X												3	3
F.D.													X											3	3
M.vD														X										3	3
J.v.D															X									3	3
F.F.																X								3	3
E.J.																	X							3	3
E.K.																		X						3	3
M.M.																			X					3	3
N.N.																				X				3	3
N.O.																					X			3	3
Z.P.																						X		3	3
S.V.																							X	3	3
Tot. positief	5	4	2	5	3	5	1	0	3	2	2	3	5	5	1	3	3	5	2	3	1	2	4	6	9
Tot. negatief	7	3	8	0	4	6	5	0	2	1	1	1	1	2	2	1	0	4	6	4	6	2	3	6	9

Testresultaten sociaal, november 2010

3c 2010 2011, november 2010

Alle groepsleden hebben de test gemaakt.

Groep:

Wie zijn populair in de groep? (Aantal positief > 4)

J. v. B. (5x)

F. D. (5x)

M. van D. (5x)

J. J. (5x)

E. K. (5x)

M. K. (5x)

Wie zijn verstoten uit de groep? (Aantal negatief > 4)

G. H. (8x)

J. v. B. (7x)

M. K. (6x)

M. v. d. M. (6x)

N. O. (6x)

T. O. (5x)

De tegenstrijdige gevallen (Aantal positief > 4 en aantal negatief > 4)

J. v. B.

M. K.

Geen enkele keer positief gekozen

M. v. P.

Geen enkele keer negatief gekozen

E. J.

J. J.

M. v. P.

Bijlage 6: Interview met H.M. (groepsleerkracht)

H.M. is groepsleerkracht van de in het onderzoek betrokken groep 3. Ze werkt in een duobaan, samen met de onderzoeker. Zij heeft in november de SCOL ingevuld en een sociogram gemaakt. Dit is een vast meetmoment in het leerlingvolgsysteem van de school. Uit deze scores zijn negen namen van kinderen naar voren gekomen. Aan H.M. worden deze namen voorgelegd, met steeds de volgende vragen:

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?

Leerling T. (valt op bij sociogram+SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
De uitslag is naar verwachting, het sociogram eigenlijk ook. T. wordt meerdere keren negatief gekozen.
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
T. sluit zich niet makkelijk aan bij andere kinderen. Hij heeft één vriendje en kan daar eigenlijk nauwelijks los van. T. heeft een sterke eigen wil, zet die soms op negatieve wijze in. T. heeft buien, waarin hij zich onttrekken wil aan de normale gang van zaken. Dan is hij dwars, boos en nauwelijks aanspreekbaar.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Ja, T. kan veel baat hebben bij het leren leggen van contacten met andere kinderen en daar flexibel mee omgaan.

Leerling M. (valt op bij sociogram+SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
Klopt helemaal! M. is een jongen die haast onzichtbaar zijn gang gaat, valt niet echt op bij andere kinderen en wordt dus ook niet gekozen, zowel positief als negatief.

2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
M. legt eigenlijk geen contact met andere kinderen, houdt zich erg afzijdig.
Wil wel tegen de leerkracht vertellen en maakt wel contact, terwijl hij in vorige schooljaren maar tegen een enkele volwassenen sprak (selectief mutisme).
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Zeker! M. kan leren om contact te leggen en zijn stem op goed volume te gebruiken, anderen aan te kijken. Het is een lieve, gevoelige en creatieve jongen. Het is goed als andere kinderen dat van hem leren zien, als hij dat aan andere kinderen kan laten zien.

Leerling Ma. (valt op bij sociogram+SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
Uitslag klopt redelijk. Ma. heeft vriendinnen, maar ligt in de groep niet bij iedereen goed.
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
Ma. heeft niet altijd goed in de gaten wat adequaat gedrag is naar gelang de omstandigheden. Ze gaat erg van zichzelf uit.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Nee, Ma. kan voldoende omgaan met ander leerlingen, wordt niet belemmerd in haar sociale contacten. Ze is erg jong in doen en laten. Ze vertoont regelmatig lichamelijke onrust tijdens instructies, waardoor andere leerlingen haar niet snel zullen kiezen om mee samen te werken, dit komt tot uiting in het sociogram.

Leerling N. (valt op bij sociogram+SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
Klopt! N. maakt niet makkelijk goede contacten, ligt niet zo goed in de groep.
Kan erg lief, maar ook erg kattig zijn, is niet altijd eerlijk. Dit wordt niet gewaardeerd door de andere kinderen.

2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
N. maakt vaak lichamelijk contact op een negatieve wijze, zegt soms scheldwoorden, ontkent stellig als ze wordt beschuldigd. N. kan soms ook lief samenspelen, is zorgzaam wanneer een ander hulp nodig heeft.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Ja, het leggen van contact op de juiste manier, het leren inschatten hoe je gedrag overkomt op een ander zijn vaardigheden die ze goed kan gebruiken.

Leerling G. (valt op bij sociogram+SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
In het sociogram wordt G. 8 keer negatief gekozen, terwijl G. wel met andere kinderen omgaat en meespeelt. Het kan door zijn slechte werkhouding en concentratie zijn dat hij wordt verstoten uit de groep, zoals het sociogram aangeeft. In de praktijk blijkt dat niet zo.
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
G. is erg op zichzelf gericht, speelt vaak meer naast dan met andere kinderen.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Nee, G. heeft een onderliggende problematiek vanuit de thuissituatie, waardoor hij niet toe is aan een sociale vaardigheidstraining. Bovendien heeft hij naast school al speltherapie. Het lijkt me niet goed om hem nog meer te belasten. Verder kan hij het cognitief maar net (en soms net niet) bijbenen, het is dus niet wenselijk dat hij elke week een uur van de les mist.

Leerling E. (valt op bij SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
E. is populair in de groep, maar heeft wel vaak conflicten met sommige kinderen. Tegenstrijdige uitingen, die samen een C-score op de SCOL te zien geven.

2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
E. kan vaak heftig reageren tijdens een conflict. Dan reageert ze impulsief, wordt erg boos, ook lichamelijke reacties, zoals slaan, schoppen.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Ja, E. heeft het nodig om zich te leren beheersen en te leren kijken naar het effect van haar handelen op een ander.

Leerling F. (valt op bij SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
In de praktijk heeft F. wel vriendjes en gaat soms leuk met andere kinderen om, maar weet zich soms geen houding te geven.
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
Soms is F. ook wel onhandig in zijn sociale contacten.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Ja, F. moet leren om zich een houding te geven tegenover anderen en contact te leggen. Hij moet leren hoe zijn gedrag op anderen overkomt.

Leerling J. (valt op bij SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
De uitslag valt me wat tegen, ik zie dat J. goed omgaat met de andere kinderen in de klas.
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
Hij is de afgelopen maanden erg gegroeid. In het begin van het schooljaar had hij veel moeite met de nieuwe structuur en regels in groep 3. Hij was onrustig, slecht geconcentreerd en had geen goede werkhouding. Inmiddels gaat dat veel beter. Waarschijnlijk heeft de lage score op de SCOL meer te maken met zijn concentratie en werkhouding, dan met sociale vaardigheid.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?

Nee, er zit vooruitgang in het gedrag van J., hij ligt goed in de groep.
Concentratie en werkhouding zijn heel veel vooruitgegaan.

Leerling S. (valt op bij SCOL)

1. In hoeverre komt de uitslag overeen met datgene wat je ziet in de praktijk?
S. is een wat stil, verlegen meisje, dat niet erg opvalt in de groep. Ze is wat teruggetrokken. Daarmee komt de uitslag wel overeen, met wat ik zie in de praktijk.
2. Wat valt je bij deze leerling op als het gaat om sociale vaardigheden?
Ze heeft wel vriendschappen, maar stapt zelf niet zo makkelijk op een ander af. Verder neigt ze snel naar een 'slachtofferrol'.
3. Zou je deze leerling deel willen laten nemen aan de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor'?
Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
Ja, S. is een leuk en lief meisje dat kan leren hoe ze meer uit de verf kan komen. Ik hoop dat haar zelfvertrouwen, haar gevoel van eigenwaarde zal groeien door een sociale vaardigheidstraining.

