

“Juf, dat kan ik niet zelf!”

Hoe kan ik de taakgerichtheid en werkhouding van A verbeteren en wat vraagt dat van mij als leerkracht en zijn leeromgeving?

Jetske Dollenkamp

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen



Lesplaats: Veldhoven/ Valkenswaard
Studentnummer: 1412238

Begeleid door: Drs. A. van Zon
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
2009-2010

Inhoudsopgave:

O. Samenvatting	Blz. 3
I. Introductie	Blz. 5
1. Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	Blz. 7
2. Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek	Blz. 10
3. Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	Blz. 21
4. Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse	Blz. 27
5. Hoofdstuk 5 Data-interpretatie	Blz. 37
6. Hoofdstuk 6 Evaluatie	Blz. 43
7. Literatuurlijst	Blz. 47
8. Bijlagen	Blz. 50
• Tijdsteekproef nulmeting.	
• Tijdsteekproef A zit te werken aan de tafel van de leerkracht.	
• Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel met een timetimer.	
• Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel met een dagtaak i.p.v. een weektaak.	
• Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel en krijgt een beloning.	
• Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel maar maakt geen transfer met antwoorden naar schrift.	
• Tijdsteekproef A krijgt individuele herhalingsinstructie voordat hij aan het werk gaat.	
• Uitgewerkt en ingevuld format HGW voor A.	
• Onderzoeksfase HGW uitwerking van de onderzoeken (verkorte CTRS-lijst, vragenlijst omgevingsfactoren, checklist niet taakgericht gedrag, POBOS).	
• Uitwerking kwaliteiten van A (zelfbeeldschaal, kinderkwaliteitenspel).	
• Deelvraag 5; Onderzoek naar mijn eigen eigenschappen en houdingen.	
• POP	

O. Samenvatting:

*Het gebeurt soms keer op keer,
iets schijnt mij gisteren verteld te zijn,
maar ik weet het echt niet meer.
Wat moet dat ongeloofwaardig klinken
het is echt geen kwade opzet van mij,
maar blijkbaar was ik gisteren,
met mijn gedachten er weer niet bij.*

http://hyperactive1.hyves.nl/forum/1319961/dWFX/Gedicht_ADHD/

Aanleiding

De aanleiding voor mijn praktijkonderzoek is een verlegenheidssituatie uit mijn klassenpraktijk. Ik heb voor het 2^e jaar een jongen, genaamd A, in de klas. Deze jongen komt niet tot zelfstandig werken, hij heeft een aantal gedragskenmerken die overeenkomen met die van kinderen met ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Ik wil met dit onderzoek gaan uitzoeken wat de onderwijsbehoeften van A op het gebied van werkhouding en taakgerichtheid zijn.

De kernwoorden die tijdens mijn onderzoek een belangrijke rol spelen zijn;
Werkhouding- taakgerichtheid- Handelingsgericht werken (HGW)-
onderwijsbehoeften- kansen- mogelijkheden- tijdsteekproef- mijn eigen handelen-
theorie- zelfstandig werken- reflectie- kwaliteiten.

Het onderzoek is een N=1onderzoek, onderwerp van onderzoek is 1persoon, leerling A. Het is een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten. Mijn onderzoek is erop gericht om te komen tot betrouwbare onderwijsbehoeften van A op gebied van werkhouding en taakgerichtheid. Ik kijk hierbij ook naar mijn eigen handelen en de leeromgeving.

Onderzoeksvraag

“Hoe kan ik de taakgerichtheid en werkhouding van A verbeteren en wat vraagt dat van mij als leerkracht en zijn leeromgeving.”

Voor mijn onderzoek heb ik de volgende onderzoeksmethoden gebruikt:

- Filmische observaties m.b.v. video-interactie analyse en deze zijn uitgewerkt m.b.v. de tijdsteekproef. Zowel een 0-meting als resultaatmetingen.

- Scoringslijsten (verkorte CTRS-lijst, POBOS, zelfbeeldschalen etc.)
- Zelfonderzoek m.b.v. reflectie en Kallenberg (2007).
- De methodiek van handelingsgericht werken (Pameijer, 2008).
- Gesprekken met A.
- Onderzoek van de theorie over werkgedrag.

Bij de verschillende methodieken is steeds gelet op validiteit, betrouwbaarheid en ethiek.

Conclusies

Aan het eind van het onderzoek kan ik concluderen dat ik tot de onderwijsbehoeften van A ben gekomen. Ik weet wat hij nodig heeft en wat dat van mijn handelen vraagt en van de leeromgeving. Door kritisch naar mijn eigen handelen te kijken weet ik waar verbeterpunten voor mij persoonlijk liggen.

Het zelfstandig uitvoeren van dit praktijkonderzoek gaf mij veel voldoening. Ik heb mijn eigen kwaliteiten goed kunnen inzetten in dit onderzoek. Vooral het onderdeel 'theorie' is voor mij van grote waarde geweest. Het is voor mij een verrijking geweest om te werken vanuit een theoretisch kader. Gedurende dit praktijkonderzoek was dit de eerste keer dat ik dit zo structureel deed.

Ik merk dat het denken vanuit onderwijsbehoeften van kinderen meer en meer een basishouding van mij wordt. Ik hoop deze basishouding voor altijd mee te nemen. Het is fijn om te denken in kansen i.p.v. beperkingen. Dit principe past bij mij en geeft mij energie om te zoeken naar oplossingen.

I. Introductie:

Ik ben Jetske Dollenkamp, ben 28 jaar en woon in Valkenswaard, waar ik geboren en getogen ben. Ik werk voor het 7^e jaar als groepsleerkracht in de bovenbouw van SBO de Zonnewijzer in Valkenswaard. Kinderen met gedragsmatige problemen hebben mij altijd extra geboeid. Ik vind het interessant om erachter te komen wat deze kinderen nodig hebben en hoe ik hierin kan voorzien.

Tevens werk ik als IAB-er (Intern Ambulant Begeleider) Kenniscentrum Haagstraatplein REC 4. SBO de Zonnewijzer vormt samen met 2 reguliere basisscholen Kenniscentrum Haagstraatplein. Dit levert een afwisselende en uitdagende baan op die geen moment verveelt.

SBO de Zonnewijzer is een school waar dit schooljaar veel veranderingen plaats hebben gevonden voor zowel de leerkrachten als de leerlingen. Door de inspectie is SBO de Zonnewijzer bestempeld als een zwakke school:

“De kwaliteit van het onderwijs op SBO De Zonnewijzer vertoont belangrijke tekortkomingen. De inspectie heeft het toezicht geïntensiveerd.”

<http://tkrtp.owinsp.nl/schoolwijzer?sector=SPO&schoolnaam=Zonnewijzer&plaatsnaam=Valkenswaard&submit=Start+zoeken>

SBO de Zonnewijzer werkt vanuit het concept van het “nieuwe leren”, “kinderen kiezen en leerkrachten nodigen uit”. Daarnaast geef ik aan mijn stamgroep de lessen rekenen, technisch lezen en spelling (didactische vakken). Er wordt veel tijd geïnvesteerd in de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Volgens de inspectie moet er meer uren didactische vakken gegeven worden zodat er minder tijd overblijft om te investeren in de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen.

Persoonlijk vind ik het van groot belang om in te steken op de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen. Het gedrag van kinderen vind ik heel erg interessant. Ik ga ervan uit dat het gedrag dat een kind laat zien ergens vandaan komt. Een kind laat een bepaald gedrag zien met een bepaald doel. Dat is voor mij ook de reden dat ik ben begonnen met deze opleiding. Het doen van praktijkonderzoek heeft me

uitgedaagd om een verlegenheidssituatie eens goed uit te zoeken. Ik stond er ook heel enthousiast tegenover.

Mijn praktijkonderzoek is een N=1 onderzoek. Het gaat over een individuele leerling uit mijn stamgroep genaamd A met een leeftijd van 11 jaar en 10 maanden. Het onderzoek wordt door mijzelf uitgevoerd in mijn eigen klas bij de didactische vakken (lezen, spelling en rekenen). De jongen op wie ik mij richt is een jongen die ik voor het 2^e jaar in mijn klas heb. Vorig jaar was het al vrij snel duidelijk dat deze jongen problemen had met zelfstandig werken. Zijn taakgerichtheid en werkhouding vielen direct op. Vorig jaar ben ik al met hem aan de slag gegaan om te kijken wat hij nodig heeft om zodoende een meer taakgerichte werkhouding te creëren. Het was echter zo dat er vorig jaar geen lijn in viel te ontdekken wat deze jongen nodig had. Aanpassingen die eerst wel werken doen dat 2 dagen later weer niet. Kortom ik was handelingsverlegen rondom de taakgerichtheid en werkhouding van deze jongen.

