

Praktijkgericht Onderzoek



Planmatig werken aan sociaal emotioneel leren

Domein: Gedrag

Naam:	Marja de Groot
Studentnummer:	2365014
Opleiding:	Master Educational Needs
Lesplaats:	Rotterdam
Studiebegeleiders:	Aartje Bouman, Marjan de Wilt en Ariette Riezebos-de Groot
	Augustus 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Probleemanalyse.....	5
1.1 Context	5
1.2 Aanleiding.....	5
1.3 De huidige werkwijze rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op mijn school	5
1.4 Vergelijking met een planmatige aanpak	6
1.5 Probleemstelling	7
1.6 Onderzoeksdoel.....	7
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling / Sociaal-emotioneel leren.....	9
2.3 De definitie van empathie zoals ik deze in dit onderzoek hanteer	10
2.4 Onderwijsinhouden bij de ontwikkeling van empathie.....	10
2.5 Onderzoeksvraag	11
3. Onderzoeksstrategie en methoden	12
3.1 Inleiding	12
3.2 Onderzoeksstrategie.....	12
3.3 Ethische aspecten	12
3.4 Waarborging van de kwaliteit van mijn onderzoek	13
3.5 Onderzoeksopzet.....	13
3.5.1 De fase van vooronderzoek.....	13
3.5.2 De ontwerpfase	14
3.5.3 De evaluatiefase.....	14
4. Data-analyse en resultaten	15
4.1 Inleiding	15
4.2 Resultaten van de fase van vooronderzoek.....	15
4.2.1 De gegevens uit de enquête onder de leerkrachten	15
4.2.2 Vaststellen van de ondersteuningsbehoefte	16
4.2.3 De gegevens uit de overzichten van SLO, ZIEN! en Van Overveld	18
4.3 Resultaten van de ontwerpfase	18
4.3.1 De keuze voor de tussendoelen van SLO, ZIEN! en Van Overveld.....	18
4.3.2 De drie lessenseries rondom het aspect empathie	19
4.4 Resultaten van de uitvoering van het ontwerp	19

4.4.1 De gegevens van de uitvoering van de lessenseries.....	19
4.4.2 De gegevens uit de tweede afname van de leerkrachtvragenlijst ZIEN!.....	21
4.4.3 De gegevens uit de tweede afname van de “Stoeltjesdans”.....	22
4.4.4 De gegevens uit de tweede afname van de “Strange Stories Test”.....	23
5. Conclusies en discussie	24
5.1 Inleiding	24
5.2 Conclusies	24
5.2.1 Beantwoording van deelvraag 1	24
5.2.2 Beantwoording van deelvraag 2	25
5.2.3 Beantwoording van de hoofdvraag	25
5.3 Discussie	26
5.3.1 Betekenis van het onderzoek voor de praktijkcontext.....	26
5.3.2 Betekenis van het onderzoek voor mijzelf	26
5.3.3 Reflectie op de methodologie	26
5.4 Aanbevelingen	27
5.4.1 Aanbevelingen voor mijn school.....	27
5.4.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en vervolgacties.....	27
Nawoord.....	28
Literatuurlijst	29
Bijlagen	31
Bijlage 1. Middelen rondom groepsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling.....	31
Bijlage 2. Enquête afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8	32
Bijlage 3. Leerlijnen en tussendoelen empathie op leeftijd en basisschoolperiode	36
Bijlage 4. Logboek	39
Bijlage 5. Observatielijsten van ZIEN! (geanonimiseerd).....	41
Bijlage 6. Resultaten van de “Stoeltjesdans” (geanonimiseerd).....	43
Bijlage 7. “Strange Stories Test”	45
Bijlage 8. Overzicht van de resultaten van de drie meetinstrumenten	48
Bijlage 9. Overzicht van de gekozen doelen	50
Bijlage 10. De totstandkoming van de lessenseries.....	51
Bijlage 11. Verslag van de uitgevoerde lessenseries.....	53
Bijlage 12. De Body Language Quiz	60
Bijlage 13. Werkblad gebruikt bij Soemokaart 10: “Vriend(in)”	64

Samenvatting

Uit bronnenonderzoek blijkt dat een planmatige, doelgerichte en preventieve aanpak van belang is voor een zo optimaal mogelijke ondersteuning en begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Op mijn school worden meerdere middelen en methoden ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren en te volgen. In de groepen 3 tot en met 8 worden deze middelen en methoden nog niet planmatig, doelgericht en preventief ingezet.

In dit onderzoeksverslag beschrijf ik hoe ik voor mijn groep 5 een planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze heb ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd voor het aspect empathie. Om dit te bereiken heb ik een aantal achtereenvolgende stappen ondernomen.

Allereerst heb ik gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten om de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen voor het aspect empathie vast te stellen. Vervolgens heb ik bij een drietal bronnen nagegaan welke doelen voor het aspect empathie gegeven worden. Daarna is in kaart gebracht welke van deze doelen van belang zijn bij de vastgestelde ondersteuningsbehoefte van de leerlingen.

Aansluitend heb ik geïnventariseerd welke lessen van de programma's voor sociaal-emotioneel leren die we op mijn school gebruiken aansluiten bij de vastgestelde ondersteuningsbehoefte. De lessen die hierbij naar voren kwamen, zijn uiteindelijk gecombineerd tot een drietal op elkaar aansluitende en elkaar aanvullende lessenseries die ieder uit drie lessen bestaan. Doordat de lessen met elkaar samenhangen was het mogelijk om dieper op de onderwerpen in te gaan. Doordat de onderwerpen van de drie lessenseries op elkaar aansluiten en elkaar aanvullen was het telkens mogelijk om door een korte terugblik de kennis van voorgaande lessen op te halen en deze kennis te benutten in volgende lessen.

De evaluatie van de binnen mijn onderzoek gehanteerde werkwijze bestaat uit twee elementen: de weergave van de resultaten van de voor- en nameting van de drie meetinstrumenten en de weergave van de veranderingen in het gedrag van de leerlingen die mijn duo-collega en ik tijdens en na afloop van de lessenseriesesignaleerd hebben. Op grond van de uitkomsten van de voor- en nameting van de drie meetinstrumenten is er sprake van een verbetering in de resultaten voor het aspect empathie bij vijftien leerlingen en van een afname in de resultaten voor het aspect empathie bij drie leerlingen. Bij de uitspraken op groepsniveau bij de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! is ten opzichte van de voormeting bij de onderdelen "betrokkenheid", "welbevinden", "sociale flexibiliteit", "sociale autonomie", "sociaal initiatief" en "impulsbeheersing" een stijging in de resultaten te zien. Tijdens en na afloop van de lessenseries signaleren mijn duo-collega en ik veranderingen in het gedrag van leerlingen die gerelateerd zijn aan de binnen de lessenseries behandelde onderwerpen. Deze positieve veranderingen gaan niet altijd samen met een positief resultaat bij de drie meetinstrumenten.

Tot slot geef ik in mijn onderzoeksverslag aanbevelingen om ook voor de andere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling en voor de andere groepen een planmatige, doelgerichte en preventieve aanpak te bewerkstelligen. Hierbij geef ik ook aanbevelingen voor vervolgonderzoek en vervolgacties.

1. Probleemanalyse

1.1 Context

Mijn praktijkschool is een openbaar kindcentrum (OKC), waar opvang en onderwijs geboden wordt aan kinderen van 0 tot 12/13 jaar. De kinderopvang omvat een peuterspeelzaal, kinderdagverblijf en buitenschoolse opvang. De school bestaat uit vier kleutergroepen, twee groepen 3, twee groepen 4, twee groepen 5, een groep 6, een groep 7 en een groep 8. Deze, in totaal, dertien groepen krijgen onderwijs van eenentwintig leerkrachten; vier leerkrachten staan fulltime voor een groep, de overige groepen hebben te maken met twee leerkrachten die in een duobaan werken. Dit schooljaar sta ik tweeëneenhalve dag per week voor één van de groepen 5. Mijn duo-collega werkt de andere tweeëneenhalve dag in deze groep. In onze groep zitten achttien leerlingen: negen jongens en negen meisjes. Mijn school staat in een kleinere stad in de Randstad. De leerlingen op mijn school zijn afkomstig uit verschillende wijken uit deze stad. De leerlingpopulatie op mijn school is zeer divers wat betreft de culturele achtergronden en het opleidingsniveau van de ouders.

1.2 Aanleiding

Op mijn school wordt bij begrijpend lezen, technisch lezen, spelling, woordenschat en rekenen gewerkt met didactische werkplannen.

Vanaf het schooljaar 2012-2013 is op mijn school gestart met scholing in het werken met didactische werkplannen. Gedurende het huidige schooljaar (2016-2017) is in de didactische werkplannen een verdere uitwerking gemaakt van het stellen van heldere doelen en de wijze waarop aan het bereiken van deze doelen gewerkt.

Omdat er op mijn school nog niet gewerkt wordt met een didactisch werkplan voor de sociaal-emotionele ontwikkeling heb ik, vanuit mijn interesse in gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, de huidige werkwijze op mijn school rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart gebracht.

1.3 De huidige werkwijze rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op mijn school

In het schooljaar 2013-2014 is mijn school gestart met ZIEN! Met dit instrument kunnen leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen meten, volgen, begrijpen en ondersteunen (Broer, Haverhals & De Bruin, 2012).

In de groepen 3 tot en met 8 wordt ZIEN! voornamelijk gebruikt als leerlingvolgsysteem. De leerkrachten vullen de observatielijsten in en vanaf groep 5 vullen de leerlingen de leerlingvragenlijsten in.

Als vervolgstap hierop kunnen de uitkomsten van de leerkrachtvragenlijst benut worden om plannen op groepsniveau en plannen voor individuele leerlingen op te stellen. Deze stap wordt op mijn school in de groepen 3 tot en met 8 in een van de negen groepen gezet, waardoor ZIEN! momenteel voornamelijk een signaleringsfunctie heeft.

In de groepen 1 en 2 wordt de ontwikkeling van de leerlingen gevolgd door middel van de BOSOS (Janssens en Voogt, z.d.). Dit is een leerlingvolgsysteem waarin ontwikkelingslijnen zijn opgenomen. Binnen deze ontwikkelingslijnen valt ook het domein sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding. Daarnaast wordt twee maal per jaar de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! ingevuld. Gebaseerd op de uitkomsten van BOSOS en ZIEN! worden in didactische werkplannen groepsdoelen en individuele doelen opgenomen, waar in de tussenliggende periodes aan gewerkt wordt. Bij iedere volgende BOSOS en ZIEN! wordt geëvalueerd in hoeverre de doelen behaald zijn.

Naast ZIEN! en BOSOS gebruikt mijn school in alle groepen meerdere middelen voor het volgen, bevorderen en begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling van onze leerlingen, namelijk: De gouden weken; groepsvorming en ouderbetrokkenheid (Bijleveld, 2012), Soemo-kaarten (De Jong, 2004), KiVa (Huitsing et al, 2014) en het lespakket Relaties & Seksualiteit (Reitzema & Van de Vlugt, 2013).

In bijlage 1 heb ik deze middelen rondom groepsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling waarmee op mijn school gewerkt wordt, in een overzicht weergegeven.

De directie heeft aangegeven dat in de eerste weken van het schooljaar de nadruk op KiVa en “De gouden weken” zal liggen, met als doel het bevorderen van de groepsvorming. Vervolgens is het de bedoeling dat er later in het schooljaar een verdeling tussen Soemo, KiVa en de lessen Relaties & Seksualiteit gaat ontstaan. Per leerjaar is aangegeven welke lessen van deze methoden aan bod kunnen komen. Deze verdeling is op mijn school vastgesteld om te voorkomen dat dezelfde lessen twee jaar achter elkaar gegeven worden en andere lessen nooit aan bod komen. De leerkrachten van de groepen 1 en 2 komen op grond van de uitkomsten van BOSOS en ZIEN! tot keuzes voor groepsdoelen en individuele doelen en maken op basis van deze uitkomsten een keuze uit de voor hen beschikbare lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit. De leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 maken voor hun groep een eigen keuze uit de verschillende lessen. Hierbij heeft de directie aangegeven dat de leerkrachten zich voor het maken van deze keuze baseren op het beeld dat zij hebben van de behoefte van de groep en van individuele leerlingen. Hierbij is ZIEN! niet specifiek als te gebruiken instrument genoemd. Op mijn vraag aan de directie over het hierbij niet benoemen van ZIEN! was de reactie dat er vanuit werd gegaan dat de leerkrachten hun keuze uit de verschillende lessen zowel op hun observaties in de klas als op de uitkomsten van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! zouden baseren.

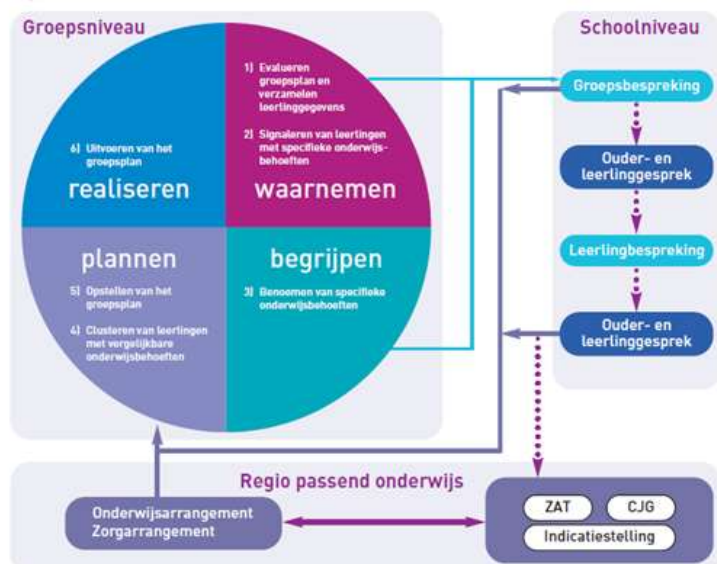
Uit vooronderzoek dat ik door middel van een enquête onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 heb uitgevoerd (zie bijlage 2 voor de enquête en paragraaf 4.2.1 voor de hieruit verkregen data), blijkt dat in één groep ZIEN! gebruikt wordt om tot een keuze uit de te geven lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit te komen. De overige leerkrachten geven aan zich bij hun keuze te baseren op hun gevoel of een gebeurtenis in de groep of geven een andere basis voor hun keuze aan.

Bij de huidige werkwijze rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling op mijn school blijkt dat de groepen 1 en 2 een planmatige aanpak hanteren. Bij de groepen 3 tot en met 8 is er bij acht van de negen groepen geen sprake van een planmatige aanpak voor wat betreft het maken van een keuze uit de te geven lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit.

1.4 Vergelijking met een planmatige aanpak

In deze paragraaf zet ik de huidige werkwijze rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling bij de groepen 3 tot en met 8 op mijn school af tegen de planmatige aanpak die Van Overveld in “Groepsplan gedrag” (2012) beschrijft. Hiermee ga ik na welke aanpassingen in de huidige werkwijze op mijn school gemaakt kunnen worden om een planmatige aanpak te bewerkstelligen. Van Overveld (2012) geeft rekening houden met de fase in de groepsvorming, handelingsgericht werken, gebruik maken van een programma voor sociaal-emotioneel leren en het meten van de voortgang als elementen die voor een groepsplan gedrag op preventieniveau 1 (plannen voor iedereen) van belang zijn.

Rekening houden met de fase in de groepsvorming gebeurt deels op mijn school door tijdens de eerste weken van het schooljaar te werken met “De gouden weken” (Bijleveld, 2012). In de groepen 3 tot en met 8 werken we handelingsgericht door bij begrijpend lezen, technisch lezen, spelling, woordenschat en rekenen te werken volgens de 1-zorgroute (zie Figuur 1). Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling werken wij op mijn school in de groepen 3 tot en met 8 niet met een didactisch werkplan.



Figuur 1. De 1-zorgroute, CED-Groep (z.d.)

Op mijn school maken we gebruik van meerdere programma's voor sociaal-emotioneel leren: Soemo-kaarten (De Jong, 2004), KiVa (Huitsing et al, 2014) en het lespakket Relaties & Seksualiteit (Reitzema & Van de Vlucht, 2013). Op mijn school wordt de voortgang gemeten door gebruik te maken van Bosos in de groepen 1 en 2 en door het invullen van de leerkrachtvragenlijsten van ZIEN! in alle groepen en de leerlingvragenlijsten van ZIEN! vanaf groep 5.

Van Overveld (2012) stelt verder dat er bij een groepsplan gedrag met drie preventieniveaus gewerkt kan worden. Dit werken in drie niveaus is bij de didactische werkplannen waarmee we op mijn school werken al gebruikelijk.

1.5 Probleemstelling

Op mijn school worden in de groepen 3 tot en met 8 meerdere middelen en methoden ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren en te volgen, te weten: ZIEN!, De gouden weken; groepsvorming en ouderbetrokkenheid (Bijleveld, 2012), Soemo-kaarten (De Jong, 2004), KiVa (Huitsing et al, 2014) en het lespakket Relaties & Seksualiteit (Reitzema & Van de Vlucht, 2013). In de groepen 3 tot en met 8 worden deze middelen en methoden nog niet planmatig, doelgericht en preventief ingezet.

1.6 Onderzoeksdoel

Met mijn onderzoek wil ik nagaan hoe ik, met gebruikmaking van de op mijn school al gehanteerde 1-zorgroute en de middelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling en groepsvorming, voor mijn groep 5 een planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze kan ontwikkelen, uitvoeren en evalueren voor één aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling, namelijk empathie.

Mijn keuze voor dit aspect komt voort vanuit mijn dagelijkse onderwijspraktijk. Hierbij bemerk ik dat ik te maken heb met kinderen die elkaars gevoelens of bedoelingen niet of verkeerd inschatten, waardoor ruzie, verdriet of boosheid ontstaat. Ook speelt bij mijn keuze mee dat ik van jongs af aan heb meegekregen rekening te houden met de gevoelens en intenties van anderen en dat dit voor mij nog steeds een belangrijke waarde is.

Met deze werkwijze wil ik bereiken dat ik een onderbouwde keuze kan maken uit de bij het aspect empathie passende lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit waarmee ik aansluit bij de

ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen. In de huidige situatie komen de lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit zonder samenhang en verspreid over het schooljaar aan de orde. Door het gebruik van drie methodes naast elkaar, ervaar ik onvoldoende tijd om binnen een schooljaar alle voor mijn groep aangegeven lessen van deze methodes te behandelen. Door de aan empathie gerelateerde lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit die voor mijn groep 5 aangegeven zijn daar waar mogelijk met elkaar te combineren en elkaar te laten aanvullen, wil ik een breder en samenhangend aanbod bewerkstelligen en daarmee de ontwikkeling van de leerlingen op dit gebied te bevorderen.

Vanuit mijn bevindingen bij deze werkwijze, wil ik aanbevelingen op schoolniveau formuleren.

2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk start ik in paragraaf 2.2 met een beschrijving van het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling. Vervolgens licht ik in paragraaf 2.3 toe hoe ik, gebaseerd op verschillende bronnen, tot de definitie van empathie zoals ik deze in dit onderzoek hanteer, ben gekomen.

Daarna geef ik in paragraaf 2.4 aan welke onderwijsinhouden er vanuit een drietal bronnen voor het aspect empathie gegeven worden. Ik besluit dit hoofdstuk in paragraaf 2.5 met mijn hoofdvraag en deelvragen.

2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling / Sociaal-emotioneel leren

De sociaal-emotionele ontwikkeling betreft het leer- en ontwikkelingsproces waarbinnen kennis, houding en vaardigheden ontwikkeld worden over emoties, houding en gedrag van jezelf en van je omgeving en de invloed die interactie en transactie hierop uitoefenen. Omdat het een leerproces betreft, wordt het ook wel sociaal-emotioneel leren genoemd. (casel.org, 'what is sel', z.d., wij-leren.nl, z.d.). De naam CASEL staat voor the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Van Overveld (2012), Payton et al (2008) en casel.org ('core-competencies', z.d.) onderscheiden vijf groepen van sociaal-emotionele competenties die structureel aandacht behoeven:

- besef hebben van jezelf
- zelfmanagement
- besef hebben van de ander
- relaties kunnen hanteren
- keuzes kunnen maken

Onderzoek van Payton et al (2008) heeft aangetoond dat programma's voor sociaal-emotioneel leren die aandacht besteden aan de vijf groepen van sociaal-emotionele competenties die CASEL onderscheidt, bij leerlingen leiden tot verbetering van "social-emotional skills, attitudes about self and others, connection to school, positive social behavior, and academic performance; they also reduced students' conduct problems and emotional distress." (Payton et al, 2008). De bevindingen uit het onderzoek van Payton zijn gebaseerd op 317 studies onder 324.303 deelnemers binnen de Kindertuin tot en met eighth grade, te vergelijken met de Nederlandse kleutergroepen tot en met de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs.

Jeninga (2008) en Broer, Haverhals & De Bruin (2012) beschrijven dat de sociaal-emotionele ontwikkeling vanuit de interactionele benadering gezien wordt als het oplossen van een aantal ontwikkelingstaken of -opgaven. De op te lossen ontwikkelingstaken in de basisschoolleeftijd betreffen de effectieve omgang met leeftijdsgenoten en zijn onder te verdelen in sluiten van vriendschap, oplossen van ruzies en/of conflicten, helpen van een ander, kunnen samenwerken en aansluiting zoeken bij een groep.

Meij en Ince (2013) beschrijven ontwikkelingsopgaven als "psychologische opdrachten" die iedereen gedurende zijn ontwikkeling in een min of meer vaste volgorde goed moet volbrengen om ook de daarna volgende ontwikkelingsopgaven goed te kunnen uitvoeren.

Om deze ontwikkelingstaken te kunnen oplossen, is het van belang om te kunnen beschikken over de sociaal-emotionele competenties die Van Overveld (2012), Payton et al (2008) en casel.org ('core-competencies', z.d.) onderscheiden. Immers, hoe kun je bijvoorbeeld vriendschappen sluiten zonder besef te hebben van de ander.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) stellen dat bij effectief adaptief onderwijs het signaleren van leer- en gedragsproblemen direct gevolgd wordt door een planmatige en doelgerichte aanpak en dat ook voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding toetsbare streefdoelen geformuleerd en nagestreefd worden. Uit deze beschrijving zou opgemaakt kunnen worden dat er pas bij het signaleren van leer- en gedragsproblemen actie ondernomen hoeft te worden. Daarom vul ik deze beschrijving aan met hetgeen Van Overveld (2012) stelt: Hij pleit voor het gebruiken van een groepsplan gedrag als middel om planmatig en preventief te werken aan het gedrag en het sociaal-emotioneel leren van leerlingen.