Bijlage 7: Dossieranalyse

Dossieranalyse S.:

25 juni 2007: Ouders geven op het aanmeldingsformulier aan dat ze aanpassingsproblemen verwachten op het gebied 'rekening houden met anderen'. S. heeft een jonger zusje.

2 december 2008: S. is vaak moe.

7 april 2009: De dagen bij de buitenschoolse opvang zijn erg lang voor S.

10 november 2009: S. is erg verlegen. Staat niet graag in de belangstelling. Is onzeker. Ze vindt het moeilijk iets aan de leerkracht te vragen.

15 januari 2010: Heeft S. wel voldoende zelfvertrouwen?

7 april 2010: S. heeft weinig zelfvertrouwen. Ze is erg onzeker. Mogelijk is er sprake van faalangst?

23 juni 2010: S. lijkt iets meer zelfvertrouwen te hebben gekregen. Soms is ze nog onzeker. Ze houdt rekening met de ander, soms iets te veel.

18 oktober 2010: Melding vanuit de buitenschoolse opvang (BSO). De leidster van de BSO vindt dat S. weinig vriendinnetjes heeft en veel 'zielig' doet. Ze zou ouders graag een weerbaarheids- of sociale vaardigheidstraining adviseren. De leerkracht vindt het nog iets te vroeg in het schooljaar en wil S. eerst nog wat ruimte geven te wennen aan de nieuwe groep 3.

30 november 2010: S. speelt vooral met haar vriendinnetjes, ze heeft nog niet zoveel aansluiting bij de andere kinderen. Ze vertelt ook weinig in de klas. Ze is wat verlegen. Het contact met de leerkrachten is goed. S. is maar weinig echt vrolijk. Moeder geeft aan dat S. erg onzeker is en ze vermoedt dat er misschien ook wel sprake van faalangst is. Ze herkent dat in zichzelf.

9 januari 2011: Bij S. wordt de ziekte Pfeiffer geconstateerd. Het is niet zo dat ze daardoor de school verzuimt.

Dossieranalyse F.:

19 oktober 2007: Ouders geven geen bijzonderheden aan op het aanmeldingsformulier. F. heeft een oudere broer.

2 april 2009: F. is weerbaar en durft voor zichzelf op te komen. Hij kan soms nog wat onzeker zijn.

17 november 2009: F. zit lekker in zijn vel, kan goede keuzes maken. Hij heeft nu

voldoende zelfvertrouwen.

4 april 2010: F. heeft meestal voldoende zelfvertrouwen. Hij kan soms nog om bevestiging vragen.

16 juni 2010: F. heeft af en toe momenten dat het even niet goed gaat. Dan zit hij niet lekker in zijn vel en kan hij van slag zijn. Soms zit hij in zijn eigen wereldje. Hij heeft voldoende zelfvertrouwen, maar af en toe vraagt hij om bevestiging. Hij heeft last gehad van hoofdpijnaanvallen.

30 november 2010: F. gaat graag zijn eigen gang, maar speelt ook wel met andere kinderen. Soms is hij snel geprikkeld door andere kinderen om hem heen of zoekt hij zelf mogelijkheden om anderen af te leiden. Hij geeft dan rare blikken of maakt geluidjes. Hij maakt dan een gespannen indruk. Hij is er door de leerkrachten goed op te corrigeren, maar tijdens de overblijf loopt zijn gedrag wel eens uit de hand. Hij mist dan duidelijkheid en structuur. Dat maakt hem waarschijnlijk onzeker.

Dossieranalyse M.:

28 november 2006: Op het aanmeldingsformulier wordt door de ouders vermeld dat M. erg verlegen is. Hij is enig kind. In het verslag van de peuterspeelzaal is te lezen dat M. nooit contact zoekt met andere kinderen. Hij loopt weg als er een ander kind naar hem toe komt. Op de peuterspeelzaal praat hij nooit, hij knikt of schudt alleen zijn hoofd. Thuis praat hij wel.

21 april 2008: M. vertoont alle kenmerken van selectief mutisme. Hij is onder begeleiding van een logopedist gaan praten in de klas. M. heeft moeite rekening te houden met een ander. Hij heeft veel conflicten, waarbij hij gaat schoppen en slaan. Delen is nog moeilijk. Contact met de leerkracht is er alleen als hij iets wil. Heel soms vertelt hij iets uit zichzelf.

3 november 2008: M. is erg precies en erg eigenwijs. Hij maakt moeilijk contact, dringt zijn spel op.

20 april 2009: M. is stil en verlegen. Hij is erg op zichzelf. Hij heeft een sterk karakter. Hij kijkt volwassenen niet aan wanneer hij iets zegt. Alleen met de eigen leerkracht maakt hij contact en praat over gevoelens. Hij heeft moeite met contact maken. Langzaam begint er wat contact met andere kinderen te komen. M. is slim en perfectionistisch. Hij geeft zelf aan niet naar groep 3 te willen. Hij krijgt verlengd kleuteronderwijs.

17 november 2009: Er zijn problemen in de thuissituatie, het gaat niet goed tussen

vader en moeder.

11 januari 2010: M. probeert nog steeds zoveel mogelijk contact te mijden. Hij zoekt wel meer contact met andere kinderen. Ouders zijn gescheiden. Voor M. wordt speltherapie geadviseerd. Op school wordt een handelingsplan opgestart voor sociaal emotionele ontwikkeling, waarbij de nadruk ligt op het buiten spelen.

5 april 2010: M. laat een langzame vooruitgang zien. Het handelingsplan wordt verlengd. Ouders hebben niets met het advies van speltherapie gedaan.

22 mei 2010: Het handelingsplan sociaal emotionele ontwikkeling is afgerond. Het sociaal functioneren blijft wel een aandachtspunt tijdens het groepsproces. M. heeft geen contact meer met zijn vader.

21 juni 2010: M. is erg gegroeid. Hij laat meer van zich horen. Hij maakt nu ook veel contact met andere kinderen. Hij gaat geen gesprek aan met volwassenen, kijkt volwassenen niet aan.

12 oktober 2010: M. is erg verlegen. Wel vraagt hij om aandacht van de leerkracht. Ook herhaaldelijk, als de leerkracht niet snel genoeg reageert. Hij vertelt graag over het weekend in de vertelkring, maar met een hele zachte stem. Hij kijkt de leerkracht en andere kinderen daarbij niet aan.

30 november 2010: M. heeft weinig aansluiting gevonden bij andere kinderen. Hij is erg op zichzelf. Hij praat erg zachtjes.

11 januari 2011: De moeder van M. geeft aan dat hij thuis erg brutaal is. Hij scheld zijn moeder zelfs uit. 's Ochtends is er altijd strijd, omdat M. niet naar school wil. Uit een gesprek met M. zelf blijkt, dat hij zich gepest voelt door twee meisjes (waarvan één uit de eigen klas) tijdens het buitenspelen. Ook geeft hij aan 's avonds niet goed te kunnen slapen, waardoor hij 's ochtends nog erg moe is. Tijdens het gesprek met M. en zijn moeder valt op, dat moeder veel in discussie gaat met M.

Dossieranalyse T.:

17 december 2007: Ouders geven geen bijzonderheden aan bij de aanmelding van T. op school. T. heeft één oudere broer en twee jongere broertjes.

15 april 2009: T. is niet altijd even aardig naar andere kinderen toe. Hij plaagt andere kinderen af en toe en/of daagt hen uit. Dit is niet altijd zo, hij heeft goede en slechte dagen. Hij kan/wil niet altijd vertellen waarom hij dat doet. Dit gedrag is in de thuissituatie ook herkenbaar.

12 november 2009: T. laat nog steeds vervelend gedrag naar andere kinderen toe

zien. Wanneer hij hierop wordt aangesproken, verbetert zijn gedrag. Hij kan niet goed uitleggen waarom hij het heeft gedaan.

22 april 2010: Als T. niet lekker in zijn vel zit, kan hij heel vervelend zijn naar andere kinderen toe. Hij kan niet goed vertellen waarom hij iets gedaan heeft. Als hij wel goed in zijn vel zit, praat hij een stuk makkelijker over incidentjes. T. kan zich in een ander verplaatsen en houdt rekening met andere kinderen. Hij helpt ook graag.