Ik hoop met dit onderzoek te komen tot de onderwijsbehoeften van A rond taakgerichtheid en werkhouding. Ik wil weten wat A nodig heeft zodat ik hier op in kan spelen en zijn taakgerichtheid en werkhouding kan verbeteren. Tevens hoop ik dat dit onderzoek mij theoretische kennis oplevert die ik in meerdere situaties kan gebruiken, zowel bij kinderen met alleen werkhoudingsproblemen maar ook bij kinderen met ASS (Autisme Spectrum Stoornissen) of ADHD en werkhoudingsproblemen. Ook hoop ik te leren wat ik als leerkracht van deze jongen moet en kan doen zodat zijn taakgerichtheid en werkhouding verbetert. Kortom ik hoop ook veel te leren over mijn eigen handelen en wat ik hierbinnen nog kan verbeteren. Ik verwacht aan het einde van dit praktijkonderzoek een completere leerkracht te zijn geworden met speciale kennis rondom zowel de theorie als de praktijk van effectief omgaan met leerlingen met werkhoudingsproblemen.

1. Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag:

1.1 Huidige situatie/ verlegenheidssituatie

De reden van dit onderzoek is dat A al voor het 2^e jaar in mijn stamgroep zit en ik mij als leerkracht van A handelingsverlegen voel omtrent zijn onvoldoende zijnde werkhouding en taakgerichtheid. Ik heb geen ideeën meer hoe ik zijn taakgerichtheid en werkhouding kan vergroten en dat frustreert mij.

In de didactische lessen (rekenen, technisch lezen en spelling) komt A nauwelijks tot zelfstandig werken. Hij is enorm snel afgeleid, droomt veel, loopt veelvuldig door de klas, stoort andere kinderen en kijkt veel rond.

Ik weet dat A veel behoefte heeft aan structuur. Met dit onderzoek wil ik onderzoeken aan welke structuur A precies behoefte heeft en hoe ik dit in de dagelijkse praktijk, binnen het zelfstandig verwerken van taken, binnen een didactische les kan aanpakken.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

De doelstelling van dit onderzoek is werkhouding en taakgerichtheid vergroten van één leerling (A).

1.3 Doelstelling in het onderzoek (probleemstelling)

Wat heeft A nodig van zowel mij als leerkracht als van zijn leeromgeving zodat zijn taakgerichtheid en werkhouding verbeteren?

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag is een beschrijvende vraag m.b.t. handelingsverlegenheid.

Onderzoeksvraag:
“Hoe kan ik de taakgerichtheid en werkhouding van A verbeteren en wat vraagt dat van mij als leerkracht en zijn leeromgeving?”
Deelvraag 1 <i>Welke theoretische definitie neem ik voor mijn onderzoek betreffende A rond taakgerichtheid/ werkhoudingsproblemen?</i>
Deze deelvraag wil ik gaan onderzoeken door studie van de theorie. Nadat ik de theorie heb bestudeerd wil ik gaan kijken in welke definitie van

werkhoudingsproblemen ik mij het meest kan vinden. Deze definitie gebruik ik dan in mijn verdere meesterstuk om verwarring te voorkomen. Deze deelvraag onderzoek ik individueel (zelfstandig).

Deelvraag 2 *Wat is het startniveau qua taakgerichtheid van A, binnen een lesgebonden situatie gedurende een zelfstandige verwerking?*

Om tot een antwoord te komen op deze deelvraag maak ik gebruik van een videoanalyse. De techniek die ik daarbij gebruik is de tijdsteekproef. De procentuele waarden die uit deze tijdsteekproef komen gebruik ik als startniveau voor mijn praktijkonderzoek.

Deelvraag 3 *Onder welke condities laat A taakgerichtheid binnen de lesgebonden situatie zien?*

Om tot een antwoord te komen op deze deelvraag maak ik wederom gebruik van een videoanalyse. De techniek is wederom de tijdsteekproef. Onder verschillende omstandigheden worden opnames gemaakt. Er wordt gekeken naar de resultaten m.b.t. werkhouding en taakgerichtheid in de betreffende situatie. De volgende situaties worden onderzocht:

- * Plek dicht bij de leerkracht.
- * Als hij werkt met een timetimer.
- * Als hij met een dagtaak werkt i.p.v. een weektaak.
- * Als hij een beloning krijgt.
- * Als er veel instructie (enkelvoudig en eenvoudig) wordt gegeven voor de zelfstandige verwerking.
- * Als hij bij het noteren van zijn antwoorden geen transfer hoeft te maken van lesboek naar schrift.

Ten opzichte van het startniveau voeg ik er steeds een ander aspect aan toe en kijk wat de resultaten dan zijn.

Deelvraag 4 *Wat zijn de kwaliteiten van A en hoe kan ik daar gebruik van maken binnen de vraagstelling?*

Om te komen tot een antwoord op deze deelvraag maak ik gebruik van mijn eigen ervaringen met A van de afgelopen jaren en van onze vertrouwensband. Ook maak ik gebruik van het kinderkwaliteitenspel (Soepboer, W. Evers, M. Lomann, E., 2004) om inzicht te krijgen in de kwaliteiten die A zichzelf toeschrijft en neem ik een zelfbeeldschaal (Jeninga 2004) bij hem af. Ik doe dit in een gesprek met A. De gegevens kunnen bij A en bij mijzelf gevonden worden.

Deelvraag 5 *Welke kwaliteiten heeft een begeleider/ leerkracht van A binnen de didactische lessen en welke bezit ik al en waar moet ik nog aan werken?*

Om te komen tot een antwoord op deze deelvraag dien ik eerst een antwoord te hebben op deelvraag 6 zodat ik weet welke verschijningsvorm van werkhoudingsproblematiek A heeft. Daaraan zijn handelingsadviezen verbonden. Ik ga m.b.v. zelfonderzoek (Kallenberg 2007) mijn eigen kwaliteiten in kaart brengen en vergelijken met de handelingsadviezen. Hierdoor kom ik tot overeenkomsten en verschillen. De verschillen zijn punten waar ik aan moet werken.

Deelvraag 6 *Welke verschijningsvorm van werkhoudingsproblematiek heeft A?*

Om tot een antwoord op deze deelvraag te komen neem ik diverse testen af bij A om zo te onderzoeken welke verschijningsvorm van werkhoudingsproblematiek A heeft. De testen die ik afneem zijn allen door mijzelf te scoren en af te nemen. De testen zijn:

- CTRS-lijst (Jeninga, J. 2004 *Professioneel omgaan met gedragsproblemen.*)
- Vragenlijst omgevingsfactoren concentratie (Jeninga, J. 2004 *Professioneel omgaan met gedragsproblemen.*)
- POBOS Pedagogische Kijk-en handelingswijzer (Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, van Lieshout '02)
- Checklist niet taakgericht gedrag (A. Smit en M. van den Heuvel WSNS Schouwen-Duiveland)

1.5 Gewenste situatie

De situatie die ik ideaal vind is dat ik als leerkracht weet wat A nodig heeft wanneer men spreekt over werkhouding en taakgerichtheid (onderwijsbehoeften van A). Ik wil mijn onderwijs dan zo haalbaar mogelijk inrichten dat de taakgerichtheid en de werkhouding van A structureel vergroot worden. Voor A is de gewenste situatie bereikt wanneer hij gedurende een langere tijd zelfstandig aan het werk kan gaan en aan het werk blijft. Hij stoort daarbij andere kinderen niet, kijkt niet rond maar werkt echt door aan zijn tijd en zorgt dat hij zijn taken op tijd afkrijgt.

2. Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek:

In mijn praktijkonderzoek staat het onderwerp “werkhouding en taakgerichtheid” centraal. Binnen mijn praktijkonderzoek werk ik vanuit de methode van handelingsgericht werken (HGW). Voor de metingen naar het effect van diverse condities, binnen de didactische lessen, om hierdoor te komen tot de onderwijsbehoeftes van A, maak ik gebruik van de tijdsteekproef. (Wanneer ik spreek van de didactische lessen doel ik op de lessen rekenen, lezen en spelling die op SBO de Zonnewijzer worden gegeven)

In dit hoofdstuk wordt een korte theoretische weergave gegeven van de onderwerpen; werkhouding en werkhoudingsproblemen, handelingsgericht werken (HGW) en de tijdsteekproef.

1. Werkhouding en werkhoudingsproblemen:

1.1 Wat zijn werkhoudingsproblemen?

Er is veel geschreven en onderzocht rond werkhouding en werkhoudingsproblemen. In de verschillende theorieën en onderzoeken wordt gewerkt met verschillende definities van het begrip werkhouding. Het onderwerp “werkhoudingsproblemen in het onderwijs” is in belangrijke mate geïnspireerd op de werken van Timmerman (1995) en Koning (1990). Daarnaast raadpleeg ik Baert (2001) en Vogels (1999).