Uit deze bronnen is op te maken dat om leerlingen zo optimaal mogelijk te ondersteunen en begeleiden bij hun sociaal-emotionele ontwikkeling het van belang is planmatig, doelgericht en preventief te werk te gaan.

2.3 De definitie van empathie zoals ik deze in dit onderzoek hanteer

In verschillende bronnen wordt empathie ook wel inlevingsvermogen genoemd. Broer, Haverhals & De Bruin (2012) hebben het in eerste instantie over inlevingsvermogen en stellen later dat inlevingsvermogen ook wel het empathisch vermogen genoemd wordt. Van Overveld (2012) en Baron-Cohen (2011) spreken over empathie.

“Inlevingsvermogen is de vaardigheid het eigen gedrag af te stemmen op de gedachten en gevoelens van een ander” (Broer, Haverhals & De Bruin, 2012, p. 40). Dit impliceert dat inlevingsvermogen uit twee aspecten bestaat: het zich kunnen inleven in de gedachten en gevoelens van een ander en de vaardigheid het eigen gedrag daarop af te stemmen. In deze definitie wordt nog niet gesproken over het daadwerkelijk afstemmen van het eigen gedrag. Dit komt verderop in de uitwerking van de definitie van Broer, Haverhals & De Bruin wel aan bod, wanneer gesteld wordt dat bij het voorkomen van pro-sociaal gedrag verondersteld mag worden dat inlevingsvermogen aanwezig is.

Volgens Van Overveld (2012) maakt empathie onderdeel uit van de sociaal-emotionele competentie “besef hebben van de ander” en gaat het om het vermogen emoties bij anderen te herkennen en daar vervolgens de eigen reactie op af te stemmen.

Ook Baron-Cohen (2011) stelt dat empathie uit twee componenten bestaat, namelijk de cognitieve component: het vermogen om gedachten en gevoelens van een ander te herkennen en de affectieve component: het vermogen om hier adequaat/passend op te reageren. Alleen wanneer er sprake is van beide componenten, kan gesteld worden dat iemand empathisch is.

Binnen mijn onderzoek hanteer ik empathie als benaming van dit aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling, waarbij ik de definities van Van Overveld en Baron-Cohen combineer: Empathie is het vermogen emoties, gedachten en gevoelens van anderen te herkennen en het vermogen hier de eigen reactie adequaat op af te stemmen.

2.4 Onderwijsinhouden bij de ontwikkeling van empathie

SLO (Stichting leerplan Ontwikkeling) heeft de kerndoelen van het onderwijs uitgewerkt in tussendoelen en leerlijnen (TULE) (SLO, 2009). Bij de kerndoelen 34, 37 en 38 is er sprake van onderwijsinhouden die aan empathie gerelateerd zijn. De leerlijnen “Rekening houden met anderen”, “Samenleven, waarden en normen” en “Zingeving”, die zich binnen kerndoel 37 en 38 bevinden, bevatten tussendoelen die niet rechtstreeks aansluiten bij empathie, maar hier wel bij betrokken zijn: Om emoties, gedachten en gevoelens van anderen te herkennen en hier de eigen reactie adequaat op af te kunnen stemmen, is kennis over de emoties, gedachten en gevoelens die bij anderen kunnen spelen onmisbaar.

- Kerndoel 34: De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

- Kerndoel 37: De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.
- Kerndoel 38: De leerlingen leren hoofd zaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit. (SLO, 2009)

ZIEN! geeft in het document Ontwikkeltaken en doelen (2016) per leerlijn tussendoelen, geordend op basis van oplopende ontwikkelingsleeftijd. Aansluitend hierop geeft ZIEN! deze tussendoelen ook per dimensie en per leeftijdsgroep weer.

Van Overveld (2012) plaatst een uitwerking van de competentie besef van de ander (gebaseerd op de Illinois en Kansas Standards) als leerlijn van deze competentie. Ook hier is per leeftijdscategorie aangegeven welke tussendoelen er zijn te onderscheiden.

Om een goed beeld te krijgen van de ontwikkelings- en ondersteuningsbehoeften van mijn groep en van de individuele leerlingen, plaats ik de door SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) gegeven leerlijnen en tussendoelen voor het aspect empathie (door ZIEN! inlevingsvermogen genoemd) ieder in een eigen overzicht waarbij ik zowel de leeftijdsgroep als de basisschoolperiode aangeef (zie bijlage 3). Van deze overzichten heb ik gebruik gemaakt om te komen tot keuzes uit de lessen van Soemo, Kiva en Relaties & Seksualiteit.

2.5 Onderzoeksvraag

Op grond van de door mij doorgenomen literatuur en de bevindingen in mijn schoolpraktijk, ben ik tot de volgende hoofdvraag gekomen:

Hoe kan ik, met gebruikmaking van de op mijn school al gehanteerde 1-zorgroute en de middelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling en groepsvorming, voor mijn groep 5 een planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze ontwikkelen, uitvoeren en evalueren voor het aspect empathie?

Deelvraag 1:

A. Hoe kom ik tot een onderbouwde keuze uit de bij het aspect empathie passende lessen van Soemo, Kiva en Relaties & Seksualiteit waarmee ik aansluit bij de ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen

B. en hoe kan ik deze lessen met elkaar combineren en elkaar laten aanvullen?

Deelvraag 2:

Welke resultaten levert deze planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze op voor de ontwikkeling van het empathisch vermogen van de leerlingen van mijn groep 5?

3. Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik in paragraaf 3.2 aan voor welke onderzoeksstrategie ik gekozen heb. Vervolgens ga ik in paragraaf 3.3 in op de ethische aspecten die binnen mijn onderzoek van belang zijn en beschrijf ik in paragraaf 3.4 hoe ik de kwaliteit van mijn onderzoek waarborg. Bij de onderzoeksopzet in paragraaf 3.5 licht ik toe hoe ik in de verschillende fases van mijn onderzoek tot beantwoording van de hoofdvraag en de deelvragen kom. Ik geef weer hoe ik tot de ontwikkelde lessenseries ben gekomen en breng verslag uit op grond waarvan ik aanpassingen in deze lessenseries heb gemaakt.

3.2 Onderzoeksstrategie

Met mijn praktijkgericht onderzoek wil ik een aspect van mijn beroepspraktijk verbeteren. Ik wil nagaan hoe we van de huidige aanpak rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in de groepen 3 tot en met 8 kunnen komen tot een planmatige, doelgerichte en preventieve aanpak. Hiervoor richt ik me binnen mijn onderzoek op de leerlingen uit mijn groep 5 en op het aspect empathie. Aangezien ik dit wil doen door middel van het ontwikkelen van een werkwijze die een toepasbaar product oplevert dat van toegevoegde waarde kan zijn voor mijn beroepspraktijk, heb ik het ontwerponderzoek als strategie gekozen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Bij ontwerponderzoek is er sprake van een fase van vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase (De Lange et al, 2011). In de fase van vooronderzoek heb ik door een behoeftanalyse het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie vastgesteld en ben ik nagegaan welke interventies gewenst zijn om van de huidige naar de gewenste situatie te komen. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van literatuuronderzoek en heb ik gekeken naar goede voorbeelden die al binnen mijn beroepspraktijk voorkomen. In de ontwerpfase heb ik als tussenevaluaties de ontwikkelde werkwijze regelmatig besproken met mijn critical friends binnen de opleiding en mijn beroepspraktijk en met mijn duo-collega. Ook de leerlingen van mijn groep 5 hebben hierbij een rol als critical friend gespeeld. In de evaluatiefase geef ik mijn bevindingen rondom de ontwikkelde werkwijze weer en formuleer ik aanbevelingen.

3.3 Ethische aspecten

De Lange et al (2011) en Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij (2010), geven gedragsregels en aspecten aan die van belang zijn bij het ethisch handelen in alle fasen van mijn onderzoek.

Voorafgaand aan mijn onderzoek stel ik het managementteam, mijn duo-collega, de collega's die als critical friend bij mijn onderzoek betrokken zijn en de ouders en leerlingen van mijn groep 5 op de hoogte van de aard van mijn onderzoek en ook tijdens mijn onderzoek blijf ik hen op de hoogte houden over het verloop van mijn onderzoek. Tijdens mijn onderzoek draag ik zorg voor een veilig klimaat door respectvol om te gaan met ieders rechten, belangen, mening en geuite gevoelens. Ik sta open voor kritische inbreng en betrek deze inbreng in reflecties over het verloop van het onderzoek. Alle gegevens die ik in de verschillende fasen van mijn onderzoek verzamel behandel ik vertrouwelijk en verwerk ik geanonimiseerd. Na het onderzoek worden de leerlingen, de ouders en het team ingelicht over de resultaten. Binnen alle fasen van mijn onderzoek draag ik ook zorg voor integriteit door eerlijk en zorgvuldig, betrouwbaar, controleerbaar, onpartijdig, onafhankelijk en verantwoordelijk te werk te gaan (Vereniging van Universiteiten, 2014).

3.4 Waarborging van de kwaliteit van mijn onderzoek

De Lange et al (2011) en Andriessen et al (2010) beschrijven met welke factoren ik rekening moet houden om de interne validiteit van mijn onderzoek te waarborgen. Hiervoor vraag ik mij in de voortdurend af of ik met de werkwijze die ik binnen de verschillende fases van mijn onderzoek hanteer een bijdrage lever aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen en of conclusies die ik in de loop en na afloop van mijn onderzoek trek, daadwerkelijk aansluiten bij de gevoerde werkwijze en de gevonden resultaten. Ook ben ik mij er bewust van dat mijn gedrag en de verschillende keuzes die ik in de loop van het onderzoek maak van invloed zijn op het verloop en de uitkomsten van mijn onderzoek. Ik moet mijn keuzes en gedrag kunnen verantwoorden en mijn rapportages moeten betrouwbaar, navolgbaar en onpartijdig zijn. Om dat te kunnen bereiken houd ik mijn logboek nauwgezet bij (zie bijlage 4).

Bij mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende bronnen, methoden en deelnemers. Zo maak ik in de fase van vooronderzoek gebruik van drie meetinstrumenten om de ondersteuningsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen te bepalen. Om na te gaan welke leerlijnen en tussendoelen er gegeven worden rondom het aspect empathie, maak ik gebruik van drie verschillende bronnen: SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012). Om betrouwbaarheid van de opgenomen gegevens verder te waarborgen, heb ik mijn duo-collega gevraagd de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! in te vullen.

3.5 Onderzoeksopzet

3.5.1 De fase van vooronderzoek

In de fase van vooronderzoek stel ik door middel van een behoefteanalyse het verschil tussen de huidige aanpak op mijn school bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en een planmatige aanpak vast en ga ik na welke interventies gewenst zijn om van de huidige situatie naar de gewenste situatie te komen. Hierbij maak ik gebruik van literatuuronderzoek en kijk ik naar goede voorbeelden die al binnen mijn beroepspraktijk voorkomen en ga ik door middel van een enquête onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 na op welke wijze de leerkrachten in de huidige situatie tot een keuze uit de te geven lessen komen.

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van drie meetinstrumenten: Ik vraag mijn duo-collega de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! in te vullen (zie bijlage 5). Ook vraag ik de leerlingen van mijn groep 5 de "Stoeltjesdans" (2017) in te vullen (zie bijlage 6). De "Stoeltjesdans" is een online instrument waarmee het sociaal klimaat in kaart gebracht kan worden. En ik vraag de leerlingen het eerste deel van de "Strange Stories Test" (Happé, 1994) te maken (zie bijlage 7). Deze test is ontwikkeld om Theory of Mind te meten bij kinderen. De volledige test bestaat uit acht verhaaltjes. In deze eerste afname komen vier verhaaltjes aan bod. Bij ieder verhaaltje wordt vraag één gesteld om na te gaan of het verhaal goed begrepen is. Als het antwoord fout is, wordt het verhaal opnieuw gelezen, tot het antwoord goed gegeven wordt en de leerling ook begrijpt waarom dat het goede antwoord is. Bij de volgende vraag of vragen geldt alleen een mentale verklaring (gedachten, gevoelens, behoeften) als correct antwoord.

De resultaten van deze drie meetinstrumenten gebruik ik om de ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen te bepalen. Op deze wijze voer ik de eerste vier stappen van de 1-zorgroute uit. "Stap 1: het verzamelen van leerlinggegevens in een groepsoverzicht, stap 2: het signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, stap 3: het benoemen van onderwijsbehoeften en stap 4: het clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften" (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p.73-74).

Om een overzicht van leerlijnen en tussendoelen voor het aspect empathie te verkrijgen, ga ik bij drie bronnen na welke leerlijnen en tussendoelen voor dit aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling gegeven worden. Deze drie bronnen zijn SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012).

3.5.2 De ontwerpfase

In deze fase van mijn onderzoek onderneem ik nog een tweetal stappen die het mogelijk maken om deelvraag 1 te beantwoorden. Ik inventariseer welke lessen van de drie op mijn school gebruikte programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling, te weten Soemo, Kiva en Relaties & Seksualiteit aansluiten bij de tussendoelen die SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) geven als aan empathie gerelateerd. Vervolgens ga ik in overleg met mijn duo-collega na welke van de aan empathie gerelateerde lessen aansluiten bij de door middel van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! , de "Stoeltjesdans" (2017) en de "Strange Stories Test" (Happé, 1994) in kaart gebrachte ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de kinderen uit mijn groep 5 en welke van deze lessen met elkaar gecombineerd kunnen worden en elkaar aanvullen. Hieruit volgt een voorlopige invulling van drie lessenseries rondom het aspect empathie. Hiermee voer ik stap 5 van de 1-zorgroute uit: "het opstellen van een groepsplan" (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p.73-74), in dit geval het opstellen van een lessenserie rondom het aspect empathie. In overleg met mijn critical friends en mijn duo-collega maak ik een aantal aanpassingen in de voorlopige invulling van de lessenseries. Deze aanpassingen worden gemaakt om aan te kunnen sluiten bij de ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte en ook bij de belevings- en interessewereld van de leerlingen. Met het maken van deze aanpassingen in de voorlopige invulling van de lessenseries, komt het ontwerp van de in de praktijk uit te voeren lessenseries tot stand. Ook tijdens de uitvoering van dit ontwerp worden op grond van ontvangen feedback en mijn observaties nog aanpassingen gemaakt.

In hoofdstuk vier breng ik verslag uit van de uitkomsten van de binnen de verschillende fases van mijn onderzoek gebruikte onderzoeksmethoden en technieken, van de totstandkoming en uitvoering van de ontworpen lessenseries en de aanpassingen die hierop tijdens de uitvoering gemaakt zijn. Hiermee voer ik stap 6 van de 1-zorgroute uit: "het uitvoeren"(Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p.73-74). Voor het beantwoorden van deelvraag 2 vergelijk ik de resultaten van de eerste metingen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!, de "Stoeltjesdans" en de "Strange Stories Test", die voorafgaand aan de lessenserie zijn ingevuld met een tweede afnamemoment. Hiervoor vraag ik mijn duo-collega en de leerlingen van mijn groep 5 deze meetinstrumenten nogmaals in te vullen.

3.5.3 De evaluatiefase

In de evaluatiefase beantwoord ik de hoofdvraag en deelvragen. Deze beantwoording komt voort uit de resultaten van de fase van vooronderzoek, de ontwerpfase en de uitgevoerde lessenseries. Ik geef de betekenis van het uitgevoerde onderzoek aan, reflecteer op de gevoerde methodologie en geef aanbevelingen die voortkomen uit mijn onderzoek.

4. Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk start ik in met het beschrijven van de uitkomsten van het vooronderzoek. In paragraaf 4.2 geef ik de resultaten van de enquête die ik onder de leerkrachten heb uitgezet en vervolg ik met het weergeven van de meest in het oog springende uitkomsten van de drie meetinstrumenten.

In paragraaf 4.3 geef ik aan hoe ik in de ontwerpfase tot een keuze ben gekomen uit de tussendoelen die de drie hierbij door mij geraadpleegde bronnen hierover voor het aspect empathie aangeven.

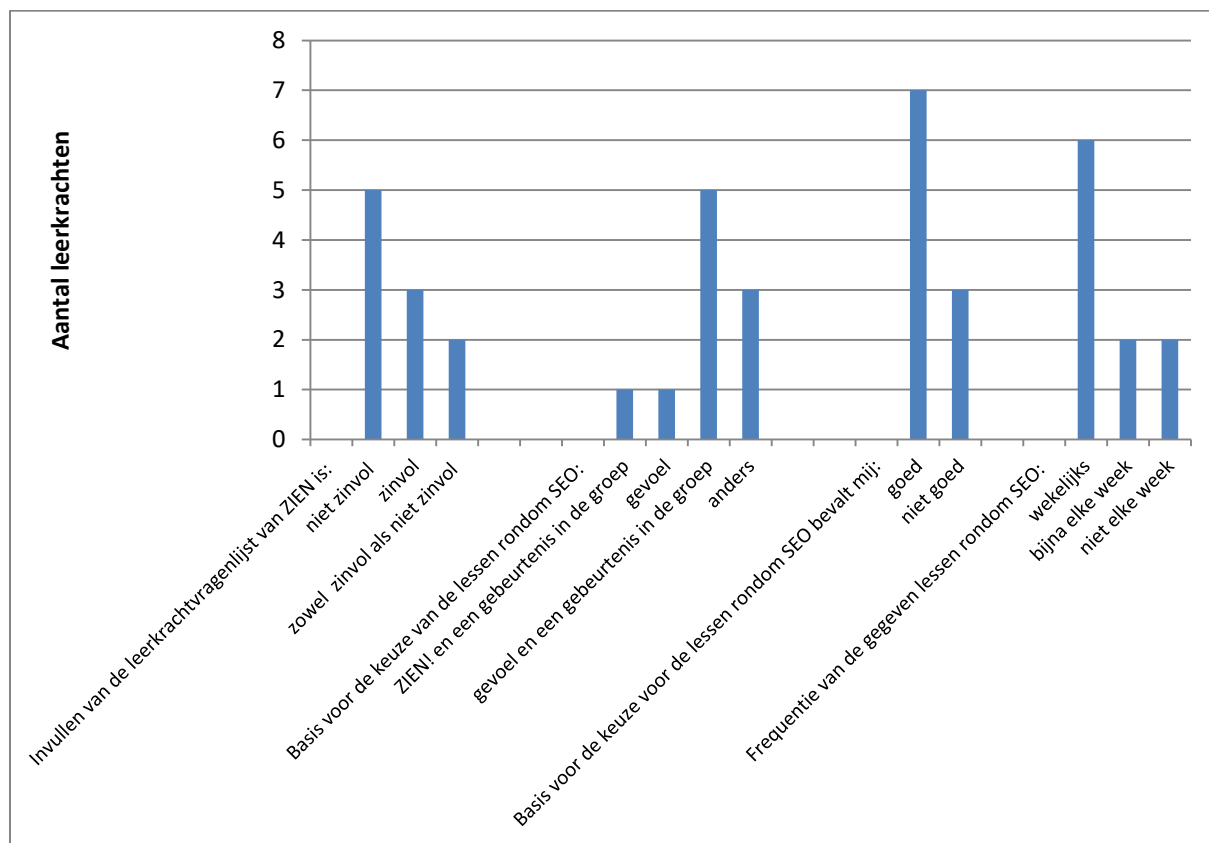
Daarna beschrijf ik de totstandkoming van de lessenseries rondom het aspect empathie met lessen uit Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit.

Tot slot geef ik in paragraaf 4.4 de resultaten van de uitvoering van de lessenseries weer en vergelijk ik de gegevens verkregen uit de eerste meting van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!, de “Stoeltjesdans” en de “Strange Stories Test” met de resultaten van de tweede meting. In bijlage 8 heb ik overzichten van de uitkomsten van deze voor- en nameting van de drie meetinstrumenten opgenomen.

4.2 Resultaten van de fase van vooronderzoek

4.2.1 De gegevens uit de enquête onder de leerkrachten

Deze enquête heb ik als onderdeel van het vooronderzoek afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8. Aan deze enquête hebben tien leerkrachten deelgenomen. In deze paragraaf geef ik in Figuur 2 een samenvatting van de uitkomsten van deze enquête. Een volledige weergave van de enquête en de uitkomsten hiervan heb ik opgenomen als bijlage 2.



Figuur 2. Samenvatting van uitkomsten van de onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 uitgevoerde enquête.

In hoofdstuk 1 geef ik aan dat de directie er vanuit gaat dat de leerkrachten hun keuze uit de verschillende lessen zowel op hun observaties in de klas als op de uitkomsten van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! baseren. Uit de uitkomsten van deze enquête blijkt dit niet het geval. Ook blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten waarbij de enquête is afgenomen, het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! als niet zinvol of zowel zinvol als niet zinvol ervaart. De leerkracht die ZIEN! wel als basis hanteert om een keuze te maken uit de lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit, antwoordt bij vraag één het invullen van de leerkrachtvragenlijst als niet zinvol te ervaren.

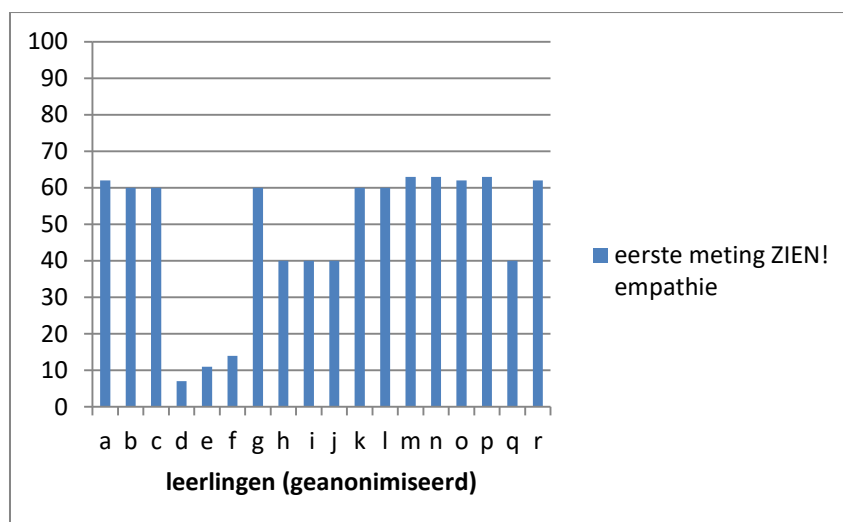
4.2.2 Vaststellen van de ondersteuningsbehoefte

De gegevens uit de leerkrachtvragenlijst ZIEN!

Deze leerkrachtvragenlijst van ZIEN! is door mijn duo-collega voorafgaand aan het uitvoeren van de lessenseries ingevuld.

In bijlage 5 heb ik een weergave van de observatielijst opgenomen die als resultaat van het invullen van deze leerkrachtvragenlijst via Parnassys te verkrijgen is. Parnassys is het leerlingadministratie- en leerlingvolgsysteem dat op mijn school gebruikt wordt. De verkregen observatielijst heb ik, naast de "Stoeltjesdans" en de "Strange Stories Test", die ik in de volgende paragrafen bespreek, gebruikt om de ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen voor het aspect empathie (door ZIEN! in de observatielijst aangeduid als IL, inlevingsvermogen) te bepalen.