30 november 2010: T. heeft nog niet zoveel aansluiting gevonden bij de andere kinderen in de groep. Hij plaagt andere kinderen soms. Ouders geven aan dat hij alleen met J. af wil spreken, verder met niemand. Als reden geeft hij aan de andere kinderen 'stom' te vinden. Hij laat regelmatig een negatieve houding zien: alles is stom en saai. Hij heeft een sterke eigen wil. Als er iets van hem verwacht wordt wat hij zelf niet wil, wordt hij dwars. Hij heeft moeite om op zijn beurt te wachten in de kring. Er zijn duidelijk goede en slechte dagen, zonder dat daar een verklaring voor is.

Dossieranalyse E.:

23 oktober 2006: E. is thuis enig kind, maar heeft nog drie halfbroers en één halfzus die niet meer thuis wonen. Ouders geven op het aanmeldingsformulier aan dat delen moeilijk is voor E., omdat ze enig kind is. De peuterspeelzaal vond ze niet altijd leuk.

2 november 2007: E. is snel overprikkelt en hooggevoelig. Ze wordt snel boos, is grillig, heeft veel temperament en heeft een sterke eigen wil. Daardoor zijn er veel aanvaringen met andere kinderen, waarbij ze altijd haar gelijk wil halen. Haar ongelijk toegeven vindt ze erg moeilijk.

13 april 2008: E. is erg snel overstuur. Met name als het anders gaat dan zij in haar hoofd heeft. Ze is erg op zichzelf gericht. Ze heeft een sterke voorkeur voor bepaalde kinderen.

17 september 2008: E. wordt geobserveerd door een collega uit het speciaal basisonderwijs (Collegiale Consultatie, CC)

23 november 2008: E. is erg snel overstuur. Ze kan erg in haar fantasie opgaan. Ze is snel afgeleid door andere kinderen. Ook als ze een verhaal vertelt, is ze snel afgeleid en komt het verhaal er niet duidelijk uit.

22 april 2009: Ouders wordt geadviseerd hulp te zoeken in verband met de sociaal emotionele ontwikkeling van E.

30 november 2009: Ouders willen geen externe hulp inschakelen voor E. Ze heeft

veel moeite met concentratie en werkhouding. In vrije situaties zijn er veel conflicten. Ze kan erg overdreven reageren. Samenwerken lukt niet.

15 april 2010: Sociaal emotioneel is er weinig vooruitgang te zien. Advies aan ouders is een sociale vaardigheidstraining voor E.

21 mei 2010: In overleg met ouders wordt besloten dat E. groep 3 nog een keer over doet. Zowel cognitief als sociaal emotioneel kan ze het niet bijbenen.

15 september 2010: De leerkrachten maken gebruik van Collegiale Consultatie.

30 november 2010: E. heeft heel veel moeite met uitgestelde aandacht.

Samenwerken met andere kinderen vindt ze moeilijk. Wel helpt ze andere kinderen graag, maar houdt daarbij te weinig rekening met wat de ander wil. Ze heeft in de nieuwe groep veel nieuwe vrienden gemaakt. Ze zegt zelf zich veel beter te voelen in deze groep ten opzichte van die van vorig jaar.

Dossieranalyse N.:

28 november 2006: Op het aanmeldingsformulier wordt door de ouders vermeld dat N. erg verlegen wordt in een nieuwe omgeving.

6 april 2008: Ouders geven aan thuis heel veel moeite te hebben met het gedrag van N. Ze is brutaal, slaat en schopt veel.

16 november 2008: N. heeft haar opa zien sterven en heeft mogelijk een trauma opgelopen. N. wordt besproken in het zorgteam en ouders hebben hulp gezocht bij de GGZ. Moeder is in verwachting.

25 november 2008: N. is soms wat druk en vindt het moeilijk onder woorden te brengen wat haar dwars zit. Ze is soms bezig naar andere kinderen toe. Als je haar hier op aanspreekt is ze heel schuld bewust. Naar de leerkracht is ze altijd beleefd en vriendelijk. Ze heeft een sterke voorkeur voor bepaalde kinderen. Ze wil graag de baas zijn.

9 april 2009: N. zoekt veel contact met de leerkracht. Met de andere meisjes in de klas heeft ze vaak conflicten. Woordgebruik is dan opvallend, ze kent erg veel scheldwoorden. Ze liegt heel veel. Ze kan erg druk zijn. Is vaak bezig met haar eigen ding. Ze heeft al veel interesse in letters. Ouders hebben thuisbegeleiding. De begeleiding voor N. in verband met traumaverwerking is nog steeds niet gestart.

14 juni 2009: N. gaat vervroegd naar groep 3. Ze is een grensgeval. De leerkracht is bang dat ze, als ze nog een jaar in groep 2 blijft, zich gaat vervelen en nog problematischer gedrag gaat laten zien. Therapie is nog steeds niet gestart.

Inmiddels heeft N. er een zusje bij.

6 oktober 2009: N. is thuis erg brutaal en liegt. Belonen en straffen werkt niet, ze lijkt er ongevoelig voor. Therapie voor N. is nu echt aangevraagd.

30 november 2009: N. heeft nog niet veel aansluiting gevonden in groep 3. Ze heeft veel conflicten, weet niet hoe ze op een goede manier met andere kinderen om moet gaan. Ze kan niet goed omgaan met uitgestelde aandacht. Ze heeft moeite om op haar beurt te wachten. Ze voelt zich snel tekort gedaan. Ze doet regelmatig andere kinderen pijn en ze liegt veel.

13 december 2009: N. is gestart met therapie voor traumaverwerking bij de GGZ. Ook staat ze op een wachtlijst voor een onderzoek naar ADHD.

15 april 2010: Er is een HGPD opgestart voor N.

21 mei 2010: In overleg met ouders wordt besloten dat E. groep 3 nog een keer over doet. Zowel cognitief als sociaal emotioneel kan ze het niet bijbenen.

30 november 2010: N. heeft nog niet zoveel aansluiting in de nieuwe groep, maar laat wel haar goede wil zien. Ze liegt veel minder en is behulpzaam naar andere kinderen. Ook kan ze al veel beter samenwerken. Ze vindt het nog steeds erg moeilijk om op haar beurt te wachten. Vanuit het HGPD van N. wordt gewerkt aan verdere verbeteringen van het gedrag.

Bijlage 8: Informatiebijeenkomst voor ouders

De ouders van de zes leerlingen betrokken bij het onderzoek, zijn allemaal gekomen voor een toelichting op de sociale vaardigheidstraining. Onderstaande is daarbij besproken.

Doel van de training:

Kinderen vaardigheden aanleren zodat ze in sociale situaties beter tot hun recht komen.

Aanleren van gedrag door:

- Modeling
- Gedragsoefening
- Bekrachtiging
- Transfer training

De lesopbouw:

- Praatje maken
- Huiswerk bespreken
- Rollenspel Tim & Flapoor niet-vaardig gedrag
- Reacties kinderen
- Stripverhaal Doe-Het-Zelf-Elf
- Rollenspel vaardig gedrag
- Reacties kinderen
- Gedragsoefening
- Hulpsoelgoed maken
- Helpersbrieven uitdelen
- Beloningskaart invullen

Inhoud van de training:

- Elkaar aankijken
- Om de beurt praten
- Ik stel een vraag
- Het antwoord is *nee*

- Ik wil iets anders spelen dan jij
- Spelregels zijn spelregels
- Ik zeg *nee*
- Ik zeg *sorry*
- Daar baal ik van
- Mag ik meedoen
- Ik mag niet meedoen
- Ik word gepest

Planning:

- Start donderdag 27 januari
- Elke week op donderdag van 9.00 uur tot 10.00 uur
- A.A. als tweede trainer
- Afronding donderdag 28 april (voor de meivakantie)
- Vragen?

Bijlage 9: Logboek van de sociale vaardigheidstraining

Maandag 17 en dinsdag 18 januari 2011:

Ik heb alle ouders van de geselecteerde leerlingen gesproken en om toestemming gevraagd. Vijf van de zes ouders zeiden meteen ja. Eén ouder wil erover nadenken. Omdat alle leerlingen in dit onderzoek uit dezelfde groep komen, kies ik ervoor de kennismakingsbijeenkomst (les 1) in te korten en samen te voegen met de tweede les. Dit is tevens uit praktische overweging: de LIO is tot de meivakantie op school. Door de kennismaking en les 1 samen te nemen, stopt de training precies in de laatste week dat de LIO er is.