Timmerman (1995):

“Werkhouding is een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van een negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen.”

Timmerman (1995) maakt voor een goed begrip van werkhouding een onderscheid in twee factoren die de werkhouding kunnen beïnvloeden: kindfactoren en omgevingsfactoren. Binnen de kindfactoren onderscheidt ze medische, emotionele en cognitieve kindfactoren. Bij de omgevingsfactoren is de begeleider erg belangrijk. *“Basisschoolleerlingen blijken veelal niet te leren omwille van het leren zelf, maar omwille van de leerkracht”* (Timmerman, 1995, p. 21). Ook kenmerken van een taak kunnen invloed hebben op de

werkhouding. Verder blijken ouders, leeftijdgenoten en buurtgenoten ook een rol te spelen in de wijze waarop kinderen met hun taak omgaan.

Koning (1990):

Koning geeft aan dat het bij werkhouding gaat om de begrippen taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie. Een kind is taakgericht bezig als zijn gedrag wordt bepaald door de taak. Met diepteconcentratie geeft hij de mate aan waarin het kind ten volle betrokken is bij de taak, de werkwijze verwijst naar hoe het kind te werk gaat en bij motivatie kijkt hij waarom een kind een taak wel/ niet/ wisselend uitvoert. Als je deze begrippen kunt hanteren zijn er voldoende mogelijkheden om greep te krijgen op de problematiek van werkhoudingsproblemen.

Koning heeft hier onderzoek naar gedaan en is er in zijn onderzoek van uitgegaan dat in het onderwijs concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen zijn.

De theorie van Koning in een schema ziet er als volgt uit:



Waarom voert het kind de
taak wel/ niet/ wisselend uit?
(motivatie)

Ook is er door Baert (2001) onderzoek verricht naar de werkhouding van leerlingen en aanpak van werkhoudingsproblemen.

Baert (2001) benoemt de werkhouding als de manier waarop leerlingen leerstof opnemen verwerken en weergeven. Ook geeft dit onderzoek een antwoord op de vraag wat werkhoudingsproblemen zijn volgens een groep leerkrachten (N=198). Volgens dit onderzoek zijn werkhoudingsproblemen:

- Leerlingen die moeilijk hun gedachten kunnen ordenen.
- Leerlingen die een taak nooit tot een goed einde kunnen brengen.
- Leerlingen met gebrek aan structuur.
- Leerlingen die problemen hebben met het opnemen en verwerken van de leerstof.
- Leerlingen die moeilijkheden hebben met het zelfstandig maken van hun huiswerk.

In dit onderzoek kwam stellig naar voren dat concentratieproblemen behoren tot de begripsomschrijving van werkhoudingsproblemen. Dit onderdeel is in dit onderzoek niet verder onderzocht.

In 1999 is er door Vogels e.a. onderzoek gedaan naar een mogelijk verband tussen werkhouding en sociometrische status. In dit onderzoek zijn ze ervan uitgegaan dat werkhouding bestaat uit de volgende vier aspecten: concentratie, prestatie, resultaat en taak. Uit dit onderzoek blijkt dat populaire kinderen hoger scoren dan verworpen kinderen. Meisjes scoorden op de aspecten concentratie en taak hoger dan jongens. Binnen dit onderzoek spreekt men van populaire kinderen wanneer zij hoog scoren op sociale invloed en sociale voorkeur, zij ontvangen veel positieve en weinig negatieve nominaties. Verworpen kinderen scoren hoog op sociale invloed en laag op sociale voorkeur, zij worden door veel kinderen geminacht en zijn bij weinig

kinderen populair. In het onderzoek worden 2 subtypen verworpen kinderen onderscheiden; het agressieve en het niet agressieve verworpen kind.

Als conclusie uit het onderzoek komt naar voren dat een verworpen sociometrische status samenhangt met een aantal specifieke gedragskenmerken, die op hun beurt weer mogelijk samenhangen met een slechte werkhouding.

1.2 Verschillende verschijningsvormen van werkhoudingsproblemen.

Werkhoudingsproblemen kunnen zich op verschillende manieren voordoen.

Om te komen tot een overzicht van de verschillende verschijningsvormen heb ik gebruik gemaakt van de werken van Timmerman (1995), Koning (1990, Feuerstein (1993) en Baert (2001).

Ik ben op grond van bovenstaande bronnen gekomen tot een 8-tal verschijningsvormen van werkhoudingsproblemen:

- ➔ Leerlingen met concentratieproblemen.
- ➔ Leerlingen met problemen in denkstijl en denkvaardigheden.
- ➔ Leerlingen met een impulsieve houding.
- ➔ Leerlingen die weinig analytisch werken.
- ➔ Leerlingen die weinig zelfstandig werken
- ➔ Leerlingen met een te snel of te traag werktempo.
- ➔ Leerlingen met een onregelmatig werktempo.
- ➔ Leerlingen met weinig zelfcontrole.

1.3 De onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen

Als leerkracht heb je te maken met leerlingen met werkhoudingsproblemen.

Het behoort tot de taak van de leerkracht (en de IB-er) om daar op een juiste wijze mee om te gaan. Door leerlingen in de klas te begeleiden in hun denkproces kunnen we preventief te werk gaan. In onderwijsland bestaan verschillende methodes voor de aanpak van werkhoudingsproblemen. Men kan kiezen voor de concentratiegerichte benadering. Hierbij gaat men ervan uit dat concentratieoefeningen een gunstige uitwerking hebben op het gedrag van een kind bij de uitvoering van zijn taak. Van die benadering mag men over het algemeen geen effect verwachten omdat de inhoud van de taak te veel verschilt van de inhoud van de concentratieoefeningen (Koning 1990).

Er is ook nog de onderwijskundige benadering. Bij de onderwijskundige benadering gaat men er van uit dat de gewenste concentratie binnen een taak zeer complex is samengesteld. Dit kan niet worden gereduceerd tot een simpele vaardigheid die af te scheiden is. Binnen het onderwijs gaat het niet om een te isoleren functie maar om een complex geheel van gedragingen. Bij deze benadering wil men via een procesgerichte aanpak aansluiten bij wat er dagelijks in de klas gebeurt. De onderwijskundige benadering gaat om het gericht begeleiden. Binnen de onderwijskundige benadering zijn er verschillende begeleidingen:

- De cognitieve technieken die gebaseerd zijn op de probleemoplossende procedures en de zelfinstructietrainingen (ZIT).
- Het instrumenteel verrijkingsprogramma (Feuerstein 1993)
- Het vijfphasenmodel (Koning 1990)
- Het bieden van een goede (groeps)instructie
- Het gestructureerd leren denken
- Het bevorderen van de motivatie
- Het gestructureerd differentiëren
- Het bevorderen van het zelfstandig werken

Wanneer ik kijk naar de onderwijskundige aanpak die A nodig lijkt te hebben denk ik dat de cognitieve technieken, het bieden van een goede instructie, het bevorderen van de motivatie en het bevorderen van het zelfstandig werken elementen bevatten waar A mee worstelt.

2. Handelingsgericht werken:

2.1 Wat is handelingsgericht werken (HGW)?

Handelingsgericht werken (HGW) is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van HGD (handelingsgerichte diagnostiek), voor zover die relevant zijn voor een leraar of IB-er. HGW is van toepassing wanneer een leerkracht, ouder of kind de IB-er benadert met een hulpvraag betreffende een leerling .

HGW is afgeleid vanuit de HGD. (Pameijer & Beukering 2006).

HGW voor de IB-er is van toepassing in de volgende zes situaties:

- Bij het ondersteunen van de leerkracht, bij het begrijpen en benoemen van de verschillende onderwijsbehoeften van de leerling in haar groep en bij het doordenken, plannen en uitvoeren van het groepsplan.
- Een leraar, ouder en/of kind stelt een diagnostische vraag aan de IB-er en die vraag behoort tot de competenties van de IB-er. Het kan een vraag naar onderkennen, verklaren of adviseren betreffen.
- Een leerling profiteert onvoldoende van een groepsplan of subgroepsplan en extra informatie is nodig om te besluiten 'hoe verder?'.
- Er is onvoldoende zicht op de pedagogische- didactische behoeften van een leerling. Er is extra informatie nodig op de vraag "Wat heeft deze leerling nodig?".
- Er is onvoldoende zicht op het gewenste onderwijsaanbod. Er is extra informatie nodig op de vraag "Hoe ziet de gewenste aanpak van de leerkracht er voor dit kind uit?".
- Informatie is nodig voor het opstellen van een IHP.

Binnen HGW spreekt men vaak van een IB-er. Ik vind dat dit ook voor toepassing kan zijn voor een groepsleerkracht of een gedragsspecialist.