Figuur 3 geeft de scores van de leerlingen voor het aspect empathie weer.



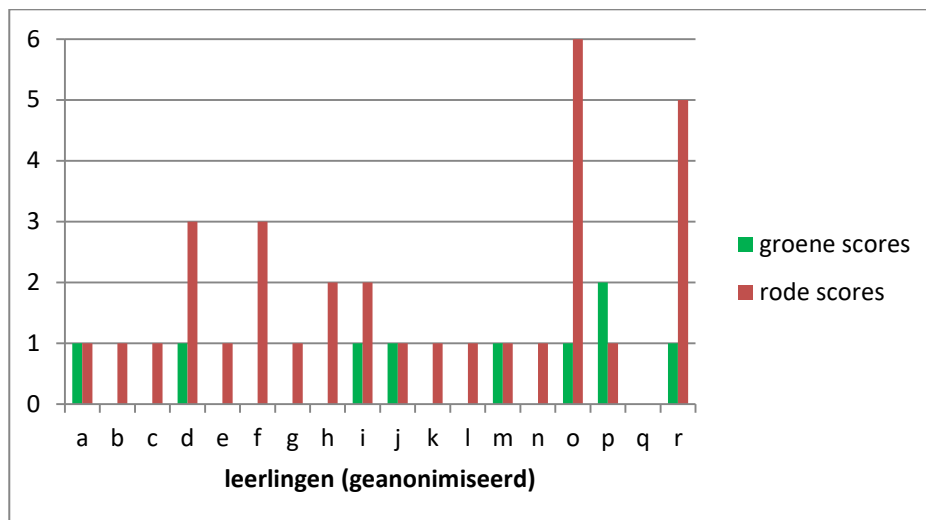
Figuur 3. De resultaten voor het aspect empathie van de eerste meting van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!

Bij drie leerlingen laat de observatielijst een lage score voor empathie zien (leerlingen D, E en F), bij vier leerlingen is er sprake van een benedengemiddelde score (leerlingen H, I, J en Q) en bij elf leerlingen wordt een bovengemiddelde score weergegeven. De behaalde score op groepsniveau is 75 procent. Bij een score van 98 procent en hoger op een aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling, geeft ZIEN! voor dat aspect geen handelingsdoelen voor de groep meer aan. De handelingsdoelen die ZIEN! geeft voor het aspect empathie, heb ik als tussendoelen opgenomen in bijlage 3. Bij het uitvoeren van de lessenseries besteed ik, om goed te kunnen aansluiten bij hun ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte, extra aandacht aan de leerlingen die laag of benedengemiddeld scoren op empathie.

De gegevens uit de “Stoeltjesdans”

De “Stoeltjesdans” (2017) is door de leerlingen van mijn groep 5 voorafgaand aan het uitvoeren van de lessenseries ingevuld. In deze paragraaf geef ik de meest opvallende resultaten kort weer. Het volledige overzicht van de resultaten heb ik opgenomen in bijlage 6.

Figuur 4 laat de rode en groene scores zien. De rode scores geven aan welke leerling vaak genoemd wordt bij een negatieve vraag, de groene scores geven aan welke leerling vaak genoemd wordt bij een positieve vraag.



Figuur 4. De resultaten van de eerste afname van de “Stoeltjesdans”.

Bij een van de drie leerlingen die bij ZIEN! laag scoort op empathie (leerling D), valt op dat deze leerling aan de ene kant vaak genoemd wordt als zijnde het minst aardig maar ook juist weer vaak als meest populair. Ook wordt zijn naam het meest genoemd (door 71 procent van de leerlingen) als degene die andere slaat of schopt.

Bij twee van de vier leerlingen met een benedengemiddelde score op empathie bij ZIEN! (leerling I en J), is sprake van zowel negatieve als positieve scores.

Twee leerlingen die bovengemiddeld scoren op empathie in ZIEN! (leerlingen O en R) vallen in de “Stoeltjesdans” op omdat zij vaak genoemd worden als “meest populair” en tegelijk vaak een roodgekleurd vlak achter hun naam hebben staan: zij worden in respectievelijk vijf en zes categorieën negatief benoemd door hun klasgenootjes. Bij deze leerlingen geldt dat ik bij het uitvoeren van de lessenseries ook aan hen extra aandacht zal besteden om te kunnen aansluiten bij hun ondersteunings- en ontwikkelingsbehoeften.

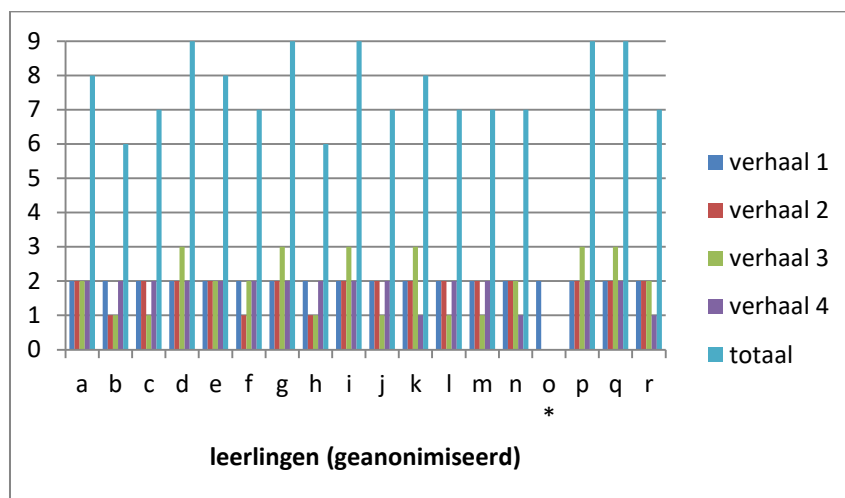
De resultaten bij de categorieën “roddelen” en “wordt over geroddeld” vielen mij en mijn duo-collega binnen de “Stoeltjesdans” op, aangezien wij geen signalen hebben opgevangen dat dit in onze groep zou kunnen spelen. Vanuit onze nieuwsgierigheid naar de beleving van de kinderen bij dit onderwerp en omdat dit onderwerp ook aan empathie gerelateerd is, heb ik dit binnen de lessenseries opgenomen. De “Stoeltjesdans” biedt ook de mogelijkheid om een nieuwe klasindeling te maken. Van deze mogelijkheid heb ik gebruik gemaakt met als gekozen voorwaarden “nieuwe relaties aanmoedigen” en “negatieve relaties verbeteren”.

De gegevens uit de “Strange Stories Test”

De “Strange Stories Test” (Happé, 1994) is door de leerlingen van mijn groep 5 voorafgaand aan het uitvoeren van de lessenseries ingevuld.

Figuur 5 toont de scores die de leerlingen op deze “Strange Stories Test” behaald hebben. De gemiddelde score van de groep bij deze test ligt op zeven goede antwoorden. Bij het berekenen van dit gemiddelde heb ik de score van leerling O niet meegenomen, aangezien zij tussentijds werd opgehaald voor remedial teaching in verband met haar dyslexie. Leerling B en leerling H scoren op deze test onder

het gemiddelde van de groep. Ook aan deze leerlingen besteed ik bij het uitvoeren van de lessenseries extra aandacht. Voor leerling H is dit tevens vanwege de uitkomsten van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! al besloten.



Figuur 5. De scores van deel 1 van de “Strange Stories Test”.

4.2.3 De gegevens uit de overzichten van SLO, ZIEN! en Van Overveld

De overzichten van de leerlijnen en tussendoelen die SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) voor het aspect empathie geven, heb ik in bijlage 3 geplaatst. De oorspronkelijke bronnen geven verschillende leeftijdsgroepen aan of maken een indeling in jaargroepen. Om beter na te kunnen gaan welke tussendoelen voor mijn groep 5 van toepassing zijn, heb ik voor ieder tussendoel zowel de leeftijdsgroep als de jaargroepen aangegeven.

4.3 Resultaten van de ontwerpfase

4.3.1 De keuze voor de tussendoelen van SLO, ZIEN! en Van Overveld

Bij het voeren van gesprekken met mijn duo-collega over het vaststellen van individuele doelen en de groepsdoelen voor het aspect empathie, komt naar voren dat het hier gaat om een preventieve aanpak, “plannen voor iedereen” (Van Overveld, 2012). Wanneer er sprake is van het niet voldoende werken van een preventieve aanpak voor sommige leerlingen, worden er voor hen in een groepsplan “plannen voor sommigen” (Van Overveld, 2012) opgenomen. In overleg komen mijn duo-collega en ik tot een keuze voor doelen voor de hele groep, waar bij de leerlingen B, D, E, F, H, I, J, O, Q en R meer aandacht wordt besteed aan doelen die voor het ontwikkelen van hun empathisch vermogen van belang zijn. Bij het stellen van deze doelen hanteren wij het overzicht van de gegevens verkregen uit de drie meetinstrumenten en onze observaties en ervaringen met de kinderen om te bepalen welke tussendoelen binnen de lessenseries aan bod kunnen komen. Een overzicht van deze groepsdoelen en extra aandacht behoevende doelen, heb ik in bijlage 9 geplaatst.

Ook bespreken we dat sommige leerlingen de gekozen doelen (grotendeels) al beheersen en dat er leerlingen zijn die zich nog aan het ontwikkelen zijn in deze doelen. Door een doel met de hele groep te behandelen, kunnen de leerlingen die deze doelen al beheersen hun inzichten en ervaringen in de groep inbrengen en kunnen de leerlingen die zich hierin nog aan het ontwikkelen zijn zich misschien beter inleven in de situatie. Het wordt op deze wijze mogelijk meer een doel van henzelf, van de eigen leeftijdsgroep in plaats van iets wat de juf of de meester ‘oplegt’. Ook gaat het hierbij niet om te behalen doelen, het gaat erom dat de kinderen die zich nog binnen deze doelen aan het ontwikkelen zijn informatie over deze onderwerpen ontvangen en hen hierover gaan nadenken en ermee te oefenen. De

kinderen die de doelen al (grotendeels) beheersen, kunnen hun vaardigheden mogelijk verder verdiepen of uitbreiden.

Mijn duo-collega en ik zien “samenwerken in een groep” (SLO, 2009) wel als doel om met de hele groep te behandelen maar besluiten in overleg dit niet als apart doel binnen een van de lessenseries op te nemen. We verwachten dat door het werken aan de doelen bij de drie lessenseries en door de nieuwe klasindeling met als voorwaarden, “nieuwe relaties aanmoedigen” en “negatieve relaties verbeteren”, het samenwerken in een groep een positieve impuls zal krijgen.

4.3.2 De drie lessenseries rondom het aspect empathie

Met de in overleg met mijn duo-collega gemaakte keuze voor de tussendoelen als uitgangspunt, volgt een voorlopige keuze uit de bijpassende lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit. Hierbij zijn daar waar mogelijk lessen met elkaar gecombineerd en vullen de lessen en lessenseries elkaar aan. In overleg met mijn duo-collega en mijn critical friends binnen de opleiding en binnen mijn beroepspraktijk kom ik tot een aantal vooraf gemaakte aanpassingen in het voorlopige ontwerp van de lessenseries. Behalve toevoegingen bij de lessenseries, is er ook sprake van het laten vervallen van een aantal onderdelen. Met het verwerken van deze aanpassingen ontstaat het ontwerp van de in de praktijk uit te voeren lessenseries. Alle gegevens rondom het tot stand komen het voorlopige ontwerp en het in de praktijk uit te voeren ontwerp zijn terug te vinden in bijlage 10.

4.4 Resultaten van de uitvoering van het ontwerp

4.4.1 De gegevens van de uitvoering van de lessenseries

Het in de praktijk uit te voeren ontwerp van de lessenseries bestaat uit drie lessenseries met als titels “Complimenten”, “Communicatie” en “Vriendschap”. Iedere lessenserie is opgebouwd uit drie lessen. In bijlage 11 heb ik het verslag van deze lessenseries opgenomen. Dit verslag is tot stand gekomen op basis van mijn onderzoekslogboek. Het verslag bestaat bij iedere lessenserie uit de onderdelen “Verloop van de lessen”, “Elementen voor het vervolg van de lessen in deze of een volgende lessenserie”, “Dataverzameling” en “Ontvangen feedback”. Het onderdeel “Opbrengsten van de les” geef ik in deze paragraaf weer.

Lessenserie 1: “Complimenten”

Opbrengsten van de les

Na afloop van deze eerste lessenserie is door een aantal meisjes uit de groep spontaan “De Complimentenclub” opgericht. Ze dragen ook nu nog, inmiddels een maand later, zelfgemaakte polsbandjes en delen met grote regelmaat binnen de klas en de school complimenten uit. Ook de rest van de klas geeft eerder een compliment dan een vervelende opmerking aan een ander. Voorafgaand aan de lessenserie heb ik met regelmaat tegen een leerling gezegd: “Als je niets positiefs te zeggen hebt, zeg dan liever niets.” Na de lessenserie heb ik dit nog niet een keer hoeven te zeggen. In het klassengesprek stelde een leerling dat het belangrijk is dat een compliment écht moet zijn. De hele klas beaamde dit.

De kinderen hebben geleerd dat er vier soorten complimenten bestaan: Een compliment kan gaan over iets waar iemand goed in is, over hoe iemand is, over hoe iemand eruit ziet of over kleding of spullen. (Zie de foto van het schoolbord in bijlage 11).

De ouderraad heeft, als verrassing voor de leerkrachten en ook zonder dat ik hier vanaf wist, het geven van complimenten van kinderen aan de leerkrachten in alle groepen uitgevoerd. Tijdens een door de ouderraad georganiseerd verwenmomentje, waarbij om beurten de leerkrachten uit de groep werden gehaald, noteerde degene die de groep even overnam complimentjes van alle kinderen voor de leerkracht op een mooi kaartje. Mogelijk zijn leden van de ouderraad met kinderen in mijn groep 5,

Verslag PGO

Marja de Groot, 2365014

geïnspireerd door het 'huiswerk' dat ik de kinderen voor de meivakantie heb meegegeven, waarbij ze een Post-It blokje meekregen met als opdracht complimenten aan gezinsleden, familie, burens en bekenden te geven.

De doelen bij deze les zijn allen bereikt: de kinderen kunnen de kwaliteiten van een ander beschrijven, kunnen complimenten geven over iets dat iemand goed kan en hebben aardige dingen tegen een ander gezegd. De kinderen hadden geen moeite met het geven van complimenten aan anderen, alle kinderen waren blij met de complimenten die zij van elkaar ontvangen hebben en de kinderen hebben ervaren hoe leuk anderen het vinden om complimenten te ontvangen.

Lessenserie 2: "Communicatie"

Opbrengsten van de les

De kinderen hebben in deze lessenserie geleerd dat communicatie niet alleen is wat iemand zegt, maar ook hoe het gezegd wordt: welke gezichtsuitdrukking, welke gebaren en welke lichaamshouding heb je daarbij?

De kinderen kwamen in het klassengesprek in de eerste les tot de uitkomst dat het best moeilijk is om een gezichtsuitdrukking goed te herkennen. Doordat ze een gezichtsuitdrukking weleens anders interpreteren dan de emotie die er echt achter zit, kunnen misverstanden ontstaan die leiden tot miscommunicatie en soms tot ruzie.

Bij het oefenen met jij-taal omzetten in ik-taal en het klassengesprek dat daarop volgde, kwamen de kinderen tot de conclusie dat het bij een vervelende boodschap handiger is om ik-taal te gebruiken.

Naar aanleiding van deze lessenserie hebben we de volgende afspraak gemaakt: Als je denkt dat iemand onaardig of lelijk tegen je doet, vraag dan eerst met ik-taal na of je de bedoeling van de ander goed inschat. ("Ik denk dat je boos op mij bent, is dat zo?")

In de weken na deze lessenserie hielden de leerlingen zich goed aan deze afspraak. Wanneer er toch een leerling naar mij toe kwam met een klacht over iemand die niet aardig deed, kreeg ik als reactie op mijn vraag: "heb je al nagevraagd of hij of zij dat echt zo onaardig bedoelt?" steevast als reactie: "Dat ga ik nu gelijk doen juf, met een ik-vraag." Met deze aanpak kon vaak ook een ruzie voorkomen worden.

Het doel "erkennen dat anderen een situatie anders kunnen beleven", is door alle leerlingen bereikt.

Voor de overige doelen bij deze lessenserie, "de emoties van anderen herkennen", "de oorzaak van de emotie bij de ander achterhalen" en "herkennen van cues die aangeven hoe een ander zich voelt" geldt dat de kinderen die zich nog binnen deze doelen aan het ontwikkelen zijn informatie hebben ontvangen, erover hebben kunnen praten en ermee hebben kunnen oefenen samen met hun klasgenoten.

Lessenserie 3: "Vriendschap"

Opbrengsten van de les

In een klassengesprek over het ontstaan en oplossen van ruzies kwamen de kinderen aan de hand van een paar recente voorbeelden die zich in de klas hadden voorgedaan tot de conclusie dat de meeste ruzies ontstaan over een kleinigheid (door mij ook al in eerdere situaties aangegeven met het gebaar van iets denkbeeldig kleins vasthouden tussen duim en wijsvinger) wat vervolgens uitmondt in iets veel groters (door mij ook eerder al aangegeven met het gebaar van twee wijd uitgespreide armen).

De dagen erna bleken ruzies regelmatig in de kiem gesmoord te kunnen worden doordat een leerling of ik het gebaar voor een kleinigheid aangaf en de bij de situatie betrokken leerlingen glimlachend gelijk gaven aan de maker van het gebaar.

De doelen die door mijn duo-collega en mij voor drie leerlingen als extra aandacht behoevende doelen zijn gesteld, zijn door de betreffende leerlingen bereikt: Leerling E bleef in de weken na deze lessenserie minder lang 'hangen' in haar boosheid op een ander. Ook bood zij, wanneer zij onterecht boos was geweest op een ander, haar verontschuldiging aan diegene aan.

Leerling D had een van de tekstballonnen bij Soemokaart 10 geschreven: "een goede vriend(in) is iemand die niet tegen je zegt ik ben je vriend niet meer, grapje!" Een paar dagen later had hij ruzie met een klasgenootje en bleek dat hij precies die woorden had gebruikt. In een gesprek met hem hierover, kwam hij tot het besef dat hij in dit geval bij zijn vriend iets gedaan had wat hij zelf niet leuk vond. Ik heb hem gevraagd er op te willen letten of hij dit ook wel eens in andere gevallen deed. Later kwam hij me

vertellen dat hij gemerkt had dit inderdaad vaker te doen en dat hij zou gaan proberen dit gedrag te verminderen.

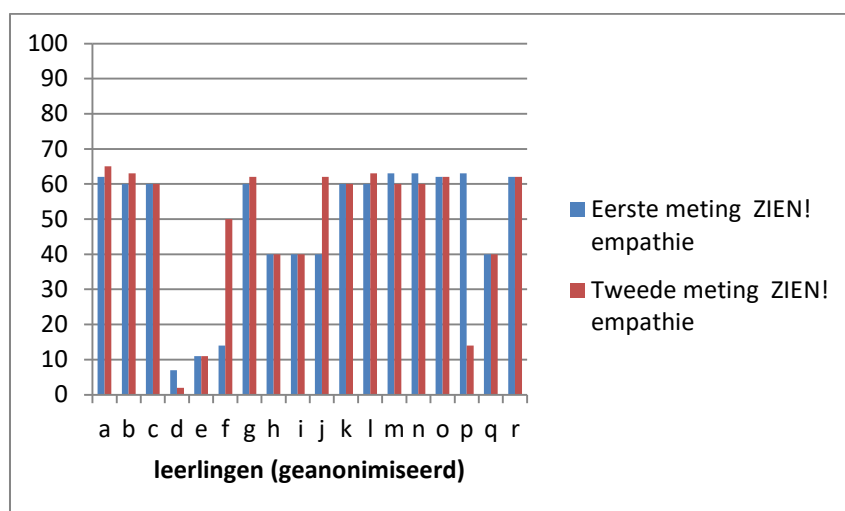
Met leerling J heb ik apart een gesprekje gehad over haar aanpak bij het oplossen van deze ruzies. De periode na de lessenseries was zij beter in staat om actief mee te denken over oplossingen die voor allen geschikt zijn.

De overige bij deze lessenserie gestelde doelen: “oorzaken van conflicten”, “tegenstellingen in belangen, opvattingen en gevoelens”, “inleven in gevoelens, wensen en opvattingen”, “rekening houden met en openstaan voor anderen” en “toont begrip voor de gevoelens van een ander bij ruzie”, zijn niet los te zien van de doelen die bij de eerdere lessenseries behandeld zijn en dan ook gedurende deze en de voorgaande lessen aan bod gekomen.

4.4.2 De gegevens uit de tweede afname van de leerkrachtvragenlijst ZIEN!

Deze leerkrachtvragenlijst van ZIEN! is door mijn duo-collega na afloop van de lessenseries ingevuld. De volledige resultaten van deze tweede afname heb ik in bijlage 5 naast de resultaten van de eerdere afname geplaatst om een vergelijking mogelijk te maken.

Onderstaande Figuur 6 toont de resultaten van beide afnames voor het aspect empathie.



Figuur 6. De resultaten voor het aspect empathie van de eerste en de tweede meting van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!

Van de drie leerlingen waarbij de eerste observatielijst een lage score voor empathie liet zien, is bij een leerling de score voor empathie verder gedaald (leerling D: van 7 naar 2), bij een ander is de score voor empathie gelijk gebleven (leerling E: 11) en bij de derde is een stijging van de score voor empathie zichtbaar (Leerling F: van laag; 14, naar bovengemiddeld: 50). Bij de vier leerlingen die bij de eerste afname een benedengemiddelde score voor empathie hadden, is bij drie van hen de score gelijk gebleven (Leerling H, I en Q: 40) en bij een van hen is de score voor empathie gestegen naar bovengemiddeld (leerling J: van 40 naar 52). De extra aandacht die bij het uitvoeren van de lessenseries aan deze leerlingen is besteed laat uiteenlopende resultaten zien. Hiervoor kan ik geen duidelijke oorzaak aangeven.

Bij een van de leerlingen die eerder bovengemiddeld scoorde, leerling P, is de score afgenomen van 63 naar 14: laag. De andere leerlingen die eerder bovengemiddeld scoorden, laten dalende, gelijkblijvende en stijgende scores zien, hierbij blijven zij wel binnen het bovengemiddelde scores. De uitspraak op groepsniveau is bij deze tweede afname van de leerkrachtvragenlijst gelijk aan die van de eerste afname: 75 procent.