Woensdag 19 januari 2011:

Eén ouder mailt nog wat vragen met betrekking tot haar dochter en de training. Ze is met name bang dat haar dochter een stempel krijgt in de groep. Ik heb de mail meteen beantwoord. Naar tevredenheid, want de ouder geeft toestemming.

Maandag 24 januari 2011:

Ik houd een presentatie voor de ouders. Het is na schooltijd en alle ouders hebben hun kind(eren) bij zich. Ze mogen op de gang spelen, maar we worden een aantal keer gestoord. Ook heeft één ouder een peuter bij zich die bij de presentatie blijft. Het kind praat voortdurend door me heen. Ik heb geen prettig gevoel over hoe het gelopen is. Een volgende keer ga ik het anders aanpakken. Bijvoorbeeld de ouders 's avonds uitnodigen, of een collega vragen om de kinderen van de ouders op te vangen.

Dinsdag 25 januari 2011:

Mijn collega die samen met mij de training gaat geven, blijkt toch niet te kunnen starten op 27 januari. De LIO is afwezig op de startdag, dat was ze vergeten. Gelukkig vind ik de teamcoördinator bereid om in te springen.

Woensdag 26 januari 2011:

Ik werk voor de groepsleerkracht, zodat zij alle vragenlijsten in kan vullen.

Donderdag 27 januari 2011:

De eerste les van de sociale vaardigheidstraining. Van één moeder hoor ik terug dat haar dochter erg veel zin heeft in de training.

Ik werk alle lessen uit in een schrift, waarin ik dan meteen ook aantekeningen maak per leerling van de dingen die me opvallen. Deze opmerkingen neem ik later mee in het eindverslag van de leerling.

Ik stuur een enthousiaste mail naar de ouders over het verloop van de eerste les.

Vrijdag 28 januari 2011:

Van de groepsleerkracht hoor ik terug dat de leerlingen erg enthousiast waren. Ook hoorde ze op de gang één leerling tegen de ander zeggen: "Hé N., je moet me wel aankijken." (Les 1 gaat over elkaar aankijken).

Ik verstuur een mail naar al mijn collega's waarin ik uitleg waar ik mee bezig ben.

De groepsleerkracht geeft aan zich in ieder geval voor de komende twee weken ziek te gaan melden. Uit 'voorzorg' vul ik zelf ook de vragenlijsten in.

Maandag 31 januari 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep en herhaal de oefeningen uit de training. Ik bespreek ook het stripverhaal behorende bij de les. Ik koppel een Kanjeroefening aan deze les. Namelijk het stevig staan en de ander aankijken terwijl je zegt wie je bent.

Donderdag 3 februari 2011:

De LIO is ziek. Hierdoor moet ik weer medewerking vragen aan de teamcoördinator. Gelukkig geeft ze weer haar medewerking. Wel moet de training op een ander tijdstip, waardoor we geen gebruik kunnen maken van een leeg lokaal. We gebruiken de teamkamer. De directeur komt toevallig binnen en observeert ons een tijdje. Ze vraagt later om een goede aanbeveling voor de school aan het eind van de training. Met name de vraag wat de training toevoegt aan de Kanjermethode ziet ze graag beantwoord.

Op één leerling na (N.) hebben alle leerlingen hun mapje bij zich.

Ik breng de invalster op de hoogte van waar ik mee bezig ben.

Vrijdag 4 februari 2011:

De invalster heeft samen met de klas geoefend met het 'toverdoosje'. Dit doosje zorgt ervoor dat alleen degene die het doosje in handen heeft praat (Les 2= om de beurt praten). De rest wacht op zijn/haar beurt.

Maandag 7 februari 2011:

Ik gebruik maandagochtend bij het kringgesprek het 'toverdoosje'. Ik herhaal ook de daarbij horende afspraken. De kinderen geven het doosje prima door en wachten goed op hun beurt.

Donderdag 10 februari 2011:

Deze keer hebben 4 leerlingen geen mapje bij zich. Ik stuur de ouders een mailtje om hen aan het belang van het mapje te herinneren.

Ik breng de invalster weer op de hoogte van de inhoud van de les van deze week. Ook geef ik haar een helpersbrief en het hulpspeelgoed.

Maandag 14 februari 2011:

Ik bespreek in een kringgesprek het belang van het stellen van een goede vraag met de groep. Ik bespreek ook het stripverhaal. Ik oefen het stellen van een vraag met behulp van een Kanjeroefening.

Dinsdag 15 februari 2011:

De leerlingen die de sociale vaardigheidstraining volgen krijgen als opdracht in tweetallen het kwartetspel te spelen in de spelletjeshoek. Achteraf had ik het beter in de klas kunnen doen. De spelletjeshoek is op de gang, ik heb er dus geen zicht op.

Donderdag 17 februari 2011:

Er is geen invaller voor mijn groep. De invalster die zou komen heeft zich ziek gemeld. De teamcoördinator zou graag willen dat ik kom werken. Maar ik wil perse mijn training door laten gaan. Zij is daar niet blij mee, want op die tijd heeft ze zelf coördinatoren overleg. Ik blijf bij mijn standpunt en de teamcoördinator werkt tot 10.00 uur in mijn groep en mist dus een deel van het overleg.

Alle leerlingen op één na (N.) hebben hun mapje weer bij zich.

Maandag 21 februari 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep en herhaal de oefeningen uit de training. Ik bespreek ook het stripverhaal behorende bij de les. Bij incidenten koppel ik zoveel mogelijk terug met behulp van het hulpspeelgoed. Ik merk dat de groep enthousiast meedoet en dat de leerlingen die de training volgen het leuk vinden erover te vertellen.

Dinsdag 22 februari 2011:

Ik heb een gesprek met de moeder van E. Ik benadruk daarin dat het voor E. erg belangrijk is dat ze bij het oefenen met het hulpspeelgoed steeds herhaalt dat E. rustig moet blijven. Ik doe dit veel op school en vraag haar dat thuis ook veel te doen en ook complimenten te geven als het lukt.

Donderdag 24 februari 2011:

Drie leerlingen geven aan dat de munt (bij 'het antwoord is nee' geeft de munt twee alternatieven: een nieuwe vraag of de vraag aan een ander stellen) die ze de vorige les hebben gemaakt, hen heel goed helpt en dat deze al in hun hoofd zit.

N. krijgt een nieuw mapje. Het vorige mapje is kwijt.

Er is een invalster voor één dag. Ik geef haar wel een korte uitleg, maar verwacht niet dat ze er veel mee kan doen.

Maandag 28 februari 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep en herhaal de oefeningen uit de training. Ik bespreek ook het stripverhaal behorende bij de les.

N. en E. hebben bij de invalster iets weggepakt van een ander kind. Beide hebben er in eerste instantie ook over gelogen. E. heeft het daarna toegegeven en sorry gezegd, N. niet. Ik heb met beiden (apart van elkaar) een gesprek hierover en link naar de les 'het antwoord is nee'. E. weet achteraf goede alternatieven te benoemen. Ik stuur beide ouders een mail over wat er is gebeurd.

Dinsdag 1 maart 2011:

Mijn collega en ik vinden dat we meer differentiatie aan moeten brengen bij de gedragsoefeningen. Het is allemaal nog erg veilig en afgebakend. Op zich prima, maar we denken dat de leerlingen inmiddels voldoende handvatten hebben gekregen om meer aan te kunnen.

Ook besluiten we, als afronding van de komende les, al (5) het hulpspeelgoed nog eens op tafel te leggen. Aan de hand van een concrete situatie (het bedenken van een gezamenlijk spel op de speelplaats in de pauze), moeten de leerlingen benoemen hoe ze het hulpspeelgoed in kunnen zetten. Dit staat niet in de methode, maar leek ons heel zinvol om te doen. De lessen maken ons inziens nog iets te weinig transfer naar de dagelijkse schoolsituatie.