2.2 De uitgangspunten van HGW

HGW kent een 6-tal uitgangspunten. Dit zijn punten waar het geheel van het handelingsgericht werken op is gebaseerd. De uitgangspunten van HGW zijn gebaseerd op HGD (Pameijer & Beukering 2006):

1. De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal.
2. De werkwijze is systematisch en transparant.
3. De werkwijze is doelgericht.
4. Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader.
5. Leraren, IB-er, ouders, kind en externe diagnostici werken constructief samen.
6. Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang.

2.3 De verschillende fasen in HGW

Binnen HGW wordt er onderscheid gemaakt in verschillende fasen (Pameijer & Beukering 2006).



Fase 1 Intakefase

Een van de doelstellingen van de intakefase is het verzamelen van informatie zodat de strategie bepaald kan worden. Een ander doel is het bereiken van afstemming tussen de hulpvragers en de IB-er, zodat een constructieve samenwerking mogelijk wordt.

In de eerste fase wordt de aanmelding in kaart gebracht. Hier wordt specifiek gekeken naar de redenen van aanmelden en de hulpvragen. Ook worden de wensen en verwachtingen van de betrokkenen in kaart gebracht. Net als de problemen en positieve aspecten die zij ervaren. Verder worden ook de verklaringen voor de huidige situaties en relevante aspecten uit de geschiedenis van het kind niet vergeten. De IB-er spreekt in deze fase zowel met leerkracht, ouders en kind.

Fase 2 Strategiefase

In deze fase bepaalt de IB-er de te volgen strategie. De strategie is een fase van reflectie. Dit gebeurt systematisch in 3 stappen:

- Wat weten we al, a.d.h.v. de vijf clusters van kindkenmerken?
- Zijn de hulpvragen al te beantwoorden met de beschikbare informatie .
Hebben we al zicht op onderwijsbehoeften?
- Als onderzoek nodig is formuleert de IB-er de handelingsgerichte onderzoeksvragen en overlegt wie deze kan beantwoorden.

Fase 3 Onderzoeksfase

In deze fase worden eventuele onderzoeksvragen beantwoord. Indien er in de strategiefase is geconcludeerd dat er geen onderzoek meer nodig was kan deze fase worden overgeslagen.

Onderzoek in deze fase wordt breed gezien en kan uit meer bestaan dan testen en toetsen (ook observatie, analyseren van schoolwerk, gericht interview).

Binnen HGW wordt er zoveel mogelijk gebruik gemaakt van een transactioneel kader: Het kind in zijn natuurlijke omgeving.

Fase 4 Indiceringsfase

In deze fase gaan we van de diagnostische gegevens naar onderwijsbehoeften. Ook deze fase is een fase van reflectie. De intern begeleider vat de verzamelde gegevens samen tot een transactionele samenvatting. Hiermee geeft ze antwoord op de vraag “ Wat is er aan de hand met dit kind, bij deze leerkracht in deze groep , op deze school?’.

Vanuit deze transactionele samenvatting (deze geeft aan wat er moet veranderen) gaan we door naar de indicatiestelling. Hier komen vier vragen aan de orde:

1. Wat willen we veranderen bij leerling, leraar en ouders; wat zijn de doelen?
2. Wat hebben leerling, leraar en ouders nodig om het gestelde doel te bereiken (pedagogische- didactische behoeften leerling en ondersteuningsbehoeften leraar en ouders)?
3. Hoe ziet het gewenste onderwijsaanbod uit?
4. Hoe kan dit aanbod gerealiseerd worden (SMART)?

Fase 5 Adviesfase

In deze fase gaan we van een wenselijke aanbeveling naar een haalbaar advies. Dit gebeurt in overleg met alle partijen.

De intern begeleider geeft de leraar en ouders antwoord op hun vragen en bespreekt de wenselijke aanbevelingen. De leerkracht en de ouders kiezen hier vervolgens uit. De uitgekozen aanbeveling wordt het uiteindelijke advies.

HGW stelt de instructie centraal en gaat ervan uit dat de begeleiding van het kind gebeurt door de groepsleerkracht. Wanneer men werkt met aparte groepjes met

begeleiders schuilt daarin het gevaar dat de verantwoordelijkheid voor de leerling, die extra begeleiding nodig heeft, in handen komt van anderen dan de groepsleerkracht. Laat leerlingen die aparte begeleiding nodig hebben daarom zo min mogelijk begeleiden buiten de groep. Tijdelijke begeleiding buiten de groep die erop gericht is om zo snel mogelijk weer goed te kunnen functioneren binnen de groep, kan een verantwoorde beslissing zijn. Deze moet van korte duur zijn en het doel ervan is om het leerproces te stimuleren en te intensiveren.

Ook geeft HGW aan dat men de nadruk moet leggen op preventie en snel aanpakken i.p.v. remediëring en afwachten. Voorkomen is beter dan genezen. Verder hecht men veel belang aan heterogene groepen om het “Mattheus-effect” (de rijken worden steeds rijker en de armen steeds armer) te ondervangen. In een heterogene groep zitten meer positieve rolmodellen voor leren, werkhouding en gedrag. Verder leren de kinderen in heterogene groepen ook met elkaar samen te werken (coöperatief leren).

Daarnaast is het binnen HGW van groot belang dat er een verbinding is tussen de visie van de school en de dagelijkse praktijk. Er moet bereidheid zijn om met en van elkaar te leren op individueel, groeps- en schoolniveau.

3. **Tijdsteekproef:**

3.1 Wat is de tijdsteekproef?

De tijdsteekproef is een observatiemiddel om de taakgerichtheid van een individuele leerling in kaart te brengen (Stevens, 1992). Bij de tijdsteekproeven wordt de tijd als uitgangspunt voor de observatiegegevens gehanteerd. Iedere 20 seconden wordt het gedrag van de leerling gescoord op een formulier.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt taakgericht

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen

Lo: loopt door de klas

An: is bezig met andere activiteiten

Na 20 minuten kunnen de resultaten van de observatie berekend worden. Het tussenliggende gedrag wordt genegeerd. Door dit gedurende een langere tijd te doen (20 minuten lang iedere 20 seconden) worden genoeg meetpunten verkregen om zo een eventueel patroon te ontdekken. Dit observatieformulier is uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten.

Dit is een zeer objectieve manier van observeren omdat je echt alleen maar scoort wat de leerlingen doet op het moment dat jij kijkt. Er wordt nog geen conclusie aan verbonden.

3.2 Welke uitkomsten kan een tijdsteekproef hebben?

De tijdsteekproef kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor de zelfstandige verwerking van de leerstof, was de leerling taakgericht?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met vorige steekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/ niet?

Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.

De tijdsteekproef is een objectief instrument. Het levert kwantificeerbare uitkomsten op. Een nadeel van de tijdsteekproef is dat de invloed van de context niet meegenomen wordt.

4. Mijn mening:

In de door mij bestudeerde theorieën rond werkhouding en werkhoudingsproblemen is veel overlap maar er zijn ook zeker verschillen. Een opvallend punt vind ik het feit dat in het onderzoek van Baert (2001) het onderwerp concentratie niet is meegenomen terwijl Koning (1990), Timmerman (1995) en Vogels e.a. (1999) daar heel anders over denken.

Door de grote hoeveelheid verschillende definities rond werkhouding ben ik verplicht om binnen mijn praktijkonderzoek te werken vanuit 1 definitie. Persoonlijk kan ik mij het beste vinden in de definitie van Timmerman (1995):

“Werkhouding is een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van een negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen.”

Vooraf de splitsing in kindfactoren en omgevingsfactoren is voor mij heel helder en geeft mij houvast om te zoeken naar mogelijke problemen waar oplossingen voor nodig zijn.

Een opvallende uitkomst uit het onderzoek van Vogels e.a. (1999) was voor mij het feit dat werkhouding en sociometrische status aan elkaar verbonden zijn en dat verworpen kinderen hierdoor vaker een zwakkere werkhouding hebben dan populaire kinderen. Dit was voor mij herkenbaar in de situatie rondom A (zwakkere sociometrische status en de invloed hiervan op de werkhouding). Dit onderzoek was voor mij een eyeopener.

In mijn praktijkonderzoek werk ik vanuit HGW omdat dit zeer gefaseerd is opgebouwd. Dit past goed bij mijn persoonlijke manier van werken. Ik vind het een pluspunt dat HGW werkt vanuit kansen, mogelijkheden en behoeften en niet uitgaat van problemen en onmogelijkheden. Door ervaringen uit de eerdere module en de dagelijkse praktijk weet ik dat deze manier van werken goed bij mij past. HGW zorgt ervoor dat men een probleem van alle kanten bekijkt voordat men komt tot eventuele oplossingen en zo een tunnelvisie vermijdt.