Voor de andere sociale vaardigheden en de graadmeters geldt ook dat er bij vergelijking tussen beide observatielijsten bij de leerlingen zowel stijgende als dalende scores te zien zijn. Kijkend naar de uitspraken op groepsniveau is bij deze categorieën sprake van een stijging. Betrokkenheid,

welbevinden, sociale flexibiliteit en sociale autonomie zijn met een procent toegenomen, sociaal initiatief is met vijf procent toegenomen en impulsbeheersing laat een stijging van zes procent zien.

4.4.3 De gegevens uit de tweede afname van de “Stoeltjesdans”

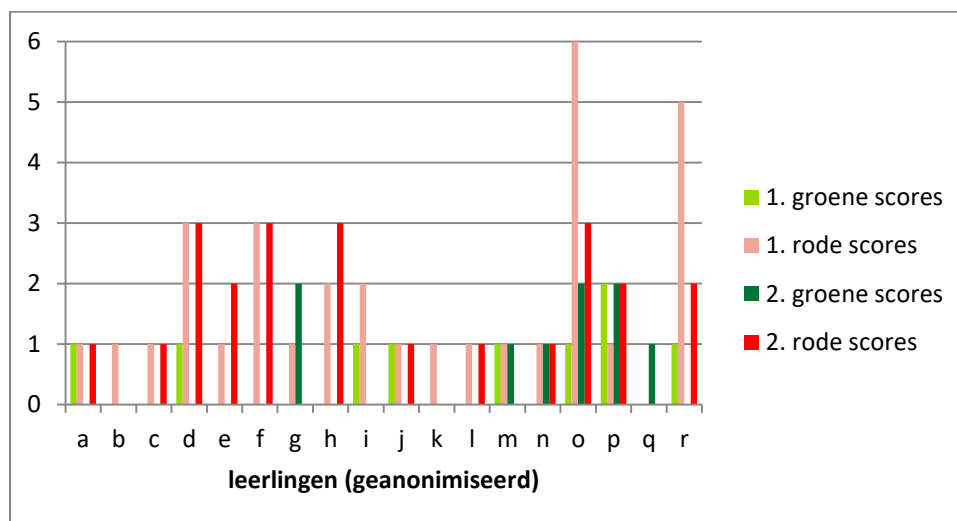
Deze “Stoeltjesdans” (2017) is door de leerlingen van mijn groep 5 na afloop van de lessenseries ingevuld.

Het volledige overzicht van de resultaten van deze tweede afname is terug te vinden in bijlage 6.

Net zoals de bij de vergelijking tussen de eerste en de tweede meting van ZIEN! laat ook deze tweede meting van de “Stoeltjesdans” ten opzichte van de eerste meting stijgingen, dalingen en gelijkblijvende scores zien. Doordat de resultaten van de “Stoeltjesdans” gebaseerd zijn op percentage kinderen die de naam van een leerling bij een categorie genoemd hebben, is een vergelijking hier lastiger te maken. Er zijn tussen beide metingen verschillen in het aantal kinderen die een vraag onbeantwoord hebben gelaten, waarbij zij als reden aangeven niet zeker van hun antwoord te zijn of de vraag niet te willen beantwoorden (zie bijlage 6 voor een overzicht hiervan). Dit maakt dat de gegeven percentages in het overzicht niet een op een te vergelijken zijn met de percentages uit het eerste overzicht. Bij een drietal categorieën hebben bij beide afnames evenveel leerlingen de vraag beantwoord en is zonder percentages om te rekenen wel een directe vergelijking mogelijk. Dit geldt voor de categorieën “zijn het meest populair”, “schoppen of slaan anderen” en “sluiten anderen buiten of negeren anderen”. Het aantal rood weergegeven vakjes bij “schoppen of slaan anderen”, is afgenomen van acht naar een. Aangezien deze vraag in beide afnames door evenveel kinderen is beantwoord, zou dit kunnen betekenen dat er in de beleving van de leerlingen minder geschopt of geslagen wordt. De leerling die eerder het hoogst scoorde in deze categorie (leerling D) heeft nog dezelfde hoge score.

In Figuur 7 is te zien welke leerlingen bij de tweede afname van de stoeltjesdans vaak genoemd worden bij een positieve vraag (donkergroen) en een negatieve vraag (rood).

In het lichtgroen en roze zijn de resultaten van de eerste afname van de “Stoeltjesdans weergegeven.



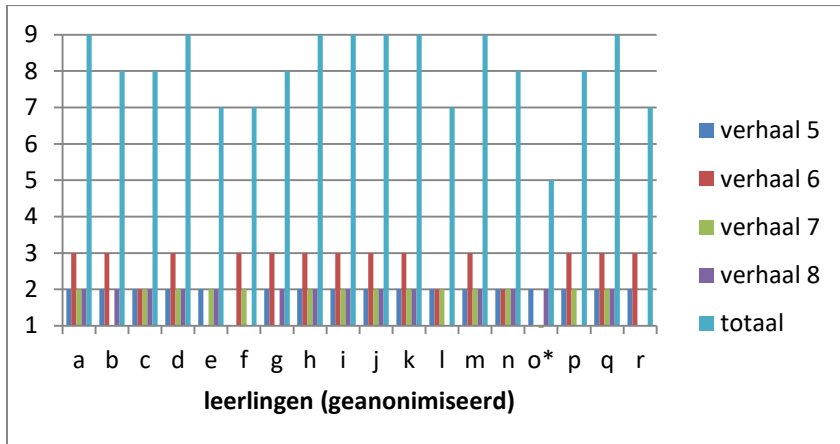
Figuur 7. De resultaten van de eerste en de tweede afname van de “Stoeltjesdans”.

Direct zichtbaar is de afname in het aantal negatieve (rode) scores bij leerlingen O en R. Waar leerling O in de eerste afname nog zes negatieve scores had, geldt dit nu nog voor drie categorieën. Bij leerling R is het aantal negatieve categorieën afgenomen van vijf naar twee. De extra aandacht die bij het uitvoeren van de lessenseries aan deze leerlingen is besteed, heeft hier mogelijk een bijdrage aan geleverd.

4.4.4 De gegevens uit de tweede afname van de “Strange Stories Test”

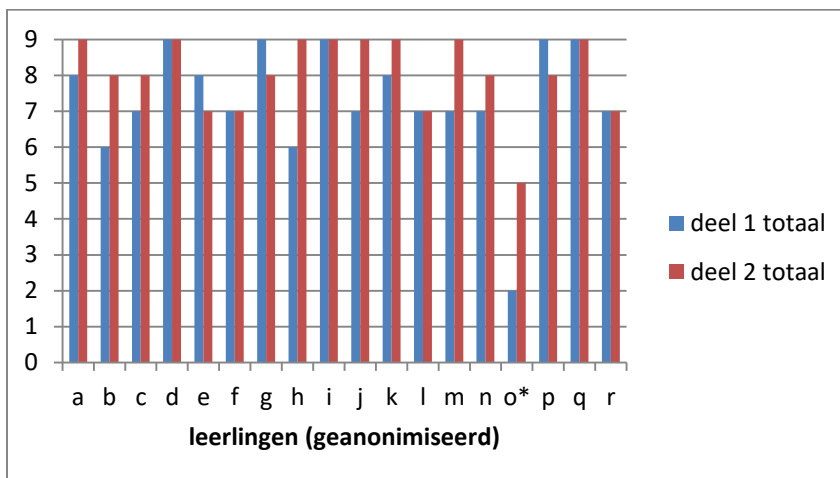
Deze “Strange Stories Test” (Happé, 1994) is door de leerlingen van mijn groep 5 na afloop van de lessenseries ingevuld.

Figuur 8 toont de scores die de leerlingen op deze “Strange Stories Test” behaald hebben. Bij deze tweede afname ligt de gemiddelde score van de groep op acht goede antwoorden.



Figuur 8. De scores van deel 2 van de “Strange Stories Test”.

Onderstaande Figuur 9 geeft een overzicht van de behaalde totaalscores bij de eerste en de tweede afname.



Figuur 9. Overzicht van de totalen van deel 1 en deel 2 van de “Strange Stories Test”.

Leerling O heeft bij de eerste afname slechts bij een verhaal meegedaan en heeft nu een lage score. Bij deze lage score kan het gegeven dat zij dyslexie heeft een rol spelen, alhoewel de tekst en de vragen door mij voorgelezen zijn.

5. Conclusies en discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 5.2 aan de hand van de verzamelde informatie uit hoofdstuk 4 antwoord gegeven op de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag. In paragraaf 5.3 geef ik behalve de betekenis van het onderzoek voor de praktijkcontext en voor mijzelf ook een reflectie op de gevoerde methodologie en tot slot geef ik in paragraaf 5.4 de aanbevelingen die voortkomen uit mijn onderzoek.

5.2 Conclusies

5.2.1 Beantwoording van deelvraag 1

Deelvraag 1:

A. Hoe kom ik tot een onderbouwde keuze uit de bij het aspect empathie passende lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit waarmee ik aansluit bij de ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen

B. en hoe kan ik deze lessen met elkaar combineren en elkaar laten aanvullen?

Om aan de in deze deelvraag geformuleerde onderdelen te kunnen voldoen, is een aantal stappen ondernomen.

Allereerst is de ondersteuningsbehoefte van de groep en van individuele leerlingen voor het aspect empathie bepaald aan de hand van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!, de “Stoeltjesdans” (2017) en de “Strange Stories Test” (Happé, 1994).

In eerste opzet heb ik gebruik gemaakt van drie verschillende meetinstrumenten om de kwaliteit van mijn onderzoek te waarborgen. Het resultaat van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! gaf aanleiding om bij het uitvoeren van de lessenseries extra aandacht te besteden aan zeven leerlingen. Naar aanleiding van de resultaten van de “Stoeltjesdans” en de “Strange Stories Test” kwamen hier respectievelijk nog twee en één leerling bij. Hieruit kan opgemaakt worden dat het bij bepalen van de ondersteuningsbehoefte voor de leerlingen in mijn groep 5 voor het aspect empathie nuttig is gebleken meerdere meetinstrumenten te hanteren.

Om na te gaan welke tussendoelen gegeven worden, is gebruik gemaakt van de overzichten van SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) die ik in de fase van vooronderzoek voor het aspect empathie heb gemaakt (zie bijlage 3). Hierna is in kaart gebracht welke van deze doelen van belang zijn voor de ondersteuning van de leerlingen bij de ontwikkeling van het empathisch vermogen.

Bij het in kaart brengen van deze doelen zijn deze overzichten van alle drie nuttig gebleken: Doordat in de gemaakte overzichten zowel de leeftijdsgroepen als de jaargroepen aangegeven zijn en doordat de overzichten alleen handelen over het aspect empathie, was vlot te bepalen welke doelen voor de leerlingen van mijn groep 5 van toepassing zijn. Ook is het zinvol gebleken drie bronnen te gebruiken voor het bepalen van doelen, aangezien er uit alle drie de bronnen doelen vastgesteld zijn.

Vervolgens is geïnventariseerd welke lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit aansluiten bij de gestelde doelen en hierna zijn deze lessen gecombineerd tot een drietal op elkaar aansluitende en elkaar aanvullende lessenseries.

Het in een lessenserie geven van een aantal opvolgende lessen over eenzelfde onderwerp heb ik als positief ervaren. Doordat de lessen met elkaar samenhangen was het mogelijk om dieper op de onderwerpen in te gaan. Doordat de onderwerpen van de drie lessenseries op elkaar aansluiten en elkaar aanvullen was het telkens mogelijk om door een korte terugblik de kennis van voorgaande lessen op te halen en deze kennis te benutten in volgende lessen.

Van eerdere jaren weet ik nog dat de les van Soemokaart 10: "Vriend(in)" als op zichzelf staande les een voor de kinderen niet heel aansprekende les was. Ik heb deze les nu door een terugblik met de kinderen gekoppeld aan de onderwerpen uit de eerste en de tweede lessenserie en ook de onderwerpen uit deze lessenserie met elkaar verbonden. Hierdoor is het mogelijk gebleken om er een voor de kinderen en voor mijzelf meer inspirerende les van te maken. De kinderen waren betrokken bij het onderwerp en er was sprake van een wisselwerking tussen hun enthousiasme en dat van mij. De doelen die bij de drie lessenseries als aan bod komende doelen gesteld waren, zijn niet los van elkaar te zien. Binnen de lessenseries zijn zij in samenhang met elkaar aan de orde gekomen.

5.2.2 Beantwoording van deelvraag 2

Deelvraag 2: Welke resultaten levert deze planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze op voor de ontwikkeling van het empathisch vermogen van de leerlingen van mijn groep 5?

Samengevat is er op grond van de uitkomsten van de voor- en nameting van de drie meetinstrumenten sprake van een verbetering in de resultaten voor het aspect empathie bij vijftien leerlingen en van een afname in de resultaten voor het aspect empathie bij drie leerlingen. Bij de uitspraken op groepsniveau bij de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! zijn ten opzichte van de voormeting "betrokkenheid", "welbevinden", "sociale flexibiliteit" en "sociale autonomie" met een procent toegenomen, "sociaal initiatief" is met vijf procent toegenomen en "impulsbeheersing" laat een stijging van zes procent zien. Tijdens en na afloop van de lessenseries signaleren mijn duo-collega en ik veranderingen in het gedrag van leerlingen die gerelateerd zijn aan de binnen de lessenseries behandelde onderwerpen: Leerlingen geven elkaar en anderen regelmatig complimentjes en er is minder sprake van leerlingen die iets negatiefs tegen een ander zeggen. Leerlingen vragen, uit zichzelf of met wat ondersteuning van mijn duo-collega of mijzelf, met ik-taal na of ze de bedoeling van een andere leerling goed ingeschat hebben. Deze aanpak en een in lessenserie drie afgesproken aanpak voorkomen vaak een ruzie. Een leerling (E) blijft minder lang 'hangen' in haar boosheid op een ander en biedt verontschuldiging aan als haar boosheid onterecht is geweest. Een andere leerling (D) beseft dat hij met enige regelmaat bij anderen iets doet wat hij zelf ook niet leuk vindt en probeert dit gedrag te verminderen. Een derde leerling (J) is beter in staat om actief mee te denken over oplossingen die voor allen geschikt zijn.

5.2.3 Beantwoording van de hoofdvraag

Hoe kan ik, met gebruikmaking van de op mijn school al gehanteerde 1-zorgroute en de middelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling en groepsvorming, voor mijn groep 5 een planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze ontwikkelen, uitvoeren en evalueren voor het aspect empathie?

De evaluatie van de binnen mijn onderzoek gehanteerde werkwijze bestaat uit twee elementen: de weergave van de resultaten van de voor- en nameting van de drie meetinstrumenten en de weergave van de veranderingen in het gedrag van de leerlingen die mijn duo-collega en ik tijdens en na afloop van de lessenseries gesignaleerd hebben. Deze weergaven zijn opgenomen in de beantwoording van deelvraag 2.

Bij de huidige werkwijze rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling is op mijn school bij de groepen 3 tot en met 8 al gedeeltelijk sprake van een planmatige aanpak (zie paragraaf 1.4). In mijn onderzoek heb ik de gevoerde aanpak uitgebreid door bij het aspect empathie te werk te gaan volgens de 1-zorgroute, zoals in de beantwoording van deelvraag 1 beschreven staat.

Bij de aanpak die ik binnen mijn onderzoek voor het aspect empathie heb uitgevoerd, combineer ik het inspelen op een gesignaleerde zorgbehoefte met een preventieve aanpak door lessen te geven die aansluiten bij de tussendoelen die SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) geven als aan empathie gerelateerd en die aansluiten bij de in kaart gebrachte ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte van de kinderen uit mijn groep 5.

Verslag PGO

Marja de Groot, 2365014

5.3 Discussie

5.3.1 Betekenis van het onderzoek voor de praktijkcontext

Met mijn onderzoek lever ik een bijdrage aan het ontwikkelen van een planmatige, doelgerichte en preventieve werkwijze om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren en te volgen. In de probleemstelling (paragraaf 1.5) geef ik aan dat daar op mijn school in de huidige situatie in de groepen 3 tot en met 8 nog geen sprake van is.

In mijn onderzoek breng ik in kaart welke stappen ondernomen kunnen worden om dit met gebruikmaking van de op mijn school al gehanteerde 1-zorgroute en de middelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling en groepsvorming te bereiken voor het aspect empathie. De binnen mijn onderzoek opgedane ervaringen, kunnen als startpunt gebruikt worden om dit ook voor de andere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling uit te werken.

Door het maken van een onderbouwde keuze uit de lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit en door deze lessen met elkaar te combineren en elkaar te laten aanvullen, kan een breder en samenhangend aanbod gerealiseerd kan worden, waardoor het beter mogelijk wordt de door Van Overveld (2012), Payton et al (2008) en casel.org ('core-competencies', z.d.) onderscheiden vijf groepen van sociaal-emotionele competenties die structureel aandacht behoeven allen aan bod te laten komen.

Dit onderzoek kan ook van waarde zijn voor andere scholen die meerdere middelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling en groepsvorming hanteren en deze middelen op een planmatige, doelgerichte en preventieve wijze willen inzetten.

5.3.2 Betekenis van het onderzoek voor mijzelf

In de loop van het onderzoek heb ik ook een aantal dingen over mijzelf geleerd.

In lessenserie 1 bleek dat de verschillende soorten complimenten door bijna evenveel kinderen genoemd werden als liefst te ontvangen soort compliment. Dit verbaasde mij, ik ging er vanuit dat de meerderheid van de kinderen, net zoals ik, het liefst een compliment over iets waar ze goed in zijn of over hoe ze zijn zou ontvangen. Dit heeft mij geleerd dat, voor de kinderen in mijn groep 5 geldt dat alle vier de soorten complimenten even waardevol zijn om te geven en om te ontvangen.

In lessenserie 3 heb ik een aanpassing gemaakt in de les "Buitensluiten". Om ervoor te zorgen dat twee leerlingen zich niet echt buitengesloten en teleurgesteld zouden voelen heb ik, ondanks wat twijfel over het 'zomaar' aanpassingen maken in een handleiding, deze les niet geheel volgens de handleiding gegeven. Ik vond het te ver gaan om leerlingen op deze manier te gebruiken om de klas duidelijk te kunnen maken hoe het voelt om buitengesloten te worden. Toen een critical friend mij vroeg hoe ik bij deze les was omgegaan met de ethische aspecten, realiseerde ik mij dat ik meer had kunnen vertrouwen op mijn eigen empathisch vermogen en opgedane kennis.

5.3.3 Reflectie op de methodologie

Het door mij als strategie gekozen ontwerponderzoek is een goede keuze gebleken. De onderverdeling in verschillende fasen van een ontwerponderzoek hebben mij houvast gegeven in het vormgeven van mijn onderzoek.

Door eerder in het schooljaar te starten met de uitvoering van mijn onderzoek had ik in de fase van vooronderzoek observaties kunnen verrichten over de frequentie waarin bepaald gedrag van leerlingen voorkomt. Deze observaties had ik vervolgens kunnen vergelijken met observaties die tijdens en na de uitvoering van de lessenseries verricht zijn. Tegelijk wil ik hierbij opmerken dat het vooraf in kaart brengen van gedrag door observaties in het geval van mijn onderzoek lastig is, aangezien niet van tevoren voorspeld kan worden welke gedrag tijdens of na afloop van de lessenseries verandert. Er is in

Verslag PGO

Marja de Groot, 2365014

mijn onderzoek immers sprake van een preventieve aanpak en niet van probleemgedrag waar een oplossing voor gezocht wordt.

Door eerder in het schooljaar te starten is het mogelijk meer tijd tussen het uitvoeren van de lessenseries en het moment van de tweede metingen te laten verstrijken. Hierdoor hadden de leerlingen mogelijk meer tijd gehad zich binnen de in de lessenseries aan bod gekomen doelen verder te ontwikkelen. Dit zou hebben kunnen leiden tot andere resultaten in de tweede meting van de drie meetinstrumenten.

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Aanbevelingen voor mijn school

Om op mijn school de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in de groepen 3 tot en met 8 bevorderen, adviseer ik op grond van de bevindingen binnen mijn onderzoek een planmatige, doelgerichte en preventieve aanpak voor de verschillende aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit kan gerealiseerd worden door gebruik te maken van meerdere meetinstrumenten om de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen in kaart te brengen. Bij het bepalen van de doelen bij de verschillende aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling kan gebruik worden gemaakt van de leerlijnen en tussendoelen die SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) geven en door te inventariseren welke lessen van Soemo, Kiva en Relaties & Seksualiteit aansluiten bij de gestelde doelen en deze lessen te combineren tot op elkaar aansluitende en elkaar aanvullende lessenseries.

5.4.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en vervolgacties

Om deze aanbevelingen op mijn school uit te kunnen voeren is het van belang om te onderzoeken van welke meetinstrumenten bij de verschillende aspecten gebruik gemaakt kan worden. Op mijn school hanteren we vanaf groep 5 de leerlingvragenlijst van ZIEN! Aangezien deze leerlingvragenlijst recent is opgesplitst in meerdere vragenlijsten en is aangevuld met een extra vragenlijst, is hierbij verder onderzoek gewenst. Een onderzoek naar de mogelijkheid om de leerlijnen en tussendoelen van SLO (2009), ZIEN! (2016) en Van Overveld (2012) ook voor de andere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling in overzichten te plaatsen is tevens gewenst. Indien dit voor de andere aspecten niet of minder goed realiseerbaar blijkt, zal een andere wijze gevonden moeten worden om doelen bij de andere aspecten te bepalen. Bij een onderzoek naar de doelen bij de lessen van Soemo, Kiva en Relaties & Seksualiteit en de mogelijkheid deze te combineren kan als hulpmiddel gebruik worden gemaakt van het Methodeoverzicht "Soemokaarten (ZIEN!, 2014). Hierbij wordt per "Soemokaart" aangegeven aan welke ZIEN!-vaardigheden er wordt gewerkt.

Voor de drie leerlingen waarbij er sprake is van een afname in de resultaten voor het aspect empathie (leerling D, E en P), kan bij de start van het nieuwe schooljaar worden nagegaan of een aanpak op preventieniveau 2 (plannen voor sommigen, Van Overveld, 2012) nodig is.

De uitkomsten van de enquête die ik onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 heb afgenomen, geven aanleiding om bij een komende temvergadering het invullen en het gebruik van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! te bespreken.

Nawoord

Dit onderzoek is mede tot stand gekomen met de hulp van mijn studiegroepbegeleiders, critical friends binnen de opleiding en binnen mijn beroepspraktijk en mijn duo-collega en met het getoonde geduld en begrip van mijn partner, familie en vrienden.

Hiervoor wil ik allen hartelijk bedanken.

Literatuurlijst

Afbeelding voorpagina gevonden op:

http://www.aanpak.com/wp-test/wp-content/uploads/2013/03/aanpak_ezine.jpg

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo; Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: Vereniging Hogescholen (voormalig HBO Raad).