Donderdag 3 maart 2011:

De leerlingen komen met leuke voorbeelden over het gebruik van de dobbelsteen. (deze biedt alternatieven als twee kinderen niet hetzelfde spel willen doen)

N. heeft weer haar mapje niet bij zich. Ze vertelt dat haar moeder heeft gezegd dat ze heel lief moet zijn anders moet ze naar een andere school waar ze helemaal geen leuke dingen meer mag doen. Na de vakantie ga ik dit met moeder bespreken.

De leerlingen krijgen als opdracht voor de vakantie mee, veel spelletjes te spelen.

De ingevoegde oefening, waarbij alle hulpspeelgoedjes op tafel worden gelegd, blijkt heel waardevol. Tijdens de gedragsoefeningen hebben we ze toegevoegd. Dat geeft meer differentiatie. De eerste 6 lessen hebben we steeds heel nauwgezet de methode gevolgd. Daarna is er door de onderzoeker en tweede trainer voor gekozen de lessen meer te gaan toespitsen naar de klassensituatie. We zijn zelf extra

oefeningen in gaan voegen. Rollenspelen worden daardoor steeds spontaner en de gedragsoefeningen beter gedifferentieerd.

Ik heb een misverstand met mijn medecollega. In haar methode (van 2000) is bijeenkomst 6 'ik wil iets anders spelen dan jij' gesplitst in twee bijeenkomsten, in mijn methode (2008) is het maar één bijeenkomst. We komen er pas achter aan het begin van de training.

Samen met mijn collega maak ik alvast een tussenevaluatie van alle leerlingen. We zien bij 4 van de 6 leerlingen een duidelijke vooruitgang. Bij 2 leerlingen zien we die vooruitgang ook in de lessen, maar minder in de dagelijkse praktijk. Bij de één (E.) neemt haar emotie het dan nog te vaak over van haar denken. Bij de ander (N.) zien we nauwelijks medewerking van ouders en hebben we vraagtekens bij de thuissituatie. Daardoor voelt het een beetje als 'dweilen met de kraan open'.

De LIO blijkt al op 15 april klaar te zijn op school. Daardoor kom ik de laatste twee weken van mijn training in de problemen. Ik heb daarom besloten les 8 en 9 samen te voegen. Les 8 gaat over *nee zeggen* en les 9 over *sorry zeggen*. Bij les 9 gaat een groot deel van de tijd zitten in het maken van een plastic 'sorry-handje' van *Krimpie*. Door deze knutselactiviteit te verkorten en de lestijd iets te verlengen, verwacht ik dat de essentie van beide lessen voldoende tot uiting kan komen.

Voor de laatste les ga ik nog iets regelen. Misschien is de teamcoördinator nog een keer bereid te helpen.

Dinsdag 8 maart (in de voorjaarsvakantie):

Ik mail alle ouders dat de bijeenkomst 8 en 9 samengevoegd gaan worden. Ik zet de planning voor de komende weken nog even voor hen op een rijtje. Ook doe ik alvast een voorstel voor de eindgesprekken.

Maandag 14 maart 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep en herhaal de oefeningen uit de training. Ik bespreek ook het stripverhaal behorende bij de les. Ook laat ik alle hulpspeelgoedjes nog eens zien en benoemen. Je ziet dat de leerlingen van de training zich erg competent voelen. Ze zijn heel actief betrokken.

Donderdag 17 maart 2011:

Het 'nee-zeg instrument' uit de les blijkt niet zo praktisch. Samen met de andere trainer bedenk ik een alternatief: een afbeelding van een vuist met NEE er achterop. Ook heb ik weer een link met Kanjer toegevoegd: stevig gaan staan en stevig weglopen.

Maandag 21 maart 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep en herhaal de oefeningen uit de training. Ik bespreek ook het stripverhaal behorende bij de les. Bij incidenten koppel ik zoveel mogelijk terug met behulp van het hulpspeelgoed.

Van een collega hoor ik dat een leerling uit zijn groep dezelfde training gaat volgen, maar dan bij Kober (een organisatie voor buitenschoolse opvang). Ik ben benieuwd hoe dat geregeld is en vindt het jammer dat ik dat niet eerder wist. Ik spreek de coördinator van Kober erover. Ze belooft me achter extra informatie aan te gaan.

Donderdag 24 maart 2011:

Iedereen heeft zijn/haar mapje bij zich!

De training is deze week 's middags in plaats van 's ochtends in verband met een ziekenhuisbezoek. Ik heb het niet tegen de kinderen gezegd. Als ik 's middags op school kom, blijken ze me gemist te hebben: "Juf, wanneer gaan we weer Tim en Flapoor doen?" is de eerste vraag die ik krijg als ik binnen kom.

Met de teamcoördinator heb ik weer kunnen regelen dat ze de laatste bijeenkomst inzetbaar is.

Van de coördinator van Kober heb ik een folder ontvangen met informatie over de sociale vaardigheidstraining 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' bij Kober.

Maandag 28 maart 2011:

Het kringgesprek met de groep is er helemaal bij in geschoten. Een leerling die de training niet volgt, herinnert me eraan. "Juf, we doen toch altijd Tim en Flapoor op maandag?" Ik ga het kringgesprek dinsdag doen.

Dinsdag 29 maart 2011:

We doen alsnog het kringgesprek over de training. Deze keer mogen de kinderen het rollenspel uit de training laten zien. Dat vinden ze erg leuk. Ze doen het ook erg goed. Ik merk dat de aangedragen alternatieven goed in hun hoofd zitten.

Bij de gymles heeft N. een conflict over haar plaats in de rij. Ik zeg haar dat ze achteraan moet gaan staan. Dat wil ze niet. Ik kan terugkoppelen naar de afgelopen les (zeg: 'juf, daar baal ik van' en loop stevig weg). Ze gaat keurig achteraan staan.

Woensdag 30 maart 2011:

Er is een nieuwe leerkracht die tot de zomervakantie groepsleerkracht zal zijn. Ik heb een gesprek met haar over de training. Ik licht haar in over wat er al geweest is en over wat ik nog van haar verwacht de komende weken. Nu voel ik pas voor de eerste keer dat ik een coachende rol aan kan nemen. Jammer dat dat stukje zo weinig aan

bod heeft kunnen komen door al de wisselingen in de groep.

Donderdag 31 maart 2011:

Alweer hebben alle kinderen hun mapje bij zich. Dat is fijn. Het is een boeiende les. Ik merk steeds meer dat alle voorgaande leerpunten geïntegreerd worden in de nieuwe les. Deze keer gaat over 'mag ik meedoen?'. Naast het leren hoe je dit moet vragen, komt ook weer terug wat je moet doen als het antwoord nee is. De gedragsoefening levert veel op. F. en T. blijken erg goed het aangeleerde toe te kunnen passen.

Maandag 4 april 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep naar aanleiding van pesterijen en gebruik van scheldwoorden in de pauze. Ik vraag de groep: "Hoe kunnen we er samen voor zorgen dat dit niet meer gebeurt?" En "Hoe kunnen we elkaar daaraan helpen herinneren?" Toen zei één van de leerlingen van de sociale vaardigheidstraining: "Zeg tegen de kinderen 'denk eens na, dit gaat niet goed'." Dat is onze yell die we altijd gebruiken voor Tim en Flapoor. Super dat hij het zo weer toe past. De andere kinderen geven aan heel graag meer te willen horen en zien van Tim en Flapoor. Een goed teken.

Dinsdag 5 april 2011:

Ik mail alle ouders een afspraak voor het eindgesprek.

Donderdag 7 april 2011:

Op de helpersbrief van deze week noteer ik nogmaals de afspraak voor het eindgesprek. Alle kinderen hebben hun mapje weer bij zich.

Ik ben druk bezig met het invullen van alle evaluatieformulieren. Mijn collega die de training mee heeft gegeven heeft toegezegd ze volgende week met me door te willen nemen.

Maandag 11 april 2011:

In de pauze is E. erg boos geworden omdat ze niet mee mocht doen. Vervolgens is ze gaan huilen en wilde niet meer praten. Ook weer een mooie aanleiding voor een kringgesprek over Tim en Flapoor. Deze keer spelen we ook weer een rollenspel uit de training na, dat gaat erg goed. De kinderen worden er steeds beter in.