Op SBO de Zonnewijzer wordt er al van HGW gewerkt. Ik vind echter niet dat er op een goede manier mee wordt gewerkt. Ik wil in mijn meesterstuk ervaring opdoen met het effectief werken met HGW waarbij de informatie van de leerkracht als waardevol wordt gezien en men echt op zoek gaat naar de onderwijsbehoeften van een specifiek kind.

De tijdsteekproef geeft een cijfermatige interpretatie van gedane interventies en het effect hiervan. Ik zie dit als een goede manier om te komen tot de onderwijsbehoeften van A. Dit in combinatie met gesprekken met de leerling zelf. Dat is de reden dat ik voor deze manier van observeren heb gekozen binnen mijn praktijkonderzoek.

3. Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie:

3.1 Onderzoeksmethodiek

Ik kies voor een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten dat een individugericht onderzoek is, N=1 onderzoek.

Bij mijn verlegenheidssituatie gaat het om één kind en daar wil ik wat mee gaan onderzoeken. Dan is het logisch dat ik kies voor individugericht onderzoek. Binnen individugericht onderzoek zijn er twee mogelijkheden, te weten; casestudy en N=1 onderzoek. Bij een casestudy is het van belang een nieuwe, interessante behandeling op papier te zetten om die voor een breder publiek toegankelijk te maken. Bij een N=1 onderzoek gaat het om een experiment bij een individueel persoon. Gedurende het onderzoek wordt één persoon meerdere keren gemeten op een te verbeteren kenmerk.

In mijn onderzoek ben ik van plan om voorafgaand aan mijn onderzoek een nulmeting te doen, dan gedurende het onderzoek metingen te verrichten en bij de eindevaluatie metingen te gaan doen. Dit komt geheel overeen met de aanpak van een N=1 onderzoek. Aan de hand van deze metingen trek ik mijn conclusies. Ik wil werken met meerdere meetmomenten om zo betrouwbare uitspraken en conclusies aan het eind van mijn praktijkonderzoek te kunnen doen. Hierdoor wint mijn onderzoek aan kracht.

Het N=1 onderzoek lukt alleen goed wanneer ik ook het daadwerkelijke te onderzoeken gedrag kan meten. Ik heb voor het meten van de effectieve werkhouding en taakgerichtheid, gekozen voor de tijdsteekproef. De tijdsteekproef geeft mij een kwantitatief (cijfermatig) beeld van de verschillende observaties. De tijdsteekproef is een valide instrument dat de betrouwbaarheid van mijn onderzoek ten goede komt.

Persoonlijk ben ik een groot voorstander van overzichten, schematische weergaven en feiten. De tijdsteekproef biedt mij een mogelijkheid om goed te kunnen observeren waarbij de interpretaties tot een minimum worden teruggebracht. In deze situatie heb ik bij de tijdsteekproef één onderwerp bijgevoegd, namelijk het vragen van hulp aan de leerkracht. De leerling in kwestie doet dit veelvuldig.

De redenen dat ik voor een N=1 onderzoek kies:

- Ik onderzoek een individuele leerling en het gaat niet over een nieuwe behandeling die ik voor een breder publiek toegankelijk wil maken maar over de onderwijsbehoeften van één leerling in het bijzonder, betreffende taakgerichtheid en werkhouding.
- Het aantal meetpunten (vooraf, tijdens en na) komt overeen met mijn wensen om veel meetpunten te hebben om zo te komen tot betrouwbare uitspraken (Onderzoek wint aan kracht).
- Het gedrag wat ik wil onderzoeken is goed te meten m.b.v. de tijdsteekproef. De tijdsteekproef is een valide middel wat goed bij mij persoonlijk past en interpretaties tot een minimum terug brengt.
- N=1 onderzoek leent zich uitstekend voor schematische overzichten.

Binnen mijn onderzoek neemt HGW (handelingsgericht werken) een zeer belangrijke plaats in. Ik kies voor deze methode omdat het uitgaat van een aantal punten waar ik mij persoonlijk goed in kan vinden. Ik doel dan op het feit dat HGW een doelgerichte manier van werken is. Ook staan de onderwijsbehoeften van een kind centraal en kijk je vooral naar mogelijkheden (positieve aspecten) en kansen i.p.v. naar onmogelijkheden. Verder vind ik het heel fijn dat het een systematisch en transparant model is wat doorlopen dient te worden. Dit systematisch en transparant werken sluit erg aan bij mijn persoonlijke manier van werken en van omgaan met mensen. Over het algemeen genomen vind ik dat HGW goed aansluit bij mijn persoonlijke visie en werkwijze.

3.2 Dataverzameling

Voor mijn dataverzameling maak ik gebruik van verschillende bronnen (triangulatie) om de betrouwbaarheid te vergroten.

In mijn keuze voor een waarnemingsmethode kies ik voor observeren (m.b.v. een filmische observatie) en lezen van theorie (omtrent werkhouding en taakgerichtheid). Ik doe dit op een gestructureerde wijze (gestructureerd gebruik) want ik werk gedetailleerd uit wat ik wil weten (doel observatie). Dit geldt ook voor mijn theoriestudie. Er is over dit onderwerp zeer veel geschreven en alles lezen is onmogelijk. Ik heb mij beperkt tot deelonderwerpen waarvan ik dacht dat ze voor mij van belang waren. Ik heb bewust gekozen voor een gestructureerd instrument omdat

ik mijn onderwerp meer toegespitst wil bekijken. Door mijzelf vooraf al veel te oriënteren op dit onderwerp (ik ken de leerling al een jaar en hij had dezelfde problematiek vorig schooljaar ook al) is het voor mij fijn om structuur aan te brengen in het instrument (tijdsteekproef).

De filmische observatie is voor mij een uitstekend instrument om de dagelijkse situatie in de klas vast te leggen en dit op mijn gemak terug te kijken. Ik heb hiervoor gekozen omdat het voor mij mogelijk maakt dat ik naar A en zijn taakgerichtheid kan kijken wanneer ik zelf in de klas ben en ook mijn eigen handelen in beeld heb. Ik kan door de filmische observatie een tijdsteekproef afnemen terwijl A bij mij in de klas zit. Ik krijg daardoor meer inzicht in mijn eigen handelen en in de effecten die het heeft op de werkhouding en taakgerichtheid van A. De filmische observatie helpt mij secuur te kijken naar de werkhouding en taakgerichtheid van A onder verschillende condities en dit te scoren. Tevens helpt het mij kijken naar mijn eigen gedrag en de effecten daarvan op A (reflectie).

In het hieronder te vinden schema staat uitgewerkt wat ik wil onderzoeken en hoe ik het wil onderzoeken, waarmee ik het wil onderzoeken en wanneer ik het wil onderzoeken en met wie ik het wil onderzoeken.

	Wat	Hoe	Waarmee	Wanneer	Wie
1	Hebben de werkhoudingsproblemen van A te maken met eventuele ADHD/ hyperactiviteit?	Vragenlijst invullen en scoren	Verkorte CTRS-lijst	Nov '09	Jetske
2	Hoe staat het met de omgevingsfactoren rond de concentratie van A en kunnen we hier verbeterpunten in ontdekken?	Vragenlijst invullen en scoren	Vragenlijst omgevingsfactoren en concentratie	Nov '09	Jetske
3	Hoe ziet het niet taakgericht gedrag van A eruit?	Vragenlijst invullen en scoren en filmische	*Checklist niet taakgericht gedrag *Nulmeting	Nov '09	Jetske en A

		observatie maken en scoren in tijdsteekproef.	filmische opname tijdsteekproef		
4	Waar zitten de werkhoudingsproblemen van A? Komen deze voort uit agressie, aandachttekort, taalstructuurzwakte, faalangst o.i.d.?	Vragenlijst invullen en scoren	POBOS Pedagogische kijk en handelingswijzer	Nov '09	Jetske
5	Wat heeft A nodig om zijn taakgerichtheid te verhogen/ zijn werkhouding te verbeteren? Wat is het effect van de losse onderdelen/ de te veranderen zaken: * Plek dicht bij de leerkracht? * Als hij werkt met een timetimer? * Als hij met een dagtaak werkt i.p.v. een weektaak? * Als hij een beloning krijgt? * Als er veel instructie (enkelvoudig en eenvoudig) wordt gegeven voor de zelfstandige verwerking? * Als hij bij het noteren van zijn antwoorden geen transfer hoeft te maken van lesboek naar schrift?	Filmische observatie maken en scoren in tijdsteekproef	Filmische opnamen scoren op tijdsteekproef	Nov '09 t/m Jan'10	Jetske en A
6	Wat zijn de kwaliteiten van A en hoe kan ik daar binnen de vraagstelling gebruik van maken?	Gesprek en scorings- formulier	Zelfbeeld- schaal en Kinder- kwaliteitenspel		Jetske en A

7	Welke theoretische definitie neem ik voor mijn onderzoek betreffende A rond taakgerichtheid/ werkhoudingsproblemen?	Theoriestudie	Vergelijken van verschillende definities rond taakgerichtheid en werkhouding en kijken waarin ik mij persoonlijk het beste kan vinden.	Okt '09	Jetske
8	Welke kwaliteiten heeft een leerkracht van A binnen de didactische lessen en welke bezit ik al en waar moet ik nog aan werken?	Zelfonderzoek	Reflectie m.b.v. schema (Kallenberg 2007)	Feb'10	Jetske

Zoals in het schema is terug te vinden maak ik gebruik van verschillende bronnen en technieken. De triangulatie in mijn onderzoek heeft betrekking op verschillende type informanten (A en leerkracht) maar ook op soort informatiebron (video-interactie analyse, vragenlijsten/ scoringsformulieren, zelfonderzoek, theoriestudie, gesprek).