Baron-Cohen, S. (2011). *Understanding empathy @ 5x15*. Geraadpleegd op 7 januari 2017, https://www.youtube.com/watch?v=yzzp2aoYg_I

Bijleveld, B. (2012). *De gouden weken, groepsvorming en ouderbetrokkenheid*. Eduforce, Drachten.

Broer, N.A., Haverhals, B. & Bruin, H.L., de (2012). *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Gouda: Driestar Onderwijsadvies.

Casel.org 'what is sel' (z.d.) Geraadpleegd op 2 februari 2017, <http://www.casel.org/what-is-sel/>

Casel.org 'core-competencies' (z.d.) Geraadpleegd op 2 februari 2017, <http://www.casel.org/core-competencies/>

Evans, M. (2014) *Post-IT®*. Geraadpleegd op 30 maart 2017, www.youtube.com/watch?v=aVgeJ5eqISM

CED-Groep (z.d.) Figuur 1: de 1-zorgroute. Geraadpleegd op 4 februari 2016, <http://www.1zorgroute.nl/meer-weten/publicaties.aspx>
Deze oorspronkelijk door mij gebruikte link functioneert niet meer. Afbeelding te verkrijgen via: <http://docplayer.nl/docs-images/48/23892228/images/3-0.png>

Happé, 1994. "Strange Stories Test". Geraadpleegd op 15 februari 2017, www.anneliesspek.nl/pagina27.html

Greater good Science Center (z.d.) *Body Language Quiz | Test Your Emotional Intelligence*. Berkeley: University of California. Geraadpleegd op 6 april 2017, http://greatergood.berkeley.edu/ei_quiz/

Hickory Flats Farm (2013) *Get Service*. Oorspronkelijk uitgebracht door Fellowship Bible Church. Little Rock, AR. Geraadpleegd op 6 april 2017, www.youtube.com/watch?v=LfeXxkbgCVE

Huitsing, G., Kaukiainen, A., Munniksma, F., Oldenburg, B., Koens, R., Ploeg, R. van der, Pöyhönen, V., Salmivalli, C., Sentse, M., Veenstra, R. & Velthausz, F. (2014). *KiVa. Handleiding voor leerkrachten van de basisschool*. Groningen: KiVa BV. (Oorspronkelijk ontwikkeld door de Universiteit van Turku, Finland, in opdracht van en gefinancierd door het Finse Ministry of Education and Culture).
(Het materiaal van de door mij gegeven lessen uit deze methode is bij mij opvraagbaar)

Janssens, H & Voogt, E. (z.d.). Ontwikkelingsvolgmodel BOSOS. Geraadpleegd op 21 oktober 2016, <https://www.bosos.nl>

- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.
- Jong, W. de (2004). *Soemo-kaarten*. Drachten: Eduforce.
(Het materiaal van de door mij gegeven lessen uit deze methode is bij mij opvraagbaar)
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Meij, H., Ince, D. (2013) *De ontwikkeling van kinderen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
<http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/De-ontwikkeling-van-kinderen.pdf>
- Overveld, K. van. (2012). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Den Haag: Acco.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Reitzema, E. Vlugt, I. van de (2013). *Lespakket Relaties & Seksualiteit*. Utrecht: Rutgers WPF.
(Het materiaal van de door mij gegeven lessen uit deze methode is bij mij opvraagbaar)
- SLO (Stichting leerplan Ontwikkeling) (2009) *TULE inhouden en activiteiten*. Geraadpleegd op 5 januari 2017, <http://tule.slo.nl>
- Stoeltjesdans (2017). Nijmegen: Ontwikkeld door onderzoekers van de afdeling Ontwikkelingspsychologie van de Radboud Universiteit. Geraadpleegd op 17 maart 2017, <https://stoeltjesdans.nl>
- Vereniging van universiteiten (2014). *De Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening Principes van goed wetenschappelijk onderwijs en onderzoek*. Den Haag: VSNU.
- Wij-leren.nl (z.d.). Geraadpleegd op 20 oktober 2016,
<http://wij-leren.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling.php>
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.
- ZIEN! (2014) Methode overzicht 'Soemokaarten'. Expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs. Gouda: Driestar Educatief. Te verkrijgen via Parnassys
- ZIEN! (2016). *Ontwikkeltaken en doelen*. Expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs. Gouda: Driestar Educatief. Te verkrijgen via Parnassys.

Bijlagen

Bijlage 1. Middelen rondom groepsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling

De middelen rondom groepsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling waarmee op mijn school gewerkt wordt

	Groepen 1 en 2	Groepen 3 en 4	Groepen 5 t/m 8		
KiVa	Gedurende het hele schooljaar	Gedurende het hele schooljaar	Gedurende het hele schooljaar	Leerkracht maakt een keuze, uitgaand van de behoefte van de groep	
Soemokaarten	Gedurende het hele schooljaar	Gedurende het hele schooljaar	Gedurende het hele schooljaar	Leerkracht maakt een keuze, uitgaand van de behoefte van de groep	
Gouden weken	Eerste vier weken van het schooljaar	Eerste vier weken van het schooljaar	Eerste vier weken van het schooljaar	Leerkracht maakt een keuze, uitgaand van de behoefte van de groep	
Relaties & Seksualiteit	Vanaf half maart Tien lessen	Vanaf half maart tien lessen	Vanaf half maart tien lessen	Leerkracht maakt een keuze, uitgaand van de behoefte van de groep	
ZIEN! leerkrachtvragenlijst	november en februari	november en februari	november en februari	Uitkomsten van de groepen 1 en 2 worden verwerkt in groeps- en individuele doelen	Groep 3 t/m 8: Bij opvallende uitkomsten bij een individuele leerling, worden er, in overleg met de IB-er, individuele doelen opgesteld
ZIEN! leerlingvragenlijst			november en februari		
BOSOS	Zes maal per schooljaar in groep 1. Drie maal per schooljaar in groep 2.			Uitkomsten worden verwerkt in groeps- en individuele doelen	

Bijlage 2. Enquête afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8

De enquêteformulieren

Beste collega's,

Zouden jullie voor mijn onderzoek voor de Master Educational Needs onderstaande enquête in willen vullen.

De verkregen gegevens worden uiteraard anoniem verwerkt.

Bij onderstaande vragen kunnen indien gewenst meerdere antwoorden gegeven worden.

1. Het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! ervaar ik als:

- ☐ Zinvol want:
-
- ☐ Niet zinvol want:
-

2 Voor mijn keuze uit de lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit baseer ik me op:

- ☐ Mijn gevoel
- ☐ Een gebeurtenis in de groep
- ☐ ZIEN!
- ☐ Anders:
-

3. De wijze waarop ik mijn keuze uit de lessen Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit maak:

- ☐ Bevalt mij goed omdat:
-
- ☐ Bevalt mij niet goed omdat:
-

4. Ik geef de lessen Soemo, KiVa of Relaties & Seksualiteit:

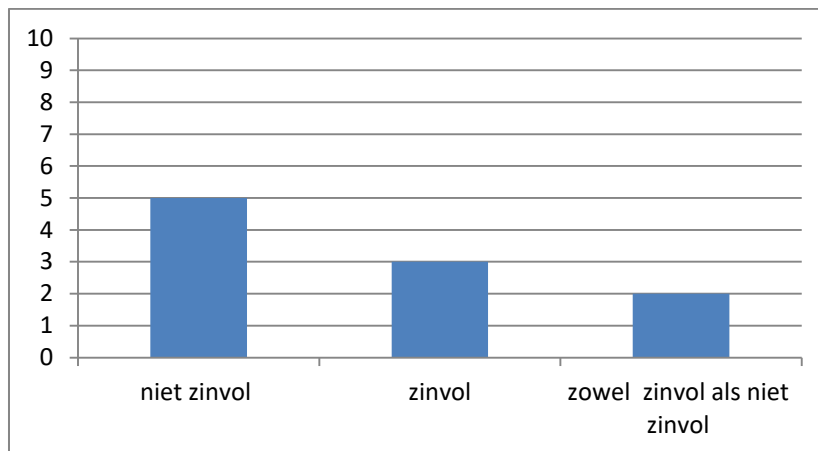
- ☐ Wekelijks, zoals in het rooster vermeld staat
- ☐ Wekelijks maar minder lang dan in het rooster vermeld staat
- ☐ Wekelijks maar langer dan in het rooster vermeld staat
- ☐ Niet elke week
- ☐ Anders:
-

Hartelijk bedankt voor de genomen moeite,
Marja

Verslag PGO
Marja de Groot, 2365014

De uitkomsten van de onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 uitgevoerde enquête.

De eerste vraag in deze enquête was of de leerkrachten het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! als zinvol of niet zinvol ervaren en wat daar de achterliggende reden bij is.



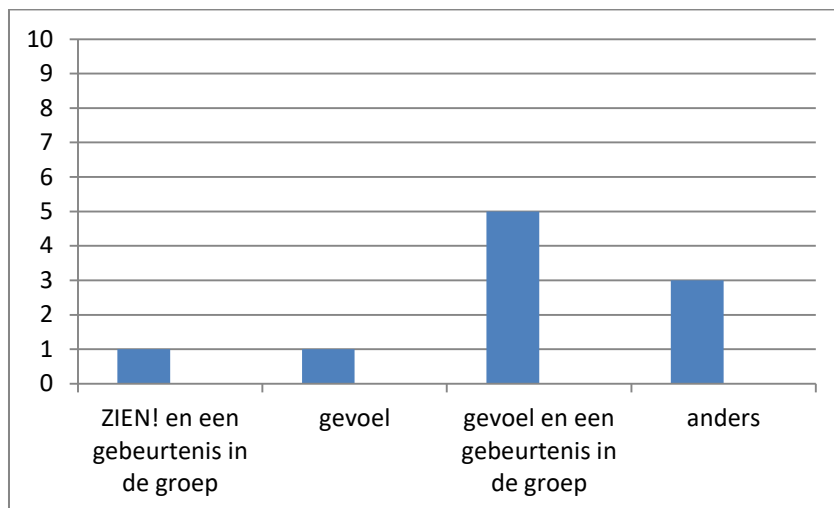
Figuur 10. De gegeven antwoorden op de vraag: "Het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! ervaar ik als:"

In vijf groepen wordt het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! als niet zinvol ervaren. Hiervoor wordt een aantal redenen gegeven: Eén leerkracht vult in er nooit meer naar te kijken, twee anderen formuleren respectievelijk dat er geen vervolgactie is en dat er niets met de resultaten wordt gedaan. Twee leerkrachten stellen de vragenlijst niet nodig te hebben om te weten hoe een kind zich gedraagt en voelt. Verder wordt aangegeven dat het invullen van de vragenlijst tijdrovend is, dat er ook geen tijd voor is en dat het subjectief is.

De leerkrachten van drie groepen geven aan dat zij het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! als zinvol ervaren. Gegeven redenen hiervoor zijn dat de resultaten vergeleken kunnen worden met vorige metingen, dat vrij snel zichtbaar is hoe kinderen zich op sociaal-emotioneel vlak ontwikkelen in de groep, dat vergeleken kan worden met de voorgaande afname en dat de verkregen informatie gebruikt wordt bij de samenstelling van de plattegrond; bij de indeling van de maatjes.

Door twee leerkrachten wordt het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! zowel als zinvol en als niet zinvol ervaren (een van deze leerkrachten werkte voorheen in de groepen 3 tot en met 8 en heeft de enquête ingevuld volgens haar bevindingen in die periode). Zij geven aan het als zinvol te ervaren vanwege het feit dat je bewuster met ieder kind bezig bent en omdat het een objectieve meting is. Zij ervaren het invullen van deze vragenlijst tegelijk als niet zinvol omdat de uitslag soms niet in overeenstemming is met hetgeen zij van het kind vinden en, zoals de ander dit omschrijft, omdat het niet altijd aansluit bij de observaties. Ook wordt aangegeven dat we niet genoeg kennis hebben om iets met de informatie te doen.

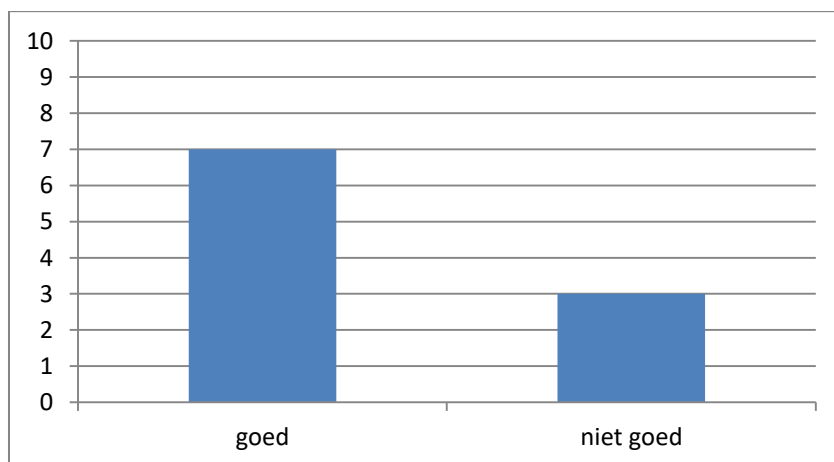
Vervolgens heb ik de leerkrachten gevraagd waarop zij hun keuze voor de lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit baseren.



Figuur 11. De gegeven antwoorden op de vraag: "Voor mijn keuze uit de lessen van Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit baseer ik me op:"

Eén leerkracht baseert zich op ZIEN! en een gebeurtenis in de groep. Hierbij valt op dat deze leerkracht bij vraag één aangeeft het invullen van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! als niet zinvol te ervaren. Eén leerkracht baseert zich op gevoel. Vijf leerkrachten geven aan zich bij hun keuze te baseren op hun gevoel en op een gebeurtenis in de groep. Drie leerkrachten geven aan op een andere manier tot een keuze te komen. Zij verdelen de lessen, baseren hun keuze op afspraken gemaakt in overleg met de collega's van één groep lager en de derde leerkracht geeft de KiVa lessen volgens de methode, een aantal lessen Relaties & Seksualiteit tijdens het bijhorende thema en de lessen van Soemo helemaal niet omdat, zo stelt deze leerkracht: "dit zo afgesproken is."

Aansluitend hierop heb ik de vraag gesteld of de wijze waarop de keuze uit de lessen Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit gemaakt wordt goed of niet goed bevalt.

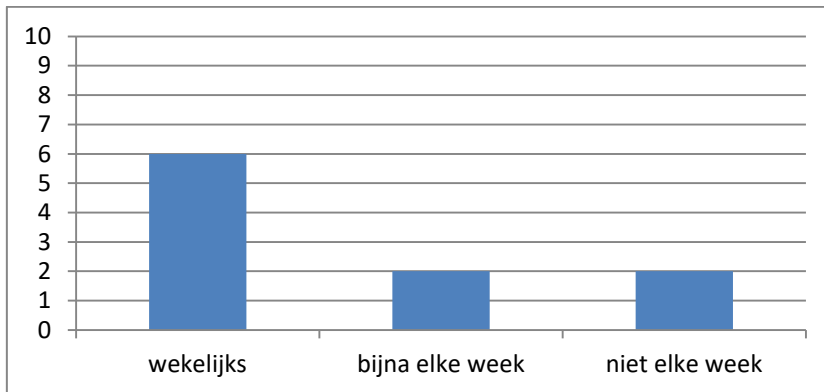


Figuur 12. De gegeven antwoorden op de vraag: "De wijze waarop ik mijn keuze uit de lessen Soemo, KiVa en Relaties & Seksualiteit maak bevalt mij:"

De leerkrachten van zeven groepen stellen dat deze wijze van keuze maken goed bevalt. De redenen die zij hiervoor geven sluiten aan bij de wijze waarop zij in de vorige vraag aangaven tot een keuze voor de lessen te komen en luiden als volgt: "Bevalt mij goed omdat ik die aanpas aan mijn groep", "Omdat het vaak aansluit bij een bepaalde gebeurtenis. De stof blijft dan beter hangen bij de kinderen", "Omdat sommige dingen nu eenmaal meer spelen dan anderen", "Omdat de KiVa lessen volgens de methode gegeven worden en de Relaties & Seksualiteit lessen binnen het thema gegeven worden", "Omdat de respons van de kinderen waardevol is", "Omdat ik zo beter kan aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen" en "Omdat het inspeelt op de gebeurtenissen of het belevingsmoment van de leerlingen"

Drie leerkrachten geven aan dat deze wijze van keuze maken hen niet goed bevalt. Hiervoor wordt als reden gegeven dat drie methodes langs elkaar heen te wisselend is. Deze leerkracht zou liever met één methode met meer regelmaat werken. Een andere leerkracht noteert als reden dat er geen lijn in zit en de derde leerkracht geeft aan dat er dat er niet altijd evenveel onderwerpen aan bod komen.

Tot slot heb ik de leerkrachten gevraagd naar de frequentie waarmee zij de lessen van Soemo, KiVa of Relaties & Seksualiteit geven.



Figuur 13. De gegeven antwoorden op de vraag: "Ik geef de lessen Soemo, KiVa of Relaties & Seksualiteit:"

Zes leerkrachten geven de lessen wekelijks, waarvan één leerkracht stelt dit bijna elke week te doen en één leerkracht meldt de lessen Relaties & Seksualiteit niet zo vaak te geven.

Eén leerkracht geeft aan de lessen wel wekelijks te doen maar wisselend korter of langer dan in het rooster vermeld staat. Eén leerkracht geeft aan dat de les weleens wegvalt na Engels. Deze leerkracht probeert het onderwerp wel binnen de dag te behandelen, niet altijd strak via de methode. Twee leerkrachten geven de lessen niet elke week, waarvan een leerkracht aangeeft dat dit in verband met tijdgebrek is, bijvoorbeeld bij het afnemen van toetsen.

**Bijlage 3. Leerlijnen en tussendoelen empathie op leeftijd en basisschoolperiode
- TULE (SLO, 2009)**

tussendoelen empathie (TULE, 2006)			
	rekening houden met anderen	samenleven, waarden en normen	sociale en culturele invloeden
4-6 jaar groep 1-2	ontstaan en oplossingsmogelijkheden van conflicten in de eigen omgeving	soorten gezinnen	verschillen voortkomend uit sekse, cultuur, leeftijd
	wederzijdse afhankelijkheid van mensen	vriendschap: kenmerken en uitingen bij een groepje horen	
6-8 jr groep 3-4	<i>de doelen van groep 1-2 +</i>	<i>de doelen van groep 1-2 +</i>	<i>de doelen van groep 1-2 +</i>
	oorzaken van conflicten: tegenstellingen in belangen, opvattingen en gevoelens	ruzie: voorkomen, oorzaken, oplossen	seksrollen
	inleven in gevoelens, wensen en opvattingen van anderen gelijktijdige deelname aan verschillende groepen met verschillende rollen		culturele verschillen, overeenkomsten, kenmerken en uitingen
8-10 jr groep 5-6	<i>de doelen van groep 3-4 +</i>	<i>de doelen van groep 3-4 +</i>	<i>de doelen van groep 3-4 +</i>
	rekening houden met en openstaan voor anderen	bevolkingsamenstelling van de eigen buurt op basis van gezinsamenstelling, leeftijd, religie, etnische groepen, beroepen	seksuele diversiteit, identiteit, respect
	voor alle partijen passende oplossingen bij conflicten in de eigen omgeving	pesten in groepsverband	
	samenwerken in een groep	discriminatie gezelligheid en saamhorigheid respect	
10-12 jr groep 7-8	<i>de doelen van groep 5-6</i>	<i>de doelen van groep 5-6 +</i>	<i>de doelen van groep 5-6 +</i>
		etnische groepen in de samenleving	invloed van sociale druk van anderen, media, pornografie, cultuur, religie, seksrol-opvattingen
		integratie en behoud van identiteit	vooroordelen, stereotypen en tolerantie
		vooroordelen, stereotypen en tolerantie	vooroordelen, stereotypen en tolerantie
		emancipatie	emancipatie
		vrijheid van meningsuiting	vrijheid van meningsuiting
		gelijkwaardigheid van seksen	gelijkwaardigheid van seksen
		waarden en normen	
		beroepen en sekse	

Leerlijnen en tussendoelen empathie op leeftijd en basisschoolperiode
– ZIEN! (2016)

tussendoelen empathie (ZIEN!, 2016)					
	sluiten en onderhouden van vriendschappen	samenwerken en samenspelen	omgaan met ruzies en conflicten	aansluiting zoeken en houden bij een groep	een ander helpen
<4 jr	herkent emoties bij de ander	luistert naar de ander	biedt zijn excuses aan als hij een ander kind (zichtbaar) pijn of verdriet heeft gedaan	toont sympathie voor andere kinderen	troost een bekende wanneer deze persoon huilt
4-6 jr groep 1-2-3	toont belangstelling voor anderen	helpt uit eigen initiatief bij het uitvoeren van een taak	luistert naar een medeleerling die vertelt dat hij iets anders vindt	houdt rekening met wensen en gevoelens van anderen	troost een ander
			zegt sorry	kent de emoties en gevoelens van andere kinderen en kan die interpreteren	
6-8 jr groep 2-3-4-5	geeft een compliment over iets dat iemand goed kan	helpt uit eigen initiatief een ander die hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een taak	luistert naar een medeleerling die vertelt dat hij iets anders voelt	zegt aardige dingen tegen een ander	helpt een ander als hij merkt dat iets niet lukt
		herkent de beperking van een ander bij het uitvoeren van een taak	kan begrijpen wat een ander niet leuk vindt omdat hij dat zelf niet leuk vindt		doet bewust iets aardigs voor een ander
8-10 jr groep 4-5-6-7	weet wat hij moet doen als je een geheim verklapt	geeft aanwijzingen aan iemand die het niet goed doet	toont spijt en maakt het goed met de ander	toont interesse als iemand iets vertelt	helpt uit zichzelf iemand die iets minder leuks moet doen
		helpt een ander om iets in te brengen in de groep	weet welk gedrag bij de ander boosheid uitlokt		helpt een ander om iets in te brengen in de groep
10-12 jr groep 6-7-8	merkt het wanneer een ander zich gekwetst voelt	noemt capaciteiten en kenmerken van leerlingen		heeft oog voor ieders kwaliteiten	troost een leerling die gepest wordt
	onderkent gevoelens van jaloezie			voelt aan wat 'foute' grappjes zijn en stemt zijn gedrag hierop af	komt op voor een leerling die in groepsverband gepest wordt