Donderdag 14 april 2011:

Mijn medetrainer en ik houden na de les een eindevaluatie. Over alle leerlingen zijn we heel tevreden als het gaat om de prestaties in de les. Ze hebben alle zes heel actief en goed meegedaan en laten een duidelijke vooruitgang zien. Bij twee

leerlingen zien we dat dit niet doorzet in de praktijk; er is nog geen transfer. Bij twee leerlingen zien we een grote vooruitgang in de dagelijkse praktijk, bij twee leerlingen een wat kleinere. We maken voor alle kinderen een eindverslag (zie bijlage 10). De laatste les heeft geen nieuwe doelen meer, het is een afsluiting. De kinderen verheugen zich er nu al op, want het gaat een feestje worden! Ik heb al mooie diploma's voor ze gemaakt.

Maandag 18 april 2011:

Ik heb een kringgesprek met de groep en herhaal de oefeningen uit de training. Twee kinderen hebben een toneelstukje ingestudeerd en willen dit laten zien. Het gaat over ruzie maken en het weer goed maken. Het is een mooie insteek om nog wat leerpunten terug te laten komen. Ik word ook helemaal blij van zo'n initiatief.

Ik heb gedurende de week alle eindgesprekken met ouders. Belangrijkste punten die daaruit naar voren zijn gekomen:

- alle ouders gaven aan dat het verslag heel herkenbaar is
- één ouder zou het fijn vinden als je ook als ouder zo'n training zou kunnen volgen
- de helpersbrieven waren erg fijn om te ontvangen
- één ouder geeft aan behoefte te hebben aan een spreekuur, waarin je concrete situaties voor zou kunnen leggen
- het speelgoed was een belangrijke geheugensteun

Eindverslag

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Training van 27 januari 2011 tot 14 april

Naam: F. S.

Algemene indruk tijdens de bijeenkomsten:

F. laat een actieve en betrokken houding zien tijdens de bijeenkomsten. Soms zou het nog wel iets serieuzer mogen.

Hij is erg goed in het verwoorden van wat hij denkt en voelt.

Vaardigheden/vaardigheidstekorten

Bijeenkomst 1 t/m 4: afstemmen op elkaar:

F. is erg vaardig in het stellen van vragen en spreekt daarbij de ander op een goede manier aan. Ook kijkt hij de ander goed aan. Wat hij nog weleens moeilijk vindt is om op zijn beurt te wachten.

Bijeenkomst 5 t/m 7: onderhandelen in spel:

F. weet heel goed hoe hij moet onderhandelen. Hij weet heel goed gebruik te maken van het hulpspeelgoed. Hij neigt daarbij wel gemakkelijk naar clownesk gedrag en is daardoor niet altijd even serieus met de oefeningen bezig.

Bijeenkomst 8 t/m 10: opkomen voor jezelf:

F. laat in de lessen zien dat hij moeite heeft met het opkomen voor zichzelf. Hij vindt nee zeggen lastig en ontwijkt dan oogcontact.

Bijeenkomst 11 t/m 13: omgaan met een afwijzing:

In de rollenspellen is te zien dat F. weet wat er van hem verwacht wordt. Hij past de aangedragen handvatten toe, maar voelt zich er soms ongemakkelijk bij. Zijn lichaamstaal komt niet altijd overeen met wat hij zegt. Hij loopt nog niet stevig weg.

Werkpunten:

Je hebt ontzettend goed meegedaan en heel veel geleerd. Ik ben trots op je!

Let de komende tijd nog goed op de volgende dingen:

- wacht goed op je beurt als je iets wil zeggen
- zorg dat je serieus bent als je in gesprek bent met anderen
- kom goed voor jezelf op: kijk de ander aan, sta stevig en praat duidelijk

Eindverslag

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Training van 27 januari 2011 tot 14 april 2011

Naam: E. K.

Algemene indruk tijdens de bijeenkomsten:

E. is tijdens de bijeenkomsten heel betrokken bij alles wat we doen. Ze wil het heel graag goed doen en is heel serieus. Ze is alert, let goed op en laat gewenst gedrag zien. In haar enthousiasme vergeet ze wel eens de anderen om haar heen en vraagt veel aandacht. Regels moeten bij haar steeds herhaald worden.

Vaardigheden/vaardigheidstekorten

Bijeenkomst 1 t/m 4: afstemmen op elkaar:

E. kan heel goed vragen stellen aan anderen. Ze kijkt daarbij de ander aan. Als ze spontaan iets vertelt, kijkt ze juist vaak weg. Ze vertelt vaak iets te lang en fantaseert daarbij regelmatig. Ook hebben de verhalen vaak weinig relatie met het onderwerp dat gevraagd werd. Ze heeft geen moeite om een beurt te nemen. Of ze op haar beurt kan wachten, is sterk afhankelijk van de situatie.

Bijeenkomst 5 t/m 7: onderhandelen in spel:

Bij het oefenen tijdens de lessen, gaat het erg goed. E. kan prima onderhandelen en geeft de ander ook ruimte. In de dagelijkse praktijk lukt het vaak niet zo goed. Ze reageert dan vanuit emotie en denkt niet goed na. Ze geeft anderen makkelijk de schuld en heeft weinig zelfreflectie.

Bijeenkomst 8 t/m 10: opkomen voor jezelf:

Voor E. is het heel belangrijk dat ze op een rustige manier voor zichzelf opkomt. En als het niet precies gaat zoals ze wil, moet ze nog leren de ander meer ruimte te geven. Ze blijft met de ander in discussie gaan.

Bijeenkomst 11 t/m 13: omgaan met een afwijzing:

In de rollenspellen die we gedaan hebben, zie je dat E. omgaan met een afwijzing heel lastig vindt. Ze luistert goed naar de aanwijzingen, maar laat zich vervolgens toch makkelijk 'verleiden' tot een ongewenste reactie.

Werkpunten:

Je hebt ontzettend goed meegedaan en heel veel geleerd. Ik ben trots op je!

Let de komende tijd nog goed op de volgende dingen:

- blijf rustig, dan kun je goed nadenken over wat je moet doen
- praat niet te lang door als je met meerdere kinderen bent
- kijk degene waartegen je praat goed aan

Eindverslag

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Training van 27 januari 2011 tot 14 april

Naam: M. van P.

Algemene indruk tijdens de bijeenkomsten:

M. heeft aan de meeste bijeenkomsten heel betrokken en actief meegedaan. Hij had steeds trouw zijn spullen bij zich en was erg serieus. Ook had hij zichtbaar lol in de bijeenkomsten. Ook aan de rollenspellen heeft hij goed deelgenomen.

Vaardigheden/vaardigheidstekorten

Bijeenkomst 1 t/m 4: afstemmen op elkaar:

M. kijkt je aan als hij tegen je praat. Hij vindt het wel spannend en kijkt soms weg. Hij is veel meer spontaan gaan vertellen tegen klasgenootjes. Hij kan goed op zijn beurt wachten, maar neemt ook de beurt als hij iets wil zeggen.

Bijeenkomst 5 t/m 7: onderhandelen in spel:

M. kan goed onderhandelen. Hij houdt zich daarbij heel strikt aan de regels. Hij is niet altijd even flexibel als een ander de regels net even wat anders interpreteert dan hij.

Bijeenkomst 8 t/m 10: opkomen voor jezelf:

M. laat tijdens de lessen zien dat hij goed weet hoe hij voor zichzelf op moet komen. Zijn houding is daarbij nog niet goed: hij mag nog steviger gaan staan en de ander duidelijker aanspreken. Zijn stem is vaak nog erg zacht.

Bijeenkomst 11 t/m 13: omgaan met een afwijzing:

In de rollenspellen zie je dat M. een rol spelen lastig vindt. Hij wil het liefst alleen maar toekijken hoe anderen het doen en laat nog vaak onzekerheid zien. Toch doet hij wel mee en begrijpt heel goed wat er van hem verwacht wordt. Hij heeft aan alles meegedaan en dat is voor hem al super knap.

Werkpunten:

Je hebt ontzettend goed meegedaan en heel veel geleerd. Ik ben trots op je!