3.3 Waarborging ethiek, validiteit en betrouwbaarheid

Wanneer je naar de betrouwbaarheid van mijn onderzoek kijkt denk ik dat zowel de herhaalbaarheid als de nauwkeurigheid goed zijn ondervangen. Dit komt door de vele meetpunten en de grote verscheidenheid aan scoringslijsten (POBOS, CTRS, vragenlijst omgevingsfactoren etc.). De meetpunten zijn filmische observaties en dus altijd terug te kijken. Dit heeft als grote voordeel dat je ze vaker kan terug kijken en niet direct hoeft te scoren. Zo verminder je interpretaties van het gedrag en houd je observaties zuiver. Dit komt de betrouwbaarheid van mijn onderzoek ten goede.

Ook de validiteit is goed vertegenwoordigd. Ik denk dat ik door te werken met de tijdsteeekproef (en deze aan te passen aan mijn praktijkonderzoek) een valide instrument te pakken heb wat goed binnen mijn onderzoeksvraag past. Kortom ik denk dat ik met de aangepaste tijdsteeekproef wel datgene te pakken heb wat ik wil weten. Verder probeer ik alle aspecten (filmische observatie, vragenlijsten/ scoringsformulieren, zelfonderzoek, theoriestudie, gesprek), waarvan ik denk dat ze relevant zijn, aan de orde te laten komen in mijn dataverzameling. Dit met als doel de validiteit te vergroten.

In mijn onderzoek gaat het vooral om interne validiteit. Dit komt doordat ik een N=1 onderzoek uitvoer waarbij ik mij specifiek richt op A. Mijn dataverzameling geldt dus niet voor andere, niet onderzochte situaties (behalve voor de theorie).

De ethiek in mijn meesterstuk waarborg ik door te werken met een afkorting. De persoon die in mijn meesterstuk centraal staat is A. Door niet zijn volledige naam te noemen en voor de rest alleen uiterst noodzakelijke informatie rond hem te verschaffen waarborg ik de privacy. Verder heb ik toestemming aan de ouders van A gevraagd v.w.b. het maken van de video-interactie analyse. Ik heb met hen afgesproken dat ik de opnamen terug mag bekijken en voor mijn opleiding mag gebruiken.

4. Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse:

In dit hoofdstuk tracht ik mijn dataverzameling overzichtelijk weer te geven. Door mijn dataverzameling per deelvraag verkort weer te geven streef ik naar overzicht. Voor de uitgebreide observatieverslagen en scoringslijsten etc. verwijs ik naar de bijlagen. Aan het einde van dit hoofdstuk is er ruimte voor de objectieve analyse.

4.1 Dataverzameling per deelvraag.

1. → *Welke theoretische definitie neem ik voor mijn onderzoek betreffende A rond taakgerichtheid/ werkhoudingsproblemen?*

Na gedegen theorieonderzoek ben ik gekomen tot verschillende definities rond werkhouding. Door de grote hoeveelheid verschillende definities rond werkhouding ben ik verplicht om binnen mijn praktijkonderzoek te werken vanuit één definitie. Persoonlijk kan ik mij het beste vinden in de definitie van Timmerman (1995):

“Werkhouding is een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van een negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen.”

Vooraf de splitsing in kindfactoren (medische, emotionele en cognitieve kindfactoren) en omgevingsfactoren (ouders, leeftijdgenoten en buurtgenoten hebben net als de begeleider veel invloed op de manier waarop kinderen met een taak omgaan) geeft mij een heel helder beeld. Dit geeft mij houvast om te zoeken naar mogelijke problemen waar oplossingen voor nodig zijn.

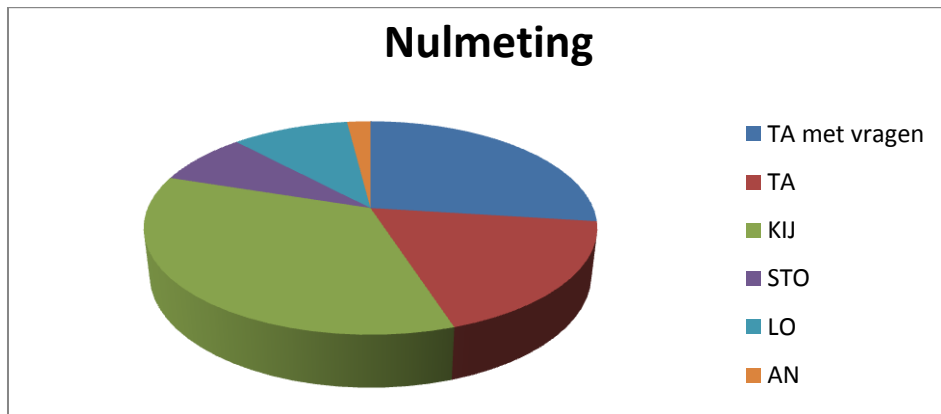
2. → *Wat is het startniveau qua taakgerichtheid van A, binnen een lesgebonden situatie gedurende een zelfstandige verwerking ?*

Het startniveau qua taakgerichtheid van A heb ik bepaald m.b.v. een tijdsteekproef. Deze tijdsteekproef heb ik afgenomen op 22 oktober 2009.

Nulmeting A op 22-10-2009 (m.b.v. een filmische observatie die gescoord is m.b.v. een tijdssteekproef).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
27%	18%	35%	8%	10%	2%

TA vragen leerkracht = Vragen aan leerkracht die over de stof gaan.
 TA= Taakgericht werken
 KIJ= Rondkijken
 STO= Storend gedrag
 LO= Rondlopen
 AN= Anders



3. → *Onder welke condities laat A taakgerichtheid binnen de lesgebonden situatie zien en wat is het effect van het missen van een van deze condities?*

Hieronder staat een schematisch overzicht van de effecten (in percentages) van de diverse condities:

* Op een plek dicht bij de leerkracht (6-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
10 %	37 %	42%	7 %	1 %	3 %

* Als hij werkt met een timetimer (7-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
5 %	65 %	18%	4 %	0 %	8 %

* Als hij werkt met een dagtaak i.p.v. een weektaak (12-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
18 %	68 %	12%	0 %	2 %	0 %

* Als hij een beloning krijgt (14-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
12 %	40 %	38%	10%	0 %	0 %

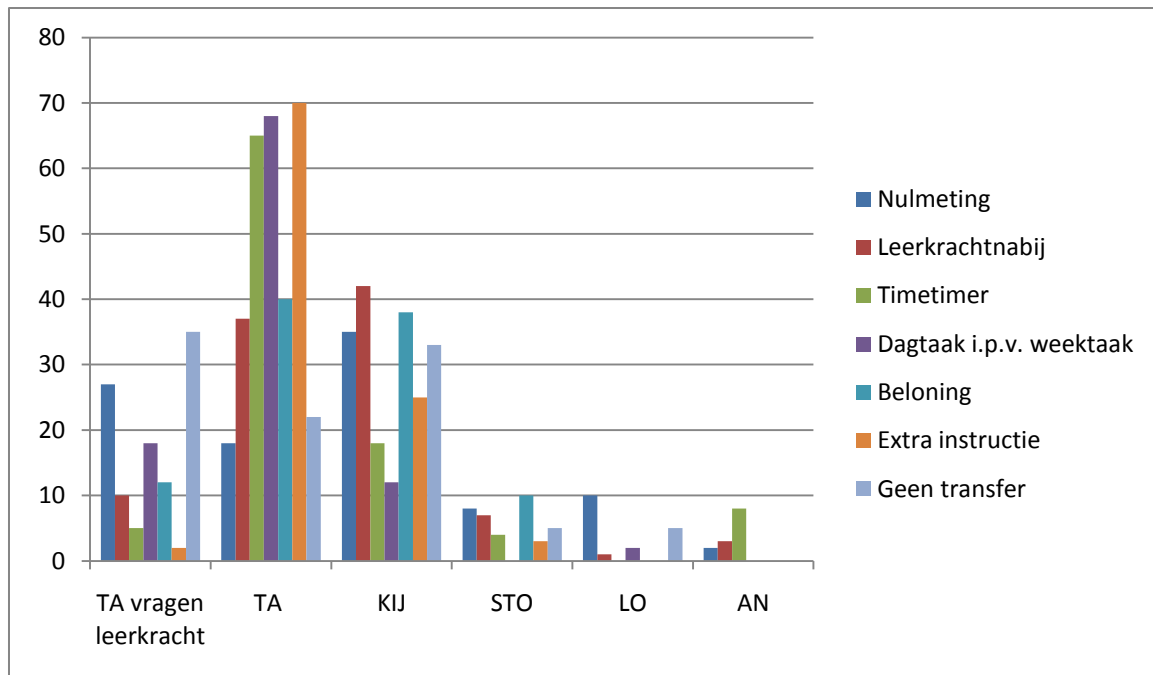
* Als er veel instructie (enkelvoudig en eenvoudig) wordt gegeven voor de zelfstandige verwerking (26-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
2 %	70 %	25%	3 %	0 %	0 %