Leerlijnen en tussendoelen empathie op leeftijd en basisschoolperiode
– Van Overveld (2012)

tussendoelen empathie (Van Overveld, 2012)		
	gevoelens, gedachten en perspectief van de ander (h)erkennen	verschillen en overeenkomsten van individu en groep (h)erkennen
4-8 jaar groep 1-2-3-4-5	erkennen dat anderen een situatie anders kunnen beleven	de manier waarop anderen verschillen en overeenkomsten beschrijven
	de emoties van anderen herkennen	de kwaliteiten van de ander beschrijven
	de oorzaak van de emotie bij de ander achterhalen	je respectvol gedragen in conflictsituatie of bij verschil van mening
	weten wat jouw gedrag bij de ander losmaakt	
8-11 jr groep 4-5-6-7-8	herkennen van cues die aangeven hoe de ander zich voelt	verschillen herkennen tussen diverse sociale en culturele groepen
		herkennen van een specifieke bijdrage aan zo'n groep
		kunnen laten zien hoe je samenwerkt met iemand die anders in elkaar steekt dan jijzelf
		discriminatie, vooroordelen en stereotypering herkennen
11-13 jr groep 7-8- 1e jaar voortgezet onderwijs	voorspellen van andermans gevoelens en perspectief in verschillende situaties	de samenhang snappen tussen historische gebeurtenissen en het respect voor de menselijke waardigheid
	het standpunt van de ander samenvatten	verklaren hoe onderlinge verschillen tussen individuen of groepen kunnen leiden tot pestgedrag
	herkennen hoe het gedrag van de ander het gedrag van derden beïnvloedt	manieren verzinnen om pestgedrag te laten stoppen
		het effect analyseren van een antipestaanpak
		de impact van discriminatie, vooroordelen en stereotypering (h)erkennen
		tonen dat je kunt omgaan met verschillen tussen mensen

Bijlage 4. Logboek

			De huidige werkwijze op mijn school rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart brengen.
			Bronnenonderzoek: ZIEN!, BOSOS, Soemo, KiVa, Relaties & Seksualiteit, Van Overveld, 1-zorgroute,
			Enquête onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 uitvoeren en analyseren.
	20	maart	Eerste maal invullen leerkrachtvragenlijst ZIEN! door mijn duo-collega
tussenliggende periode			Verzamelen van het materiaal van Soemo, KiVa en de lessen Relaties & Seksualiteit dat op mijn school als mogelijke lessen voor groep 5 is aangegeven
			Bronnenonderzoek naar sociaal-emotionele ontwikkeling, empathie, kerndoelen / leerlijnen / tussendoelen, 1-zorgroute
			Overzicht maken van de tussendoelen van SLO, ZIEN! en Van Overveld voor het aspect empathie. Nagaan welke lessen van Soemo- KiVa en Relaties & Seksualiteit bij de tussendoelen passen.
begin april			- Eerste afname "Stoeltjesdans". Op grond van deze afname heb ik in overleg met mijn duo-collega de kinderen in nieuwe groepjes ingedeeld - Eerste afname "Strange Stories Test". Gegevens verwerken.
tussen-iggende periode			Nagaan welke lessen aansluiten bij de in kaart gebrachte ondersteunings- en ontwikkelingsbehoefte en welke van deze lessen met elkaar gecombineerd kunnen worden en elkaar aanvullen> i.o.m. mijn duo-collega: voorlopige invulling van 3 lessenseries.
			Voor de kinderen aansprekend materiaal bij de lessenseries verzamelen.
			Maken van aanpassingen in de voorlopige invulling van de lessenseries> i.o.m. mijn duo-collega: ontwerp van de in de praktijk uit te voeren lessenseries.
ma	17	april	XX 2e Paasdag
di	18	april	
wo	19	april	Start lessenserie 1: "Complimenten". (filmpje "Post-It's en klassengesprek over complimenten)
			Uitwerken aantekeningen en overleg met duo-collega
do	20	april	Vervolg lessenserie 1 (complimenten geven aan je maatje en aan een door loting bepaald klasgenootje en klassengesprek)
			Uitwerken aantekeningen
vr	21	april	XX Koningsdag

2 weken meivakantie "huiswerk": geef complimenten aan een ander d.m.v. Post-Its

ma	8	mei	Nabespreken Post-Its "huiswerk" Uitwerken aantekeningen
di	9	mei	Vervolg lessenserie 1 (de kinderen delen complimentjes uit aan alle juffen, meesters en ander personeel binnen de school) Uitwerken aantekeningen
wo	10	mei	Overleg met duo-collega
do	11	mei	Start lessenserie 2: "Communicatie". (Soemokaart 11, Body Language Quiz en klassengesprek) Uitwerken aantekeningen
vr	12	mei	Vervolg lessenserie 2: ("Tegenstrijdige communicatie", "Ik-taal en Jij-taal" en klassengesprek) Uitwerken aantekeningen

ma	15	mei	
di	16	mei	
wo	17	mei	Vervolg lessenserie 2 (filmpje "Get service" en klassengesprek) Uitwerken aantekeningen en overleg duo-collega
do	18	mei	Start lessenserie 3: "Vriendschap". (Soemokaart 10: een goede vriend(in) is iemand die.... en klassengesprek) Uitwerken aantekeningen
vr	19	mei	

ma	22	mei	Gesprekje met leerling D
di	23	mei	Vervolg lessenserie 3 (Relaties & Seksualiteit les 7.2: "Vriendschappen onderhouden of verbreken" en 7.3: "Vriendschap herstellen" en klassengesprek) Uitwerken aantekeningen
wo	24	mei	Gesprekje met leerling J Overleg duo-collega
do	25	mei	XX Hemelvaart
vr	26	mei	XX vrije dag

ma	29	mei	
di	30	mei	Vervolg lessenserie 3. (KiVa 5B: "Buitensluiten" en 5D: "Roddelen en gesprek in groepjes/klassengesprek) Uitwerken aantekeningen
wo	31	mei	Tweede afname "Stoeltjesdans". Op grond van deze afname zijn de kinderen in nieuwe groepjes ingedeeld Verwerken uitkomsten en overleg duo-collega
do	1	juni	Tweede afname "Strange Stories Test" Verwerken uitkomsten
vr	2	juni	
Wo	7	juni	Tweede maal invullen leerkrachtvragenlijst ZIEN! door mijn duo-collega

Bijlage 5. Observatielijsten van ZIEN! (geanonimiseerd)

Resultaten van de leerkrachtvragenlijst ZIEN! door mijn duo-collega ingevuld in de fase van vooronderzoek (20-03-2017)

Categorieën:		BT	WB	SI	SF	SA	IB	IL	
Uitspraak op groepsniveau:		75%	75%	75%	72%	76%	71%	75%	
...	A	39	38	39	24	20	45	52	
...	B	100	49	37	61	42	81	50	
...	C	48	14	12	61	14	70	50	
...	D	48	41	71	13	62	9	7	
...	E	39	38	39	49	45	7	11	
...	F	30	8	3	13	6	63	14	
...	G	49	56	100	24	53	7	52	
...	H	39	38	19	60	53	18	40	
...	I	39	38	19	49	53	45	40	
...	J	39	38	49	24	53	36	40	
...	K	48	41	47	53	42	37	50	
...	L	30	41	37	53	22	37	50	
...	M	48	41	21	53	62	63	63	
...	N	30	41	57	53	42	14	63	
...	O	11	38	39	24	53	11	52	
...	P	48	49	37	30	53	53	63	
...	Q	39	38	39	49	45	36	40	
...	R	39	49	39	24	45	18	52	

Meting van 20-03-2017

Meting van 07-06-2017

[illegible]

Bijlage 6. Resultaten van de “Stoeltjesdans” (geanonimiseerd)

Ingevuld door de leerlingen van groep 5 in de fase van vooronderzoek (08-03-2017)

Dit meetinstrument houdt een andere volgorde van leerlingen aan dan de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!

Resultaten

- In de eerste kolom staan de namen van alle leerlingen in de klas
- In de bovenste rij zie je de beschrijvingen die in de vragenlijst aan bod zijn gekomen.
- De getallen in de tabel zijn percentages. Elk percentage geeft aan hoeveel procent van de leerlingen de beschrijving van toepassing vindt op een leerling. Dus het getal 50 bij de vraag 'vrienden en vriendinnen' bij een leerling betekent dat deze leerling door 50% van de klasgenoten genoemd is als beste vriend of vriendin.
- Wanneer een leerling bij de top 3 hoort van een positieve vraag (o.a. vrienden, meest aardig, helpen), dan kleurt een vakje groen.
- Wanneer een leerling bij de top 3 hoort van een negatieve vraag (o.a. minst aardig, roddelen, pesten), dan kleurt een vakje rood.
- Een vakje kleurt ook rood, wanneer een leerling bij een positieve vraag door niemand wordt genoemd en dus een score van 0% haalt.

	Vrienden en vriendinnen?	Meest aardig?	Minst aardig?	Meest populair	Minst populair	Anderen helpen?	Slaan/schoppen anderen?	Worden geslagen/geschopt?	Negeren anderen?	Worden genegeerd?	Roddelen?	Wordt over geroddeld?
J	12	12	13	19	24	25	7	8	15	25	15	38
D	12	12	60	19	18	19	71	21	36	8	21	0
C	24	6	38	6	24	19	0	14	0	0	0	0
A	29	31	0	6	29	44	15	8	23	42	23	8
E	24	31	7	6	41	6	23	23	0	23	0	21
Q	12	12	7	12	18	19	23	14	15	25	15	0
O	29	31	27	50	12	25	31	31	46	33	62	38
R	18	19	27	31	24	31	46	23	38	50	69	31
L	24	19	13	12	18	12	15	31	8	17	8	0
M	35	31	7	12	24	31	57	7	7	15	15	14
H	6	6	33	0	29	6	23	8	0	31	7	8
G	24	29	0	12	18	29	15	31	23	17	23	7
F	24	12	6	0	29	6	31	31	8	8	15	8
P	29	31	13	38	18	50	31	15	23	0	15	0
B	29	12	0	6	18	25	8	38	8	8	8	0
N	12	6	33	6	29	12	31	23	21	0	21	23
K	24	19	33	0	18	31	8	8	15	0	23	23
I	12	6	20	6	29	38	31	31	15	8	15	8

Resultaten van de “Stoeltjesdans” (geanonimiseerd)

Ingevuld door de leerlingen van groep 5 na afloop van de drie lessenseries (31-05-2017)

Resultaten

- In de eerste kolom staan de namen van alle leerlingen in de klas
- In de bovenste rij zie je de beschrijvingen die in de vragenlijst aan bod zijn gekomen.
- De getallen in de tabel zijn percentages. Elk percentage geeft aan hoeveel procent van de leerlingen de beschrijving van toepassing vindt op een leerling. Dus het getal 50 bij de vraag 'vrienden en vriendinnen' bij een leerling betekent dat deze leerling door 50% van de klasgenoten genoemd is als beste vriend of vriendin.
- Wanneer een leerling bij de top 3 hoort van een positieve vraag (o.a. vrienden, meest aardig, helpen), dan kleurt een vakje groen.
- Wanneer een leerling bij de top 3 hoort van een negatieve vraag (o.a. minst aardig, roddelen, pesten), dan kleurt een vakje rood.
- Een vakje kleurt ook rood, wanneer een leerling bij een positieve vraag door niemand wordt genoemd en dus een score van 0% haalt.

	Vrienden en vriendinnen?	Meest aardig?	Minst aardig?	Meest populair	Minst populair	Anderen helpen?	Slaan/schoppen anderen?	Worden geslagen/geschopt?	Negeren anderen?	Worden genegeerd?	Roddelen?	Wordt overgeroddeld?
J	29	18	31	40	33	47	7	8	31	38	36	33
D	29	12	71	33	33	12	71	18	29	0	55	0
C	24	24	25	27	47	24	38	18	29	0	33	10
A	29	18	31	20	27	47	15	9	38	31	27	22
E	29	24	31	13	40	29	7	17	23	46	36	44
Q	47	29	12	20	33	59	15	45	8	15	18	33
O	41	41	50	73	20	47	15	18	54	0	55	33
R	35	24	19	33	33	41	23	27	62	23	27	44
L	35	24	12	13	53	24	15	8	15	15	8	10
M	47	12	6	13	27	65	29	17	14	7	25	0
H	24	12	19	7	69	35	8	50	8	23	8	40
G	53	35	25	13	40	59	0	25	23	15	36	22
F	18	18	38	13	60	29	15	45	23	38	27	11
P	47	47	38	50	20	41	31	45	31	15	45	11
B	35	35	19	19	38	47	8	36	15	8	17	10
N	24	18	6	47	33	24	38	9	29	14	36	0
K	29	18	31	13	33	29	38	27	38	0	25	10
I	29	24	19	13	33	35	15	18	15	23	27	11

Overgeslagen vragen bij het invullen van de “Stoeltjesdans”

“Stoeltjesdans” 1e afname overgeslagen vragen

<i>vind je het meest aardig</i> ik weet niemand om te kiezen	1
<i>vind je het minst aardig</i> ik weet niemand om te kiezen	2
<i>zijn het meest populair</i> ik wil geen antwoord geven op deze vraag	1
<i>helpen anderen</i> ik weet niemand om te kiezen	1
<i>slaan/schoppen anderen</i> ik weet niemand om te kiezen	4
<i>geslagen/ geschopt</i> ik weet niemand om te kiezen	4
<i>sluiten anderen buiten of negeren anderen</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag	3 1
<i>worden door anderen buitengesloten of genegeerd</i> ik weet niemand om te kiezen	5
<i>roddelen over anderen</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag	3 1
<i>worden over geroddeld</i> ik weet niemand om te kiezen	4

“Stoeltjesdans” 2e afname overgeslagen vragen

<i>vind je het minst aardig</i> ik weet niemand om te kiezen	1
<i>zijn het meest populair</i> ik weet niemand om te kiezen	1
<i>zijn het minst populair</i> ik weet niemand om te kiezen	1
<i>slaan/schoppen anderen</i> ik weet niemand om te kiezen ik weet niet zeker of mijn keuzes kloppen	3 1
<i>worden geslagen/ geschopt</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag	5 1
<i>sluiten anderen buiten of negeren anderen</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag	3 1
<i>worden door anderen buitengesloten of genegeerd</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag ik weet niet zeker of mijn keuzes kloppen	2 1 1
<i>roddelen over anderen</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag ik weet niet zeker of mijn keuzes kloppen	4 1 1
<i>worden over geroddeld</i> ik weet niemand om te kiezen ik wil geen antwoord geven op deze vraag	6 2

Bijlage 7. “Strange Stories Test”

“Strange Stories Test” deel 1.

Verslag PGO

Marja de Groot, 2365014

1.

Tineke had het hele jaar naar Kerstmis uitgekeken, omdat ze wist dat ze dan een konijn kon vragen aan haar ouders. Tineke zou echt heel graag een konijntje willen hebben. Eindelijk was het dan Kerstdag en Tineke haastte zich om het grote pak, dat ze van haar ouders gekregen had, open te maken. Ze was er zeker van, dat er een konijn in een kooi in zou zitten. Maar toen ze het pak openmaakte, terwijl de hele familie rond haar stond, zag ze dat er alleen een paar oude boeken in zaten. Dat wilde ze helemaal niet. Toen haar ouders echter vroegen wat ze vond van haar kerstcadeau, zei ze: 'ik vind het een mooi geschenk, dank u wel. Het is precies wat ik gewild had'.

Is het waar, wat Tineke zei?

Waarom zei ze dat tegen haar ouders?

2.

Een inbreker, die net een winkel heeft geplunderd, maakt zich uit de voeten. Terwijl hij naar huis aan het rennen is, ziet een politieagent, die zijn ronde aan het doen is, hem een handschoen laten vallen. Hij weet niet dat de man een inbreker is. Hij wil hem alleen maar zeggen, dat hij zijn handschoen heeft laten vallen. Maar wanneer de politieagent naar de inbreker roept: 'He, jij daar! Stop!', draait de inbreker zich om, ziet de politieman en geeft zich over. Hij houdt zijn handen omhoog en bekent dat hij in de winkel in de buurt heeft ingebroken.

Was de politieman verbaasd toen hij hoorde wat de inbreker zei?

Waarom deed de inbreker dat, terwijl de politieagent hem alleen maar zijn handschoen wilde teruggeven?

3.

Gedurende de oorlog neemt het Rode Leger een soldaat van het Blauwe Leger gevangen. Zij willen dat hij hen vertelt waar de tanks van het leger zijn. Zij weten dat zij ofwel bij de zee of in de bergen zijn. Zij weten dat de gevangene het hen niet wil vertellen. Hij zal zijn leger willen redden en zal dus zeker tegen hen liegen. De gevangene is erg dapper en erg slim, hij zal niet toestaan dat zij zijn tanks zullen vinden. De tanks zijn inderdaad in de bergen. Wanneer de andere partij hem vraagt waar de tanks zijn, zegt hij: 'Zij zijn in de bergen'.

Is het waar wat de gevangene zei?

Waar zal het andere leger naar zijn tanks gaan zoeken?

Waarom zei de gevangene wat hij zei?

4.

Anne en Tom gaan picknicken. Het is een idee van Tom. Hij zegt dat het een prachtige dag voor een picknick wordt. Maar precies op het moment, dat zij het eten aan het uitpakken zijn, begint het te regenen en al gauw zijn zij doornat tot op de huid. Anne is uit haar humeur. Zij zegt: 'Oh ja, inderdaad, een prachtige dag voor een picknick!'

Is het waar wat Anne zegt?

Waarom zegt zij dat?

“Strange Stories Test” deel 2.

5.

Ellen wilde een katje kopen. Dus ging zij naar mevrouw Smit toe die heel veel katjes had, die zij niet meer wilde hebben. Mevrouw Smit hield wel van de katjes en zij zou hen niets kwaads doen, alhoewel zij ze niet allemaal kon houden. Toen Ellen haar een bezoek bracht, was zij er niet zeker van of zij één van de katjes van mevrouw Smit wilde hebben, aangezien het allemaal mannetjes waren en zij graag een vrouwtjes-kat wilde hebben. Maar mevrouw Smit zei: ‘Als niemand de katjes koopt, moet ik alle katjes gewoon verdrinken’.

Was het waar wat mevrouw Smit zei?

Waarom zei mevrouw Smit dit tegen Ellen?

6.

Simon is een grote leugenaar. De broer van Simon, Mark, weet dit. Hij weet dat Simon nooit de waarheid vertelt. Gisteren stal Simon het ping-pongbatje van Mark. Mark weet dat Simon het ergens heeft verstopt, maar hij kan het niet vinden. Hij is erg uit zijn humeur. Hij ziet Simon en zegt: ‘Waar is mijn ping-pongbatje?’ ‘Je moet het ofwel in de kast ofwel onder jouw bed verstopt hebben, want ik heb overal al gezocht. Waar is het, in de kast of onder jouw bed?’ Simon zegt hem dat het batje onder zijn bed ligt.

Was het waar wat Simon zei tegen Mark?

Waar zal Mark zijn ping-pongbatje gaan zoeken?

Waarom zal Mark daar naar zijn batje gaan zoeken?

7.

De moeder van Anne heeft veel tijd besteed aan het koken van Anne’s lievelingseten, kip met frietjes. Maar wanneer zij dit voor Anne op tafel zet, is zij televisie aan het kijken. Anne bedankt haar moeder niet; ze kijkt zelfs niet eens op. Anne’s moeder is boos en zegt: ‘Wel, dat is erg vriendelijk, nietwaar? Dat is wat ik noem: beleefdheid!’

Is het waar wat Anne’s moeder zegt?

Waarom zegt Anne’s moeder dit?

8.

Bart heeft altijd honger. Vandaag op school is het zijn lievelingsgerecht: worstjes met bonen. Hij is een erg gulzige jongen. Hij zou graag méér worstjes willen hebben dan alle anderen, ook al weet hij, dat zijn moeder iets lekkers voor hem klaargemaakt zal hebben wanneer hij thuiskomt van school. Iedereen mag maar twee worstjes hebben en niet meer. Als Bart aan de beurt is om bediend te worden, zegt hij: ‘Oh, mag ik alstublieft vier worstjes hebben, want ik krijg niets als ik thuis kom’.

Is het waar wat Bart zegt?

Waarom zegt hij dat?

Bijlage 8. Overzicht van de resultaten van de drie meetinstrumenten

De resultaten van de eerste afname van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!, de "Stoeltjesdans" en de "Strange Stories Test".

Leerling	Uitkomsten bij ZIEN!	Uitkomsten bij de "Stoeltjesdans"	Uitkomsten bij de "Strange Stories Test"
A	bovengemiddelde score op empathie	helpt anderen, wordt genegeerd	8 van de 9
B	bovengemiddelde score op empathie	wordt geslagen of geschopt	6 van de 9
C	bovengemiddelde score op empathie	minst aardig	7 van de 9
D	lage score op empathie	minst aardig , meest populair, slaat of schopt	9 van de 9
E	lage score op empathie	minst populair	8 van de 9
F	lage score op empathie	slaat of schopt , wordt geslagen of geschopt, geen enkele keer genoemd als zijnde het meest populair	7 van de 9
G	bovengemiddelde score op empathie	wordt geslagen of geschopt	9 van de 9
H	benedengemiddelde score op empathie	wordt genegeerd , geen enkele keer genoemd als zijnde meest populair	6 van de 9
I	benedengemiddelde score op empathie	helpt anderen, slaat of schopt anderen , wordt geslagen of geschopt	9 van de 9
J	benedengemiddelde score op empathie	meest populair, wordt over geroddeld	9 van de 9
K	bovengemiddelde score op empathie	geen enkele keer genoemd als meest populair	8 van de 9
L	bovengemiddelde score op empathie	wordt geslagen of geschopt	7 van de 9
M	bovengemiddelde score op empathie	heeft veel vrienden/vriendinnen, slaat of schopt anderen	7 van de 9
N	bovengemiddelde score op empathie	slaat of schopt anderen	7 van de 9
O	bovengemiddelde score op empathie	meest populair, slaat of schopt anderen , wordt geslagen of geschopt , negeert anderen , wordt genegeerd , roddelt , wordt over geroddeld	geen score wegens RT
P	bovengemiddelde score op empathie	meest populair, helpt anderen, slaat of schopt anderen	9 van de 9
Q	benedengemiddelde score op empathie	komt in geen van de categorieën bij de top drie van negatief of positief scorend voor	9 van de 9
R	bovengemiddelde score op empathie	meest populair, slaat of schopt anderen , negeert anderen , wordt genegeerd , roddelt , wordt over geroddeld	gemiddelde score 7 van de 9

De resultaten van de tweede afname van de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!, de "Stoeltjesdans" en de "Strange Stories Test".