Let de komende tijd nog goed op de volgende dingen:

- probeer eens met kinderen uit de klas af te spreken
- praat en speel nog meer met andere kinderen uit de klas
- kom goed voor jezelf op: kijk de ander aan, sta stevig en praat duidelijk

Eindverslag

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Training van 27 januari 2011 tot 14 april

Naam: S. V.

Algemene indruk tijdens de bijeenkomsten:

S. heeft aan alle bijeenkomsten heel betrokken en actief meegedaan. Ze had steeds trouw haar spullen bij zich en was erg serieus. Ook had ze zichtbaar lol in de bijeenkomsten. Ze heeft steeds meer een open houding gekregen.

Vaardigheden/vaardigheidstekorten

Bijeenkomst 1 t/m 4: afstemmen op elkaar:

S. weet heel goed hoe ze vragen moet stellen aan een ander. Ze kijkt daarbij de ander goed aan. Ze wacht altijd keurig netjes op haar beurt. De beurt nemen doet ze nog te weinig.

Bijeenkomst 5 t/m 7: onderhandelen in spel:

S. weet precies hoe je moet onderhandelen. Tijdens de oefeningen ging dat erg goed. Ook kan ze goed verwoorden, welke strategie ze heeft gebruikt. Als S. een dominanter kind tegenover zich heeft, geeft ze te makkelijk toe. En ook als iets moeilijk wordt trekt ze zich makkelijk terug.

Bijeenkomst 8 t/m 10: opkomen voor jezelf:

S. laat tijdens de lessen zien dat ze het moeilijk vindt duidelijk en krachtig haar mening te geven. Ze houdt teveel rekening met de ander en cijfert zichzelf daarbij weg.

Bijeenkomst 11 t/m 13: omgaan met een afwijzing:

In de rollenspellen kun je zien dat S. steeds meer loskomt. Ze durft steeds meer eigen inbreng te geven. Ze is ook minder zenuwachtig. Wel zoekt ze nog veel steun bij de leerkracht. Ook zie je in de klas een meer ontspannen houding. Ze heeft een aantal handvatten en tips meegekregen, die ze vast en zeker gaat gebruiken.

Werkpunten:

Je hebt ontzettend goed meegedaan en heel veel geleerd. Ik ben trots op je!

Let de komende tijd nog goed op de volgende dingen:

- kom goed voor jezelf op: kijk de ander aan, sta stevig en praat duidelijk
- laat meer van jezelf horen, want je bent een hele slimme en lieve meid

Eindverslag

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Training van 27 januari 2011 tot 14 april

Naam: T. O.

Algemene indruk tijdens de bijeenkomsten:

T. is tijdens de bijeenkomsten betrokken bij wat we doen. Soms laat hij een wat onverschillige houding zien. Hij is erg goed in het verwoorden van wat hij denkt en voelt.

Vaardigheden/vaardigheidstekorten

Bijeenkomst 1 t/m 4: afstemmen op elkaar:

T. is erg vaardig in het stellen van vragen en spreekt daarbij de ander op een goede manier aan. Hij kijkt de ander goed aan en wacht met praten tot de ander is uitgepraat.

Bijeenkomst 5 t/m 7: onderhandelen in spel:

T. weet heel goed hoe hij moet onderhandelen. Hij weet ook heel goed gebruik te maken van het hulpspeelgoed. In de dagelijkse praktijk neigt hij soms wel naar een wat starre houding als het even tegen zit.

Bijeenkomst 8 t/m 10: opkomen voor jezelf:

T. kan op een goede manier opkomen voor zichzelf. In de lessen laat hij dit heel goed zien. Hij spreekt duidelijk en heeft een goede houding. Hij kan ook zijn fouten erkennen, hij is daarin heel eerlijk.

Bijeenkomst 11 t/m 13: omgaan met een afwijzing:

In de rollenspellen laat T. zien dat hij weet wat hij moet doen. Hij past de aangereikte strategieën goed toe. In de praktijk vindt hij dat moeilijker. Bij een afwijzing kan zijn boosheid en/of sterke wil hem soms nog in de weg zitten, waardoor hij blokkeert.

Werkpunten:

Je hebt ontzettend goed meegedaan en heel veel geleerd. Ik ben trots op je!

Let de komende tijd nog goed op de volgende dingen:

- probeer op een rustige manier te accepteren dat het soms wel eens tegen zit
- geef eens een complimentje aan andere kinderen

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Training van 27 januari 2011 tot 14 april

Naam: N. O.

Algemene indruk tijdens de bijeenkomsten:

N. is tijdens de bijeenkomsten heel betrokken bij alles wat we doen. Ze wil het heel graag goed doen. Ze is alert en let goed op. In haar enthousiasme vergeet ze wel vaak de anderen om haar heen en vraagt ze veel aandacht.

Vaardigheden/vaardigheidstekorten

Bijeenkomst 1 t/m 4: afstemmen op elkaar:

N. kan heel goed vragen stellen aan anderen. Ze kijkt daarbij de ander aan.

Als ze iets vertelt, houdt ze soms te weinig rekening met de ander.

Ze heeft geen moeite om een beurt te nemen. Wel heeft ze veel moeite op haar beurt te wachten.

Bijeenkomst 5 t/m 7: onderhandelen in spel:

Bij het oefenen tijdens de lessen, gaat het erg goed. N. kan prima onderhandelen en geeft de ander ook ruimte. In de dagelijkse praktijk lukt het vaak niet zo goed. Ze reageert dan impulsief en vanuit haar eigen belang en denkt niet goed na over wat dat voor de ander betekent.

Bijeenkomst 8 t/m 10: opkomen voor jezelf:

Voor N. is het heel belangrijk dat ze op een rustige manier voor zichzelf opkomt. En als het niet precies gaat zoals ze wil, moet ze nog leren de ander meer ruimte te geven. Ze blijft met de ander in discussie gaan. In een rollenspel kan ze dit wel heel goed. Ze is heel goed in het verwoorden van wat ze denkt en voelt.

Bijeenkomst 11 t/m 13: omgaan met een afwijzing:

Tijdens de rollenspellen is N. heel verlegen. Ze past keurig netjes, met een hele zachte stem, de aangeleerde strategieën toe. Buiten de training is dat heel anders, ze laat dan een heel andere reactie zien en vergeet het geleerde toe te passen. Als je haar daarop aanspreekt, kan ze weer wel heel goed verwoorden wat er mis ging.

Werkpunten:

Je hebt ontzettend goed meegedaan en heel veel geleerd. Ik ben trots op je!

Let de komende tijd nog goed op de volgende dingen:

- wacht goed op je beurt als je iets wil zeggen
- zorg dat je goed luistert naar de ander als je in gesprek bent
- blijf rustig, dan kun je goed nadenken over wat je moet doen

Bijlage 11: Onderzoeksvragenlijst sociale vaardigheden

Leer Samen Spelen met Tim en Flapoor

Naam kind:

Geboortedatum:

Geslacht: jongen / meisje*

Ingevuld op:

Ingevuld door: moeder / vader / moeder & vader samen / leerkracht*

* omcirkel wat van toepassing is.

Hieronder staat een aantal gedragskenmerken waaraan in het programma *Leer Samen Spelen met Tim en Flapoor* aandacht is besteed. Het is de bedoeling dat u een cirkeltje zet om het getal dat het best past bij het gedrag van het kind. Met het getal geeft u aan hoe vaak het gedrag voorkomt:

1 = nooit; 2 = bijna nooit; 3 = soms; 4 = bijna altijd; 5 = altijd.

Hoe hoger het getal, hoe vaker het gedrag dus voorkomt.

Voorbeelden.

A. Het kind speelt buiten.

nooit 1 2 **3** 4 5 altijd

In dit voorbeeld speelt het kind soms buiten.

B. Het kind slaat andere kinderen.

nooit **1** 2 3 4 5 altijd

In dit voorbeeld slaat het kind nooit andere kinderen.