* Als hij geen transfer hoeft te maken van opdrachtenboek naar schrift (werken in een boek waar je ook in mag schrijven) (21-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
35 %	22 %	33%	5 %	5 %	0 %

Wanneer we kijken naar de opvallende zaken en de invloeden van de diverse aanpassingen is het noodzakelijk om per observatieonderdeel van de tijdsteekproef te gaan kijken naar de gevolgen. Wanneer we dit in een staafdiagram weergeven ziet dat er als volgt uit.



In een schematisch overzicht ziet het er als volgt uit:

	Nul- meting	Leerkracht nabij	Timetimer	Dagtaak i.p.v. weektaak	Beloning	Extra instructie	Geen transfer
TA vragen aan leer- kracht	27 %	10 %	5 %	18 %	12 %	2 %	35 %
TA	18 %	37 %	65 %	68 %	40 %	70 %	22 %
KIJ	35 %	42 %	18 %	12 %	38 %	25 %	33 %
STO	8 %	7 %	4 %	0 %	10 %	3 %	5 %
LO	10 %	1 %	0 %	2 %	0 %	0 %	5 %
AN	2 %	3 %	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Vanuit deze tijdsteekproeven kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- De tijd die A gebruikt voor het stellen van vragen is sterk verminderd (ten opzichte van de nulmeting) wanneer A leerkracht nabij werkt, extra instructie heeft gehad en hij met een timetimer werkt.

- De taakgerichtheid van A neemt sterk toe (ten opzichte van de nulmeting) wanneer er gebruik gemaakt wordt van leerkrachtnabijheid, timetimer, dagtaak i.p.v. weektaak, een beloning en extra instructie.
- Het rondkijken van A neemt sterk af (ten opzichte van de nulmeting) wanneer er gebruik gemaakt wordt van een timetimer, dagtaken i.p.v. weektaken en extra instructie.
- Het storen van A blijft in alle geteste situaties ongeveer gelijk.
- Het lopen (rondlopen) neemt in alle geteste situaties af.
- De categorie 'Anders' blijft in alle geteste situaties gelijk m.u.v. de timetimer. Daar is het zo dat A graag de timetimer aanraakt.

Gekeken naar bovenstaande conclusies constateer ik de volgende onderwijsbehoeften van A:

- Veel extra instructie
- Werken met een timetimer
- Leerkrachtnabijheid
- Dagtaak i.p.v. weektaak

4 → Wat zijn de kwaliteiten van A en hoe kan ik daar gebruik van maken binnen de vraagstelling?

N.a.v. het onderzoek naar de kwaliteiten van A kan worden geconcludeerd dat A zichzelf, en door anderen wordt, beschouwd als gezellig en goed is in het maken van vrienden en het aangaan van sociale contacten. Ook geeft hij zelf aan een goede relatie te hebben met zijn leerkracht en ik herken dit ook. Ook zien we beiden aspecten van zorgzaamheid en behulpzaamheid. Een positieve ontwikkeling zie ik in de kwaliteit ordelijk die A zichzelf toeschrijft. Deze kwaliteit stelt hem in staat volgens een systeem te werken.

Kwaliteiten die perspectieven bieden:

- Behulpzaam/ zorgzaam
- Positieve relatie leerling/ leerkracht en v.v.
- Ordelijk
- Nieuwsgierig
- Sociale contacten aangaan

Binnen de vraagstelling “Hoe kan ik de taakgerichtheid en werkhouding van A verbeteren en wat vraagt dat van mij en zijn leeromgeving.” kan ik aan de slag met de positieve relatie tussen A en mijzelf. Ook zijn kwaliteit “ordelijk” schept mogelijkheden om A te laten werken via een vaste structuur. Verder schept zijn kwaliteit “sociale contacten aangaan” mogelijkheden tot het werken met maatjes.

5. → Welke kwaliteiten heeft een begeleider/ leerkracht van A binnen de didactische lessen en welke bezit ik al en waar moet ik nog aan werken?

De leerkracht van A heeft de volgende kwaliteiten. Dit heb ik geconcludeerd n.a.v. de afgenomen onderzoeken (POBOS, vragenlijst omgevingsfactoren, tijdsteekeproeven, verkorte CTRS lijst en checklist niet taakgericht gedrag) en mijn eigen ervaringen.

- De leerkracht geeft veel positieve feedback. (POBOS en vragenlijst omgevingsfactoren concentratie)
- De leerkracht heeft duidelijke regels en hanteert deze consequent. (vragenlijst omgevingsfactoren)
- De leerkracht neemt overbodige prikkels zoveel mogelijk weg (POBOS).
- De leerkracht keurt negatief gedrag af maar niet de persoon en probeert niet boos te worden maar legt wel uit. (POBOS)
- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig. (POBOS)
- De leerkracht maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht. (POBOS)
- De leerkracht zorgt voor enorm veel structuur en duidelijkheid en bereidt vrije situaties voor. (POBOS)
- De leerkracht geeft veel verlengde instructie (Tijdsteekeproef).
- De leerkracht kan hulpmiddeltjes structureel inpassen in zijn manier van werken, timetimer (Tijdsteekeproef).
- De leerkracht zorgt voor leerkrachtnabijheid van A (Tijdsteekeproef).

Van bovenstaande 10 kwaliteiten heb ik gekeken m.b.v. een zelfonderzoek welke kwaliteiten ik al bezit en welke ik nog niet bezit en hoe ik hier iets mee kan doen. Voor het complete schema verwijs ik naar de bijlage 12.

Uit mijn zelfonderzoek blijkt dat ik de volgende 3 kwaliteiten (deels) nog niet voldoende beheers of toepas in mijn lessen. Dit zijn punten waar ik progressie kan boeken als het gaat om de werkhoudingsproblematiek van A.

- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig.
- De leerkracht maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht.
- De leerkracht geeft veel verlengde instructie.

Aan deze drie punten wil ik werken door voor A te gaan werken met dagtaken i.p.v. weektaken, veelvuldig gebruik te gaan maken van het bord, vaste stappenschema's en een eenduidige manier van aanpak en werken met een timetimer. Verder wil ik door te gaan werken vanuit het model "directe instructie" tegemoet komen aan de behoefte van A naar instructie en verlengde instructie.

6. →Welke verschijningsvorm van werkhoudingsproblematiek heeft A?

Uit de diverse onderzoeken (CTRS-lijst, vragenlijst omgevingsfactoren concentratie, checklist niet taakgericht gedrag en POBOS) komen de volgende punten naar boven betreffende de verschijningsvorm van werkhoudingsproblematiek. Voor de uitgebreide conclusies en ingevulde scoringslijsten verwijs ik naar de bijlagen.

Uitwerking verkorte CTRS-lijst

De totaalscore van A op deze verkorte CTRS-lijst is 18 punten. Bij 13 punten of meer is er een verdenking van hyperactiviteit. We kunnen stellen dat A veel kenmerken heeft die horen bij ADHD ("Indien het kind op de verkorte Connerslijst 13 of hoger scoort bestaat er een serieuze verdenking op ADHD." Schulpen en Buitelaar, 1998, Gunning).

Uitwerking vragenlijst omgevingsfactoren concentratie.