Leerling	Uitkomsten bij ZIEN!	Uitkomsten bij de "Stoeltjesdans"	Uitkomsten bij de "Strange Stories Test"
A	bovengemiddelde score op empathie	wordt genegeerd	9 van de 9
B	bovengemiddelde score op empathie	komt in geen van de categorieën bij de top drie van negatief of positief scorend voor	8 van de 9
C	bovengemiddelde score op empathie	minst populair	8 van de 9
D	lage score op empathie	minst aardig, roddelt, slaat of schopt	9 van de 9
E	lage score op empathie	wordt genegeerd, wordt over geroddeld	7 van de 9
F	bovengemiddelde score op empathie	minst aardig, minst populair, wordt genegeerd	7 van de 9
G	bovengemiddelde score op empathie	helpt anderen, heeft veel vrienden/vriendinnen	8 van de 9
H	benedengemiddelde score op empathie	minst populair, wordt geslagen of geschopt, wordt over geroddeld	9 van de 9
I	benedengemiddelde score op empathie	komt in geen van de categorieën bij de top drie van negatief of positief scorend voor	9 van de 9
J	bovengemiddelde score op empathie	wordt genegeerd	9 van de 9
K	bovengemiddelde score op empathie	komt in geen van de categorieën bij de top drie van negatief of positief scorend voor	9 van de 9
L	bovengemiddelde score op empathie	minst populair	7 van de 9
M	bovengemiddelde score op empathie	helpt anderen	9 van de 9
N	bovengemiddelde score op empathie	meest populair	8 van de 9
O	bovengemiddelde score op empathie	meest populair, meest aardig, minst aardig, negeert anderen, roddelt	5 van de 9
P	lage score op empathie	meest aardig, minst aardig, meest populair, roddelt	8 van de 9
Q	benedengemiddelde score op empathie	helpt anderen	9 van de 9
R	bovengemiddelde score op empathie	negeert anderen, wordt over geroddeld	7 van de 9

Bijlage 9. Overzicht van de gekozen doelen

Doelen voor de hele groep

De leerlingen die bij een doel extra aandacht behoeven, staan achter het betreffende doel vermeld.

SLO (2009):

Oorzaken van conflicten

Tegenstellingen in belangen, opvattingen en gevoelens

Inleven in gevoelens, wensen en opvattingen

Rekening houden met en openstaan voor anderen (B, F, H, I, Q) *

Voor alle partijen passende oplossingen bij conflicten in de eigen omgeving (J)

*Bij het doel “rekening houden met en openstaan voor anderen” dat voor de leerlingen F,H, I en Q als meer aandacht behoevend is gesteld, komt de nadruk te liggen op het “openstaan voor anderen”, aangezien mijn duo-collega en ik van mening zijn dat deze leerlingen soms juist teveel rekening met anderen houden en minder inzicht hebben in de bedoelingen die anderen naar hen toe hebben.

ZIEN! (2016):

Geeft een compliment over iets dat iemand goed kan (B, F, H, I, Q)

Zegt aardige dingen tegen een ander (B, F, H, I, Q)

Kan begrijpen wat een ander niet leuk vindt omdat hij dat zelf niet leuk vindt (D)

Toont spijt en maakt het goed met de ander (E)

Toont begrip voor de gevoelens van een ander bij ruzie

Van Overveld (2012):

De kwaliteiten van een ander beschrijven (B, F, H, I, Q)

Erkennen dat anderen een situatie anders kunnen beleven

De emoties van anderen herkennen

De oorzaak van de emotie bij de ander achterhalen

Herkennen van cues die aangeven hoe een ander zich voelt

Leerlingen O en R worden bij de eerste afname van de “Stoeltjesdans” door een opvallend hoog percentage leerlingen genoemd als kinderen die roddelen en anderen negeren. Binnen de lessenseries besteed ik bij deze onderdelen extra aandacht aan deze leerlingen.

Bijlage 10. De totstandkoming van de lessenseries

Het voorlopige ontwerp van de lessenseries

Lessenserie 1: "Complimenten".

In deze lessenserie kan ik gebruik maken van Soemokaart 28: "Iets leuks van een ander zeggen", Relaties & Seksualiteit les 1.1: "Mijn positieve eigenschappen" en les 1.5: "Complimentjes geven".

Lessenserie 2: "Communicatie".

Deze lessenserie kan bestaan uit Soemokaart 11: "Gezichtsuitdrukkingen". Bij deze Soemokaart horen getekende plaatsjes van gezichtsuitdrukkingen.

Binnen deze lessenserie passen ook een drietal KiVa thema's: thema 3A: "Communicatie", thema 3B: "Ik-taal en Jij-taal" en thema 5C: "Tegenstrijdige communicatie".

Lessenserie 3: "Vriendschap".

Deze lessenserie kan bestaan uit Soemokaart 10: "Vriend(in)", drie onderdelen uit Relaties & Seksualiteit 7.1: "Vriendschappen vormen en contacten leggen", 7.2: "Vriendschappen onderhouden of verbreken" en 7.3: "Vriendschap herstellen" en met vier KiVa thema's: 4A: "Pesten/plagen/ruzie", 4B: "Lachen/uitlachen", 5B: "Buitensluiten" en 5D: "Roddelen en klikken".

Vooraf gemaakte aanpassingen in het voorlopige ontwerp van de lessenseries

Als inleiding op lessenserie 1: "Complimenten", voeg ik een filmpje aan deze lessenserie toe, "Post-IT" (Evans, 2014). Tot deze keuze kom ik omdat het bij een preventieve aanpak niet altijd mogelijk is om een recente gebeurtenis in de groep als aanleiding te nemen voor het onderwerp van de les. De kinderen uit mijn groep 5 kijken graag naar filmpjes op het smartbord en het filmpje sluit goed aan bij het onderwerp van deze les.

Bij lessenserie 2: "Communicatie", voeg ik de "Body Language Quiz" (Greater Good Science Center, z.d.) toe (zie bijlage 12) als aanvulling op Soemokaart 11: "Gezichtsuitdrukkingen". Doordat deze quiz gebruik maakt van foto's van gezichtsuitdrukkingen in plaats van de getekende gezichtsuitdrukkingen op de Soemokaart en van een quiz als aanpak in plaats van met een groepje de plaatjes op de goede plek leggen, spreekt de quiz de kinderen van mijn groep 5 meer aan.

Deze tweede lessenserie sluit ik af met het filmpje "Get service" (Hickory Flats Farm, 2013).

Ook hier geldt als reden dat de kinderen uit mijn groep 5 graag naar filmpjes op het smartbord kijken en tevens geeft het filmpje een mooie samenvatting van een aantal onderwerpen die binnen deze lessenserie aan bod komen.

Bij lessenserie 3: "Vriendschap", bied ik na overleg met mijn duo-collega les 7.1: "Vriendschappen vormen en contacten leggen" niet aan. In de afgelopen maanden (november en januari) zijn er twee nieuwe leerlingen in de klas gekomen en hebben mijn duo-collega en ik uitgebreid aandacht besteed aan dit onderwerp. In het vorige schooljaar is er ook een nieuwe leerling in de groep gekomen. Dit hebben mijn duo-collega als aanknopingspunt gebruikt door die leerling te laten vertellen hoe zij zich voelde en wat het voor haar betekende om als nieuwe leerling in de klas te komen. Ook hebben de andere kinderen verteld hoe zij er toen als klas voor gezorgd hebben dat de nieuwe leerling zich snel thuis voelde en nieuwe vrienden kon maken. Bij de twee huidige nieuwe leerlingen werkte deze aanpak goed, zij hebben hun plekje in de klas gevonden.

Omdat mijn duo-collega en ik de verschillen tussen pesten en plagen (KiVa thema 4A) en lachen en uitlachen (KiVa thema 4B) gedurende het hele schooljaar regelmatig in de groep ter sprake brengen, kies ik er voor, ook in overleg met mijn duo-collega om deze onderdelen in deze lessenserie achterwege te laten. Bij KiVa thema 5D: "Roddelen en klikken", laat ik het onderdeel klikken vervallen. Over klikken zijn er in de klas heel duidelijke regels die de kinderen goed toepassen. Voordat een leerling iets over een ander komt vertellen vraagt hij zichzelf het volgende af: Is het gevaarlijk, heb je er last van, is er al 'stop' gezegd, gaat er iets van kapot? Als geen van deze vragen met "ja" kan worden beantwoord, hoeft de leerling het niet aan de meester of de juf te vertellen, want dat zou klikken zijn.

Het uit te voeren ontwerp van de drie lessenseries

Lessenserie 1: "Complimenten"

Inhoud van de lessenserie

In deze lessenserie heb ik Soemokaart 28: "Iets leuks van een ander zeggen" gecombineerd met Relaties & Seksualiteit les 1.1: "Mijn positieve eigenschappen" en les 1.5: "Complimentjes geven".

Als inleiding bij deze lessenserie heb ik het filmpje "Post-IT®" (Evans, 2014) laten zien. Dit is een Engelstalig filmpje dat ik daar waar nodig met een paar steekwoorden heb verduidelijkt.

In dit filmpje geven twee personen complimentjes aan anderen door middel van Post-Its.

Doel van de lessenserie

Doelen voor de hele groep bij deze lessenserie zijn: "de kwaliteiten van een ander beschrijven" (Van Overveld, 2012), "geeft een compliment over iets dat iemand goed kan" en "zegt aardige dingen tegen een ander" (ZIEN!, 2016).

Lessenserie 2: "Communicatie"

Inhoud van de lessenserie

In deze lessenserie heb ik een combinatie gemaakt van Soemokaart 11: "Gezichtsuitdrukkingen" en drie KiVa thema's: thema 3A: "Communicatie", thema 3B: "Ik-taal en Jij-taal" en thema 5C: "Tegenstrijdige communicatie". Aansluitend bij Soemokaart 11: "Gezichtsuitdrukkingen, waarbij een werkblad met getekende gezichtsuitdrukkingen hoort, heb ik gebruik gemaakt van de "Body Language Quiz" (Greater Good Science Center, z.d.), een klassikale opdracht met behulp van het smartbord en een antwoordenblad per leerling. Hierbij zijn foto's van gezichtsuitdrukkingen te zien en kunnen de leerlingen door middel van meerkeuzevragen de juiste gezichtsuitdrukking aangeven (zie bijlage 11).

Deze quiz is Engelstalig. Ik heb de benaming van de verschillende keuzemogelijkheden vertaald naar het Nederlands en in sommige gevallen een omschrijving in plaats van een enkel woord gegeven. Dit om te zorgen dat er bij de kinderen voldoende duidelijkheid bestaat over de soort emotie die genoemd wordt. Het filmpje. Als afsluiting van deze lessenserie heb ik het filmpje "Get service" (Hickory Flats Farm, 2013) opgenomen in deze lessenserie.

Doel van de lessenserie

Doelen bij deze lessenserie zijn: "erkennen dat anderen een situatie anders kunnen beleven", "de emoties van anderen herkennen", "de oorzaak van de emotie bij de ander achterhalen" en "herkennen van cues die aangeven hoe een ander zich voelt" (Van Overveld, 2012).

Lessenserie 3: "Vriendschap"

Inhoud van de lessenserie

Soemokaart 10: "Vriend(in)", uit Relaties & Seksualiteit 7.2: "Vriendschappen onderhouden of verbreken" en 7.3: "Vriendschap herstellen" en de KiVa thema's: 5B: "Buitensluiten" en uit 5D: het onderdeel "Roddelen".

Doel van de lessenserie

Doelen bij deze lessenserie zijn: "oorzaken van conflicten"; "tegenstellingen in belangen, opvattingen en gevoelens", "inleven in gevoelens, wensen en opvattingen", "rekening houden met en openstaan voor anderen" en "voor alle partijen passende oplossingen bij conflicten in de eigen omgeving". (SLO, 2009) en "kan begrijpen wat een ander niet leuk vindt omdat hij dat zelf niet leuk vindt", "toont spijt en maakt het goed met de ander" en "toont begrip voor de gevoelens van een ander bij ruzie" (ZIEN!, 2016)

Bijlage 11. Verslag van de uitgevoerde lessenseries

Lessenserie 1: “Complimenten”

Verloop van de lessen

Na het bekijken van het filmpje en een klassengesprek over het geven en ontvangen van complimenten hebben de kinderen zelf complimentjes op Post-Its uitgedeeld. Hierbij zijn ze begonnen met het geven van een compliment aan hun maatje. Dat is het kind dat naast hen in hetzelfde groepje zit. Deze maatjes wisselen ongeveer iedere acht weken. De kinderen die dit wilden, lazen het door hen ontvangen complimentje op. Uiteindelijk heeft elk kind het ontvangen compliment opgelezen. Vervolgens hebben de kinderen complimentjes gegeven aan een ander kind. Hierbij heb ik door het trekken van lootjes een verdeling gemaakt, om ervoor te zorgen dat ieder kind aan de beurt zou komen. Als ‘huiswerk’ voor de meivakantie heb ik de kinderen ieder een Post-It blokje meegegeven met als opdracht complimenten aan gezinsleden, familie, burens en bekenden te geven. Na de meivakantie is een klassengesprek gevoerd over de bevindingen van de kinderen bij het “huiswerk”.

Elementen voor het vervolg van de lessen in deze of een volgende lessenserie

Het enthousiasme van de kinderen voor het uitdelen van complimenten was dermate groot, dat op verzoek van de kinderen deze lessenserie is uitgebreid met een onderdeel: Er zijn door alle kinderen ook complimentjes aan alle juffen, meesters en ander personeel binnen de school uitgedeeld. De kinderen kwamen in deze lessenserie tot de constatering dat een compliment wel echt moet zijn. In de volgende lessenserie kan ik hier bij het onderdeel “tegenstrijdige communicatie” op aansluiten.

Dataverzameling

Een overzicht van de complimenten die de kinderen aan elkaar gaven:

Ontvangen complimenten

Je hebt mooi haar
Je hebt een leuke broek
Jij kan goed voetballen
Aardig, blij, goed in veel dingen
Je hebt mooie ogen
Jij bent aardig
Je bent heel lief
Jij helpt heel goed
Jij hebt heel veel gummetjes
Jij kan heel goed rekenen
Wat een mooie haarband
Je ziet er mooi uit
Je bent schattig
Leuke bril!
Jij bent goed bezig
Je bent de beste in alles
Lief!!!
Jij leest goed

Op mijn vraag welke soort complimenten de kinderen zelf het liefst ontvangen, kwam naar voren dat hier geen groot verschil meetbaar is: vijf kinderen gaven aan het liefst een compliment te ontvangen over iets waar zij goed in zijn, vier kinderen kozen voor een compliment over hoe zij zijn, vijf kinderen ontvingen het liefst een compliment over hun uiterlijk en vijf kinderen stemden op een compliment over hun kleding of spullen.

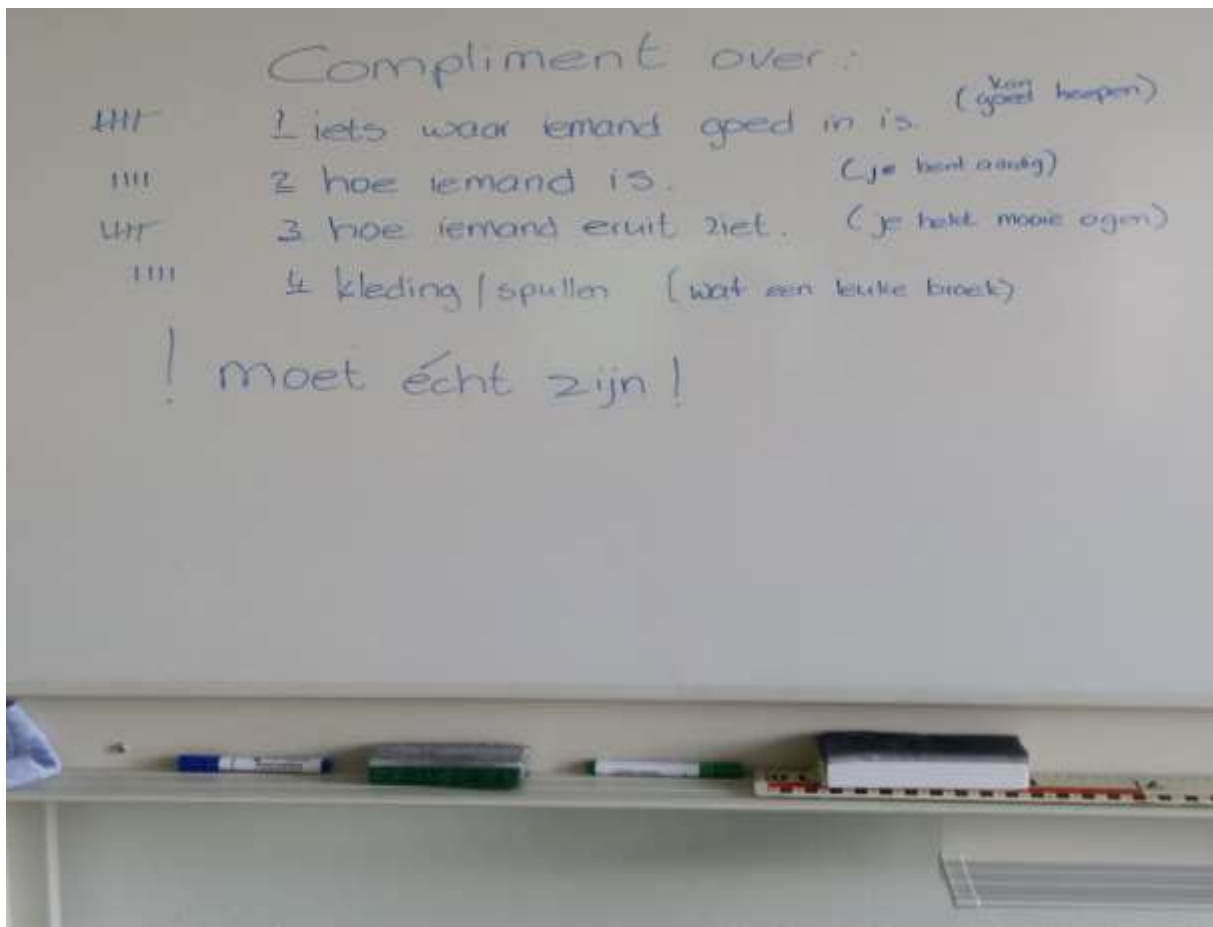


Foto van het schoolbord bij deze lessenserie

Ontvangen feedback

De reacties van alle complimentenontvangers waren onverdeeld positief. De kinderen werden bedankt voor de complimenten en in de lerarenkamer kreeg ook ik positieve reacties van de collega's.

Na de meivakantie vertelden de kinderen leuke reacties ontvangen te hebben en een paar ouders kwamen mij 'de complimenten voor de complimenten' geven.

Lessenserie 2: "Communicatie"

Verloop van de lessen

In de eerste les van deze lessenserie zijn de kinderen na een inleidend klassengesprek over wat communicatie is, gestart met Soemokaart 11: zij hebben in groepjes de woorden en de plaatjes van verschillende getekende gezichtsuitdrukkingen bij elkaar gezocht. Na een klassengesprek hierover, hebben de kinderen de "Body Language Quiz" (door mij in deze les de Gezichtsuitdrukkingenquiz genoemd) gemaakt. (Zie bijlage 11) Deze les is afgesloten met een uitgebreid klassengesprek. De tweede les is gestart met een terugblik op de eerste les, waarna de kinderen in tweetallen tegenstrijdige communicatie ontvangen en verstuurd hebben. In de lessenserie "Complimenten" kwamen de kinderen tot de constatering dat een compliment wel echt moet zijn. Bij het onderdeel "tegenstrijdige communicatie" hebben we het hier nogmaals over gehad. De conclusie van de kinderen

Verslag PGO

Marja de Groot, 2365014

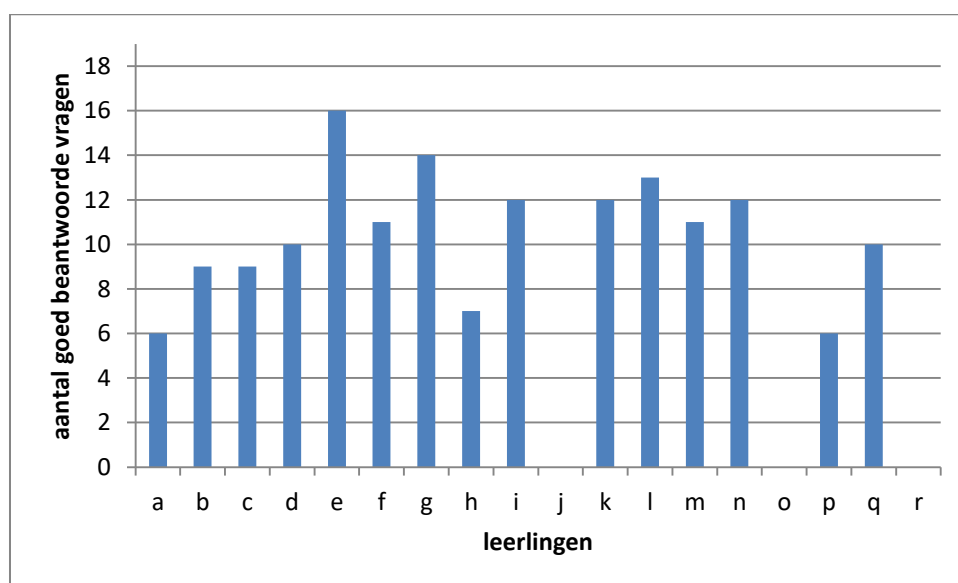
was dat een niet gemeend compliment als zodanig wordt opgepikt als gevolg van tegenstrijdige communicatie: een leerling gaf aan dat er dan vaak sprake is van sarcasme. Deze leerling heeft vervolgens ook uitleg over gegeven aan de kinderen die niet wisten wat dit woord betekent. Vervolgens is er geoefend met het omzetten van jij-taal in ik-taal. Ook deze les bevatte tussendoor een kort klassengesprek en een langer klassengesprek als afsluiting. In de afsluitende les van deze lessenserie hebben de kinderen gekeken naar het filmpje “Get service” (Hickory Flats Farm, 2013). Een Engelstalig filmpje dat laat zien dat het je kunnen inleven in de gevoelens en problemen van anderen leidt tot inzicht in hun handelen. Ook dit filmpje heb ik waar nodig met enkele steekwoorden verduidelijkt, waarbij ik sommige problemen waarmee mensen rondlopen heb vertaald naar voor de kinderen van mijn groep 5 meer geschikte problemen.

Elementen voor het vervolg van de lessen in deze of een volgende lessenserie

De oorspronkelijk geplande volgorde van de onderwerpen in de tweede les: “Ik-taal en Jij-taal” en “Tegenstrijdige communicatie” heb ik omgedraaid. Door het eerst te hebben over tegenstrijdige communicatie, ervaren de kinderen dat wanneer een lichaamshouding of gezichtsuitdrukking in tegenspraak lijkt met hetgeen iemand zegt, het niet duidelijk is wat iemand bedoeld waardoor een bedoeling verkeerd opgevat kan worden. Door vervolgens met ik-taal na te vragen wat een ander bedoelt in plaats van met jij-taal te stellen dat iemand lelijk doet, kan een ruzie mogelijk voorkomen worden.