Vragen

1. Het kind kijkt u aan wanneer hij/zij iets tegen u zegt. (2)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

2. Het kind kijkt u aan wanneer u iets tegen hem/haar zegt. (2)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

3. Het kind wacht met praten tot anderen zijn uitgepraat. (3)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

4. Het kind laat in een gesprek uit zichzelf ook anderen aan de beurt komen. (3)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

5. Het kind laat in een gesprek ook anderen aan de beurt komen als u daar om vraagt. (3)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

6. Het kind neemt uit zichzelf in een gesprek de beurt om iets te zeggen. (3)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

7. Het kind noemt de naam van degene aan wie hij/zij een vraag stelt. (4)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

8. Het kind stelt duidelijke/volledige vragen. (4)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

9. Het kind reageert beheerst wanneer een ander kind tegen hem/haar nee zegt. (5)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

10. Het kind kan andere voorstellen doen wanneer een ander kind nee tegen hem/haar zegt. (5)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

11. Het kind zegt het op een rustige manier tegen een ander kind wanneer hij/zij last heeft van het gedrag van dat kind. (10)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

12. Het kind gaat slaan en/of schreeuwen wanneer hij/zij last heeft van het gedrag van een ander kind. (10)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

13. Het kind trekt zich terug door weg te kruipen wanneer hij/zij last heeft van het gedrag van een ander kind. (10)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

14. Het kind spreekt bij het spelen samen met andere kinderen af wat zij zullen gaan spelen. (6)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

15. Het kind geeft aan wanneer hij/zij iets anders wil bij het spelen. (6)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

16. Wanneer het kind iets anders wil spelen, overlegt hij/zij dat samen met andere kinderen en komen zij samen tot een oplossing voor wat zij zullen gaan doen. (6)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

17. Het kind houdt zich aan spelregels/afspraken. (7)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

18. Het kind kan tegen zijn/haar verlies. (7)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

19. Het kind zegt sorry als er iets mis is gegaan door zijn/haar schuld. (9)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

20. Wanneer het kind iets weigert doet hij/zij dat beheerst. (8)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

21. Wanneer het kind iets weigert doet hij/zij dat duidelijk en stellig. (8)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

22. Het kind vraagt aan een groepje andere kinderen of hij/zij mee mag doen met spelen. (11)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

23. Het kind gaat meedoen met een groepje spelende kinderen zonder het te vragen. (11)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

24. Het kind accepteert het als hij/zij niet mee mag doen met een groepje spelende kinderen. (12)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

25. Het kind wordt boos wanneer hij/zij niet mee mag doen met een groepje spelende kinderen. (123)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

26. Het kind gaat huilen wanneer hij/zij niet mee mag doen met een groepje spelende kinderen. (12)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

27. Het kind wordt gepest. (13)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

28. Wanneer het kind wordt gepest, zegt hij/zij dat hij/zij het niet leuk vindt en gaat weg. (13)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

29. Het kind neemt een ander kind serieus en houdt rekening met wat een ander kind wil. (alle)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

30. Het kind kan voor zichzelf opkomen. (alle)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

31. Het kind heeft vriendschappelijke contacten met andere kinderen. (alle)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

32. Het kind kan in een groepje kinderen meespelen. (alle)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

33. Het kind neemt initiatief naar andere kinderen toe. (alle)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

34. Het kind heeft zelfvertrouwen in het contact met andere kinderen. (alle)

nooit 1 2 3 4 5 altijd

Bijlage 12: De SCOL, april 2011

Groepgegevens

Schooljaar: 2010-2011
Groep: 3C

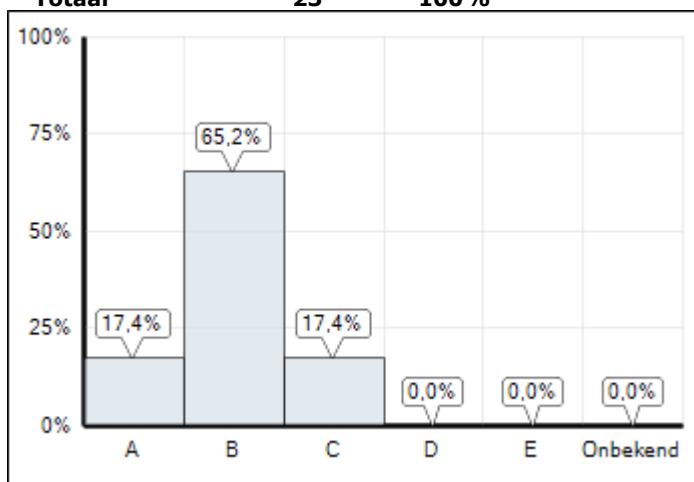
Afname: 2 Voorjaar
Leerkracht: B. van den B.

SCOL afname

Naam ▲	Score	Normgroep
J. van B.	99	B ●
J. D.	100	B ●
F. D.	98	B ●
M. van D.	106	A ●
J. van D.	102	B ●
F. F.	100	B ●
G. H.	91	C ●
E. J.	104	B ●
J. J.	112	A ●
P. van den K.	101	B ●
E. K.	95	C ●
M. K.	96	B ●
M. van den M.	99	B ●
N. N.	98	B ●
N. O.	95	C ●
T. O.	99	B ●
Z. P.	98	B ●
M. van P.	90	C ○
F. S.	99	B ●
S. S.	109	A ●
B. de S. du B.	107	A ●
K. T.	99	B ●
S. V.	103	B ●
Gemiddelde	100,0	

Normgroep

Normgroep	Aantal scores	Procentueel
A	4	17,4%
B	15	65,2%
C	4	17,4%
D	0	0,0%
E	0	0,0%
Onbekend	0	0,0%
Totaal	23	100%



Norm per categorie

75% van de leerlingen de norm gehaald	Totaal	Ervaringen	Aardig	Samen	Taak	Presenteren	Keuze	Opkomen	Ruzie
3C	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Bijlage 13: Het sociogram, april 2011

							T.O.	M.v.P.	F.S.								E.K.			N.O.		S.V.	+	-
J. v. B.	X			V		V			V			X					X		X				3	3
J. D.		X		V		V	X							V					X	X			3	3
G.H.		V	X		V	X					V		X						X				3	3
J.J.	V			X			V			X				V					X		X		3	3
P.v.d. K.		V	X		X	V			V								X			X			3	3
M.K.	V	V	X			X	X		V											X			3	3
T.O.			X	V	V		X		V		X								X				3	3
M.v.P.			V					X		V	V						X	X		X			3	3
F.S.	V						V		X	V							X			X		X	3	3
S.S.	X		V						V	X	V						X			X			3	3
K.T.			V	V			X				X							X		X		V	3	3
B.B.	X					X						X		V			V	X	V				3	3
F.D.	X									X			X	V			X		V			V	3	3
M.v.D.												V		X	X		V			X	X	V	3	3
J.v.D.			V					V			V				X				X	X	X		3	3
F.F.			X	V			X								X		V	V		X			3	3
E.J.		X	X			X					V		V			X						V	3	3
E.K.			V	V						X						V	X			X	X		3	3
M.v.d. M.						X		X			V		V		V			X		X			3	3
N.N.	X		X										V			V		X	X	V			3	3
N.O.	X	X		V									X					V	X	V			3	3
Z.P.		X	X										V		V			V	X	X			3	3
S.V.	X		V	V			X			V										X		X	3	3
Tot. positief	3	3	6	8	2	3	2	1	5	2	5	3	0	4	2	3	4	2	2	3	0	2	4	69
Tot. negatief	6	3	7	0	0	4	5	1	0	3	1	1	0	1	2	0	0	7	2	4	16	5	1	69

Legenda



Testresultaten sociaal, april 2011

3c 2010 2011, april 2011

Alle groepsleden hebben de test gemaakt.

Groep:

Wie zijn populair in de groep? (Aantal positief > 4)

J. J. (8x)
G. H. (6x)
F. S. (5x)
K. T. (5x)

Wie zijn verstoten uit de groep? (Aantal negatief > 4)

N. O. (16x)
G. H. (7x)
E. K. (7x)
J. v. B. (6x)
T. O. (5x)
Z. P. (5x)

De tegenstrijdige gevallen (Aantal positief > 4 en aantal negatief > 4)

G. H.

Geen enkele keer positief gekozen

F. D.
N. O.

Geen enkele keer negatief gekozen

F. D.
F. F.
E. J.
J. J.
P. v. d. K.
F. S.