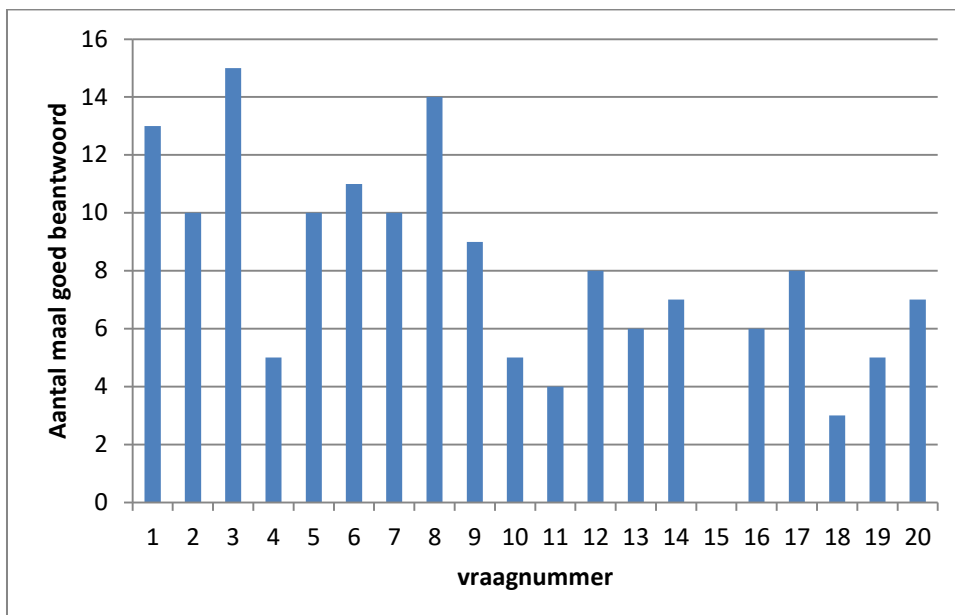
Dataverzameling

Aan de gezichtsuitdrukkingenquiz hebben vijftien leerlingen deelgenomen. Leerlingen J, O en R waren ziek, of werden gedurende de test opgehaald voor extra leesbegeleiding. In deze quiz heb ik vraag 15 overgeslagen aangezien ik deze niet vond passen bij de beleving van kinderen in deze leeftijdsgroep. Hierdoor bestond deze quiz uit negentien vragen. In Figuur 14 heb ik de resultaten van de gezichtsuitdrukkingenquiz weergegeven.



Figuur 14. De resultaten van de gezichtsuitdrukkingenquiz.

In het klassengesprek bij dit lesonderdeel hebben de kinderen gesproken over gezichtsuitdrukkingen die zij ervaren als gemakkelijk te herkennen (vooral angst, woede en walging en in iets mindere mate geluk, trots, verrassing en minachting) en over gezichtsuitdrukkingen die een stuk lastiger bleken om goed te herkennen (schaamte, medeleven en pijn). Bij de lastige gezichtsuitdrukkingen werd schaamte aangezien voor verdriet of plezier, waar medeleven getoond werd, werd verdriet gezien en pijn werd aangezien voor walging.



Figuur 15. Het aantal goed gegeven antwoorden per vraag.

Ontvangen feedback

De kinderen reageerden enthousiast op de gezichtsuitdrukkingenquiz en het afsluitende filmpje. Na afloop van het filmpje stelden een paar leerlingen dat hier een hoop dingen in voorkwamen die ze in de afgelopen lessen geleerd hadden. Mijn duo-collega gaf aan dat hij bij een paar vragen van de gezichtsuitdrukkingenquiz een fout antwoord had gegeven. Ditzelfde geldt voor mij, waaruit blijkt dat, overeenkomstig onze verwachtingen, het doel “de emoties van anderen herkennen” bij deze lessenserie niet honderd procent haalbaar is.

Lessenserie 3: “Vriendschap”

Verloop van de lessen

Als start van deze lessenserie hebben de kinderen een werkblad behorend bij Soemokaart 10 ingevuld. Op dit werkblad konden de kinderen tekstballonnetjes invullen die aansluiten op de stelling: “een goede vriend(in) is iemand die...”. Op het oorspronkelijke werkblad is als voorbeeld het eerste ballonnetje al ingevuld: “...geen gemene dingen over je vertelt aan anderen”. Omdat ik niet met een negatief geformuleerde voorbeeldzin wilde beginnen, heb ik hier een vervangend werkblad voor gemaakt met alleen lege ballonnetjes (zie bijlage 13).

Vijf kinderen gaven aan dat het woordje “die” in de startzin hen in de weg zat bij hetgeen ze in een tekstballon wilden invullen. Hierop heb ik aangegeven dat ze dat woordje weg mochten laten.

Het aantal door de kinderen negatief geformuleerde kenmerken van een goede vriend(in) was met negentien kenmerken beduidend lager dan het aantal positief geformuleerde kenmerken: honderddrieëntwintig keer. Of dit komt doordat ik geen gebruik heb gemaakt van het oorspronkelijke werkblad met de negatief gestelde voorbeeldzin, kan ik zonder tegenmeting niet beoordelen.

De les “Buitensluiten” heb ik grotendeels uitgevoerd zoals in de handleiding staat aangegeven: De kinderen krijgen kaartjes met afbeeldingen van dieren. Ze moeten door vragen over de afbeelding te stellen andere kinderen met hetzelfde plaatje vinden en hier een groepje mee vormen. Twee leerlingen, waarvan ik weet dat zij hier tegen zouden kunnen, krijgen allebei een kaartje dat slechts een keer voorkomt. Zij kunnen dus niet bij een groepje aansluiten en blijven rondlopen en vragen stellen aan andere kinderen die al groepjes gevormd hebben. Bij deze opdracht viel op dat een paar kinderen die al een groepje gevormd hadden, degenen zonder groepje: de “buitengesloten” kinderen, probeerden te helpen om hun groepje te vinden. Bij de nabespreking werden deze helpende kinderen door de klas en door mij geprezen om hun hulp. Bij de nabespreking bleek dat er ook kinderen waren die niet in de gaten hadden gehad dat er kinderen buitengesloten waren. Het ene buitengesloten kind had er totaal geen probleem mee: zij vertelde dat ze wist dat het vast wel goed zou komen. Het andere

Verslag PGO

Marja de Groot, 2365014

buitengesloten kind vertelde aan de klas dat we precies op tijd stopten met de opdracht: hij begon het net wat ongemakkelijk te vinden dat hij niet bij een groepje hoorde.

Bij de les “Roddelen”, heb ik het verhaal tijdens de eet- en drinkpauze voorgelezen. Bij het nabespreken van het verhaal, eerst in gesprekjes per groepje en vervolgens in een klassengesprek, wisten de kinderen goed aan te geven dat roddelen gestopt kan worden door een roddel die je hoort niet door te vertellen, door te zeggen dat het niet waar is of door iets positiefs te zeggen, bijvoorbeeld door een compliment te geven. Een aantal kinderen had in hun groepje besproken dat over iemand roddelen niet iets is dat een goede vriend(in) doet en dat roddelen nooit leuk is, ook niet als je dat doet over iemand die niet je vriend of vriendin is. Een ander groepje gaf aan dat roddelen ervoor zorgt dat iemand verdrietig of boos kan worden.

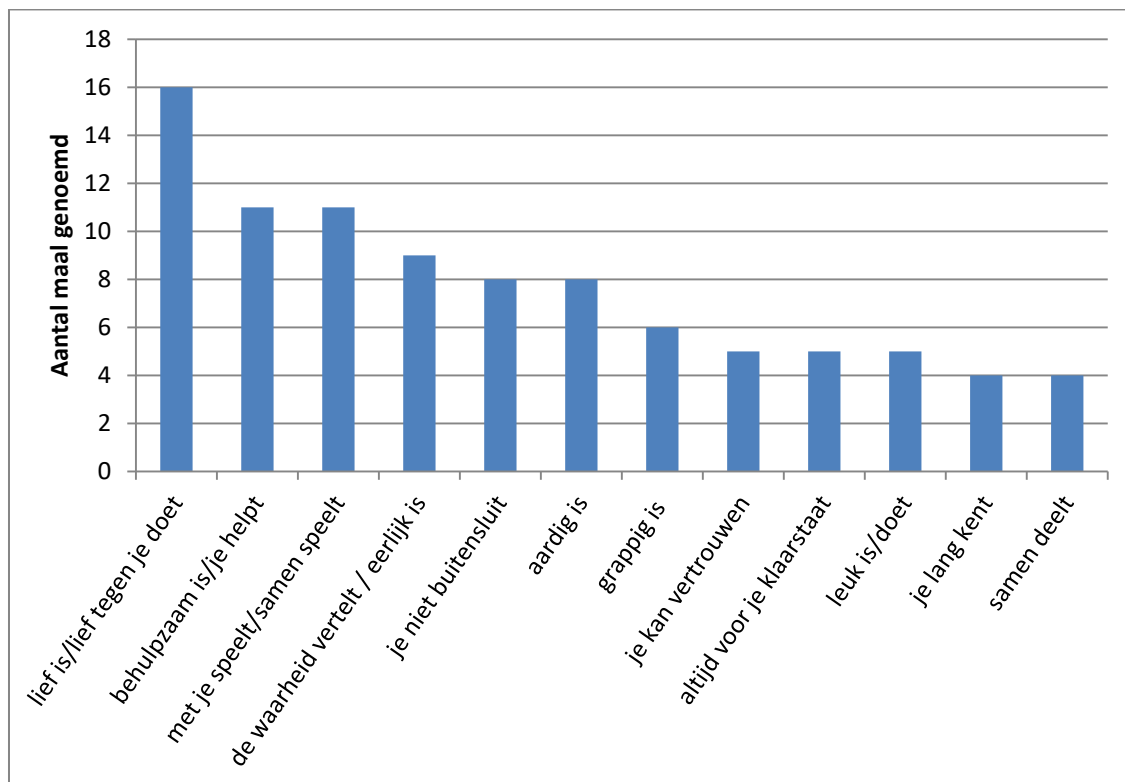
Elementen voor het vervolg van de lessen in deze of een volgende lessenserie

Een leerling schreef in een van de tekstballonnetjes het volgende op: “Een goede vriend(in) is iemand waar je soms ruzie mee hebt.”

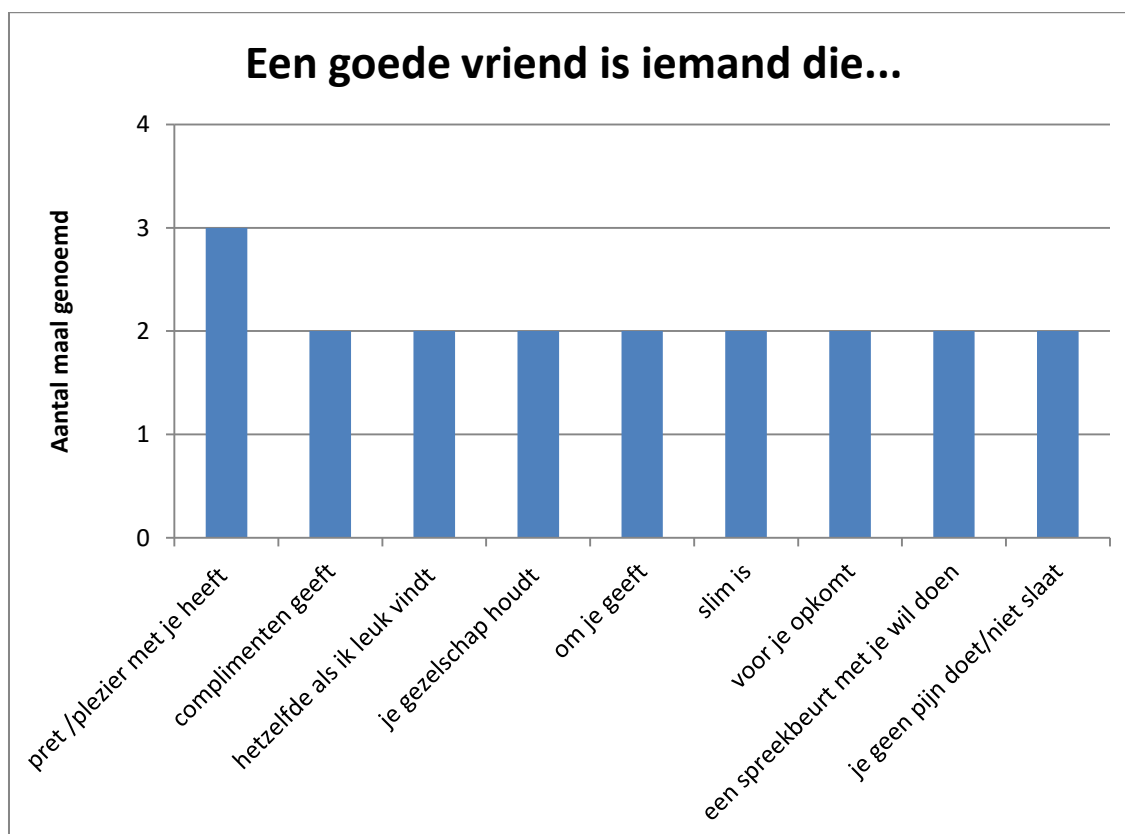
Dit kenmerk van een goed vriend(in), heb ik in combinatie met de zin “Een goede vriend(in) is iemand die geen ruzie maakt”, die door twee leerlingen werd gegeven en met het door een leerling gegeven kenmerk dat een goede vriend(in) iemand is die je vergeeft, gebruikt als opstapje naar de lessen van Relaties & Seksualiteit binnen deze lessenserie. Deze lessen, 7.2: “Vriendschappen onderhouden of verbreken” en 7.3: “Vriendschap herstellen”, zijn verder kort behandeld. In het klassengesprek bleek al snel dat de kinderen geen moeite hadden met het onderhouden van vriendschap en dat het verbreken van een vriendschap niet aansloot bij hun beleavingswereld. De gangbare mening binnen de groep bleek te zijn dat je soms wel eens ruzie hebt, of een tijdje niet met iemand speelt, maar dat het altijd snel weer goed komt en de vriendschap er nog steeds is. Voorbeelden van vriendschappen die verbroken werden, konden ze niet aangeven en bij de voorbeelden die ik vervolgens gaf, zoals in het geval van een verhuizing, vonden ze dit geen reden om een vriendschap te verbreken. Je kunt met internet of de telefoon gemakkelijk contact houden en bij elkaar gaan logeren, werd er gesteld.

Dataverzameling

In totaal werden negenenveertig verschillende kenmerken van een goede vriend(in) gegeven. De meest voorkomende kenmerken heb ik in het eerste figuur in deze paragraaf opgenomen (Figuur 16). In figuur 17 zijn kenmerken die twee of drie keer genoemd werden terug te vinden. De overige kenmerken werden eenmaal genoemd.



Figuur 16. De meest genoemde kenmerken bij "Een goede vriend is iemand die..."



Figuur 17. Twee- of driemaal genoemde kenmerken bij "Een goede vriend is iemand die..."

Ontvangen feedback

Van een critical friend kreeg ik de vraag hoe ik bij de les "Buitensluiten" ben omgegaan met de ethische aspecten: Waren de leerlingen die niet bij een groepje bleken te horen hierover van tevoren geïnformeerd? In het kader hieronder, heb ik het betreffende stuk tekst uit de handleiding bij deze

oefening opgenomen. Ik heb er voor gekozen om de les grotendeels volgens de handleiding aan te bieden en de leerlingen van te voren niet in te lichten over hun rol bij deze oefening. Wel heb ik ervoor gewaakt dat zij zich niet echt buitengesloten en teleurgesteld zouden voelen, door de oefening te stoppen voordat dit het geval was. (Er liep op dat moment een leerling rond die zijn groepje nog niet gevonden had, terwijl hij wel bij een groepje hoorde en een ander had net daarvoor zijn groepje gevonden.)

KiVa Thema 5B. Buitengesloten worden.

Een gedeelte uit de handleiding:

Alle leerlingen krijgen een kaartje waarop een dier is afgebeeld. Twee leerlingen krijgen echter (zonder dat ze het weten) een kaartje dat niemand anders heeft. De leerkracht kiest hiervoor twee kinderen uit die zich niet ongemakkelijk voelen in sociale situaties en die in staat zijn hun gevoelens met anderen te delen.....

.....Aan het eind van de oefening komen de twee leerlingen tot de ontdekking dat ze bij geen enkele groep horen en zullen zich teleurgesteld voelen omdat ze zijn buitengesloten.

Leg aan het eind van de oefening aan de twee buitengesloten leerlingen uit dat je hen voor deze rol hebt uitgekozen omdat je wist dat zij de situatie aankonden zonder boos te worden en dat ze in staat waren de anderen uit te leggen hoe ze zich voelden naarmate de oefening vorderde.

(KiVa , Huitsing et al, 2014.)

Bijlage 12. De Body Language Quiz

(Greater Good Science Center, z.d.)

Mijn vertaling bij de vragen van de Body Language Quiz / Gezichtsuitdrukkingenquiz

Vertaling per vraag *het goede antwoord is dikgedrukt weergegeven*

1	A	Embarrassment	beschaamdheid/schaamte (in de betekenis van “oeps”, bijvoorbeeld een boertje laten maar alleen je ouders horen dat)
	B	Fear	angst
	C	Sadness	verdriet/verdrietig
	D	Surprise	verrast/verrassing
2	A	Flirtatiousness	flirten (een meisje/jongen heel leuk vinden)
	B	Interest	interesse
	C	Happiness	gelukkig
	D	Politeness	beleefd/beleefdheid
3	A	Sadness	verdriet/verdrietig
	B	Pain	pijn
	C	Anger	boos
	D	Disgust	walging/doen walgen
4	A	Embarrassment	beschaamdheid/schaamte (in de betekenis van “oeps”, bijvoorbeeld een boertje laten maar alleen je ouders horen dat)
	B	Sadness	verdriet/verdrietig
	C	Amusement	plezier
	D	Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
5	A	Pride	trots
	B	Contempt	minachting/minderwaardig vinden
	C	Excitement	opwinding/opgewondenheid
	D	Anger	boos
6	A	Fear	angst
	B	Interest	interesse
	C	Surprise	verrast/verrassing
	D	Compassion	medeleven/medelijden

7	A	Sadness	verdriet/verdrietig
	B	Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
	C	Disgust	walging/doen walgen
	D	Contempt	minachting/minderwaardig vinden
8	A	Anger	boos
	B	Pain	pijn
	C	Disgust	walging/doen walgen
	D	Sadness	verdriet/verdrietig
9	A	Desire	begeerte/verlangen (iemand of iets waar je heel graag mee wilt knuffelen/iets lekkers waar je trek in hebt)
	B	Embarrassment	beschaamdheid/schaamte (in de betekenis van "oeps", bijvoorbeeld een boertje laten maar alleen je ouders horen dat)
	C	Flirtatiousness	flirten (een meisje/jongen heel leuk vinden)
	D	Love	verliefd/liefde
10	A	Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
	B	Anger	boos
	C	Sadness	verdriet/verdrietig
	D	Pain	pijn
11	A	Compassion	medeleven/medelijden
	B	Sadness	verdriet/verdrietig
	C	Anger	boos
	D	Interest	interesse
12	A	Amusement	plezier
	B	Desire	begeerte/verlangen (iemand of iets waar je heel graag mee wilt knuffelen/iets lekkers waar je trek in hebt)
	C	Surprise	verrast/verrassing
	D	Excitement	opwindings/opgewondenheid
13	A	Surprise	verrast/verrassing
	B	Interest	interesse
	C	Desire	begeerte (iemand of iets waar je heel graag mee wilt knuffelen)
	D	Happiness	gelukkig
14	A	Sadness	verdriet/verdrietig
	B	Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
	C	Disgust	walging/doen walgen
	D	Compassion	medeleven/medelijden
45	A	Disgust	walging/doen walgen
	B	Love	verliefd/liefde
	C	Contempt	minachting/minderwaardig vinden
	D	Desire	begeerte/verlangen (iemand of iets waar je heel graag mee wilt knuffelen/iets lekkers waar je trek in hebt)

deze vraag sla ik over, aangezien het bij de foto om seksueel verlangen gaat

16	A	Sadness	verdriet/verdrietig
	B	Pride	trots
	C	Embarrassment	beschaamdheid/schaamte (in de betekenis van “oeps”, bijvoorbeeld een boertje laten maar alleen je ouders horen dat)
	D	Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
17	A	Happiness	gelukkig
	B	Desire	begeerte/verlangen (iemand of iets waar je heel graag mee wilt knuffelen/iets lekkers waar je trek in hebt)
	C	Politeness	beleefd/beleefdheid
	D	Compassion	medeleven/medelijden
18	A	Sadness	verdriet/verdrietig
	B	Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
	C	Embarrassment	beschaamdheid/schaamte (in de betekenis van “oeps”, bijvoorbeeld een boertje laten maar alleen je ouders horen dat)
	D	Love	verliefd/liefde
19	A	Guilt	schuld/schuldig
	B	Sadness	verdriet/verdrietig
	C	Pain	pijn
	D	Disgust	walging/doen walgen
20	A	Satisfaction	tevreden
	B	Flirtatiousness	flirten (een meisje/jongen heel leuk vinden)
	C	Love	verliefd/liefde
	D	Compassion	medeleven/medelijden

Amusement	plezier
Anger	boos
Compassion	medeleven/medelijden
Contempt	minachting/minderwaardig vinden
Desire	begeerte/verlangen (iemand of iets waar je heel graag mee wilt knuffelen/iets lekkers waar je trek in hebt)
Disgust	walging/doen walgen
Embarrassment	beschaamdheid/schaamte (in de betekenis van “oeps”, bijvoorbeeld een boertje laten maar alleen je ouders horen dat)
Excitement	opwinding/opgewondenheid
Fear	angst
Flirtatiousness	flirten (een meisje/jongen heel leuk vinden)
Guilt	schuldig
Happiness	gelukkig
Interest	interesse
Love	verliefd/liefde
Pain	pijn
Pride	trots
Politeness	beleefd/beleefdheid
Sadness	verdriet/verdrietig
Satisfaction	tevreden
Shame	schaamte (heviger dan embarrassment!)
Surprise	verrast/verrassing

Antwoordformulier bij de Gezichtsuitdrukkingenquiz

Gezichtsuitdrukkingen Quiz van

Zet een rondje om het goede antwoord

1 A B C D

11 A B C D

2 A B C D

12 A B C D

3 A B C D

13 A B C D

4 A B C D

14 A B C D

5 A B C D

15 A B C D

6 A B C D

16 A B C D

7 A B C D

17 A B C D

8 A B C D

18 A B C D

9 A B C D

19 A B C D

10 A B C D

20 A B C D



Bijlage 13. Werkblad gebruikt bij Soemokaart 10: “Vriend(in)”