Aan de hand van deze vragenlijst is mij duidelijk geworden waar mogelijke knelpunten voor A zitten. Deze knelpunten staan hieronder vermeld:

- Er zijn duidelijke regels voor het opruimen en uitdelen van materialen. Op dit moment zijn deze er niet over het opruimen.
- Het werk wordt lang niet altijd nabesproken met de leerlingen.
- Het is voor A niet duidelijk wanneer hij wel en wanneer hij geen hulp mag vragen.
- Er zijn regelmatig lesonderbrekingen (mensen die binnen komen, kinderen die moeten plassen, boze leerlingen).
- A wordt afgeleid door geluiden op de gang.
- Er wordt in de klas veel gepraat en onnodig gelopen.
- In de klassen zitten alleen maar leerlingen met gedragsproblemen.
- A wordt in de klas afgeleid door instructie aan andere leerlingen.
- Binnen de school zijn de regels over: te laat komen, naar het toilet gaan, gedrag in de gang duidelijk maar niet iedereen (leerlingen en leerkrachten) houdt zich daar aan.
- Er gelden afspraken over gedrag op de speelplaats maar niet iedereen (leerkracht en leerling) houdt zich daaraan.

Uitwerking Checklist Niet Taakgericht Gedrag (Smit & Hemel)

Het niet taakgericht gedrag van A bij de didactische les bestaat uit:

Gedrag, beweeglijkheid: • Met voeten schuiven • Met stoel/ tafel schuiven • Regelmatig wisseling staan/ zitten • Door de klas lopen • Friemelen	Gedrag, algemeen: • Staart langdurig in de ruimte • Speelt met spullen op tafel • Gaat materialen pakken • Gaat potlood slijpen • Gaat naar toilet • Verstoort de rust
Gedrag m.b.t. andere kinderen:	Gedrag m.b.t. de onderwijsgevende:

• Praat tegen andere kinderen • Plaagt andere kinderen • Raakt andere kinderen aan (stoten, duwen, hangen) • Schopt, slaat e.d. andere kinderen	• Vraagt hulp aan onderwijsgevende • Vraagt de aandacht van de onderwijsgevende.
--	---

Uitwerking POBOS Pedagogische Kijk- en Handelingswijzer (Tijdschrift voor Remedial Teaching, (1999) 1.

Uitgevoerd op 13-11-2009 door Jetske voor A.

	Totaal aantal kenmerken	Gescoord aantal	%
Onveiligheid/ ongeborgenheid	9	2	22%
Depressiviteit	8	2	25%
Teruggetrokken/ sociaal isolement	8	0	0%
Pervasieve ontwikkelingsstoornis	12	3	25%
Taalstructuurzwakte	6	4	67%
Aandachttekort/ hyperactiviteit	7	6	86%
Faalangst/ ontmoediging en demotivatie	5	1	20%
Agressie/ grensverlegging	9	7	78%
Gebrekkig normbesef	9	5	56%

De scores in deze kleur zijn enorm hoog en verdienen uitdieping.

N.a.v. deze onderzoeken kom je tot de conclusie dat A misschien een vorm van ADHD heeft, hij behoefte heeft aan een enorme duidelijke structuur waarbij regels

strak gehanteerd worden. Ook weet ik nu dat A kampt met aandachtstekort/ hyperactiviteit, taalstructuurzwakte en agressie en grensverleggend gedrag. Als ik dit naast een 8-tal verschillende verschijningsvormen van werkhoudingsproblematiek (zie literatuurhoofdstuk 1.4) leg, concludeer ik dat A te kampen heeft met een combinatie van verschillende werkhoudingsproblematieken te weten:

- ➔ Leerling met concentratieproblemen.
- ➔ Leerling die weinig zelfstandig werkt
- ➔ Leerling met een impulsieve houding.

4.2 Objectieve analyse:

Door de antwoorden op mijn deelvragen ben ik te weten gekomen wat ik versta onder werkhoudingsproblemen, wat het startniveau van A is en wat de invloeden van verschillende aanpakken zijn op zijn taakgerichtheid. Ook ben ik te weten gekomen welke kwaliteiten A bezit die ik mogelijk kan inzetten in zijn handelingsplan en is het me duidelijk geworden welke vorm van werkhoudingsproblematiek A heeft en wat dit van mij als begeleider vraagt.

Kortom door de antwoorden op de deelvragen heb ik handvatten gekregen om verantwoord aan de slag te kunnen met de werkhoudingsproblematiek van A. Ook kan ik door de antwoorden op mijn deelvragen komen tot een goed antwoord op mijn onderzoeksvraag. Dankzij dit praktijkonderzoek is de situatie sterk verbeterd en heb ik mijn eigen gedrag weten te veranderen.

5. Hoofdstuk 5 Data-interpretatie:

5.1 Opbrengsten van het onderzoek:

De opbrengsten van mijn praktijkonderzoek laten een goede relatie zien tussen de verzamelde data, de bestudeerde literatuur en mijn onderzoeksvraag. In mijn zoektocht naar de onderwijsbehoeften van A ben ik gestart met een literatuurstudie. Toen ik eenmaal toe was aan de dataverzameling (tijdsteekproef, onderzoeken, eigen kwaliteiten etc.) heb ik al snel veel uit de theorie herkend en kunnen toepassen in mijn dataverzameling. Er zijn veel overeenkomsten te vinden tussen de theorie en de uitkomsten van mijn dataverzameling. Uit de theorie blijkt dat leerlingen met werkhoudingsproblematiek behoefte hebben aan vaste structuren, opstarthulp, verlengde instructie, visuele ondersteuning etc. In mijn dataverzameling heb ik geprobeerd om deze algemene literatuurtips om te buigen naar mijn specifieke situatie.

Door te werken vanuit mijn eigen dataverzameling en vanuit mijn eigen onderzoeksvraag is het mij goed gelukt om de theorie te trechteren naar mijn specifieke verlegenheidssituatie en mijn onderzoeksvraag. De grote meerwaarde van mijn onderzoek is dat het niet algemeen en vaag is gebleven. Het is geen onderzoek geworden naar taakgerichtheid en werkhouding in het algemeen maar ik heb het specifiek kunnen richten op mijn verlegenheidssituatie.

Het onderzoek heeft mij inzichten opgeleverd omtrent de onderwijsbehoeften van A voor wat betreft taakgerichtheid en werkhouding en wat ik hier als leerkracht mee kan doen. Door te starten vanuit de algemene theorieën omtrent werkhoudingsproblematiek en taakgerichtheid en deze toe te passen in mijn eigen verlegenheidssituatie heb ik een goede relatie leren herkennen tussen de theorie en mijn praktijk. Ik heb meer inzicht gekregen in werkhoudingsproblematieken in het algemeen en weet hoe ik algemene theorieën kan toepassen/ onderzoeken in mijn eigen praktijk. Ik denk dat ik hier concreet mee aan de slag kan en mijn verlegenheidssituatie niet langer een verlegenheidssituatie hoeft te zijn.

5.2 Antwoorden op mijn deelvragen:

Gedurende dit praktijkonderzoek heb ik gewerkt met deelvragen. Mijn onderzoeksvraag bestond uit 6 deelvragen. Voor de uitgebreide data-analyse rond deze zes deelvragen verwijs ik naar hoofdstuk 4. In dit hoofdstuk geef ik in het kort de antwoorden op deze deelvragen.

1. → Welke theoretische definitie neem ik voor mijn onderzoek betreffende A rond taakgerichtheid/ werkhoudingsproblemen?

“Werkhouding is een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van een negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen”(Timmerman,1995).

2. → Wat is het startniveau qua taakgerichtheid van A, binnen een lesgebonden situatie gedurende een zelfstandige verwerking ?

Het startniveau van taakgerichtheid van A gemeten in procenten laat het volgende zien:

De taakgerichtheid van A bedraagt 18%, 27% van zijn tijd stelt hij vragen. A kijkt 35% van zijn tijd rond en stoort andere kinderen 8%. Lopen en andere zaken kosten 12% van zijn tijd.

3. → Onder welke condities laat A taakgerichtheid binnen de lesgebonden situatie zien en wat is het effect van het missen van een van deze condities?

A laat taakgericht gedrag zien wanneer er wordt gewerkt met de volgende condities:

- Veel extra instructie
- Werken met een timetimer
- Leerkrachtnabijheid
- Dagtaak i.p.v. weektaak

4 → Wat zijn de kwaliteiten van A en hoe kan ik daar gebruik van maken binnen de vraagstelling?

Kwaliteiten van A die door onderzoek naar boven zijn gekomen en perspectief bieden binnen mijn vraagstelling zijn:

- De positieve relatie tussen A en mijzelf.

- Zijn ordelijkheid (schept mogelijkheden om A te laten werken via een vaste structuur).
- Sociale contacten aangaan (mogelijkheden tot het werken met maatjes).

5. → *Welke kwaliteiten heeft een begeleider/ leerkracht van A binnen de didactische lessen en welke bezit ik al en waar moet ik nog aan werken?*

Een begeleider van A moet de volgende kwaliteiten bezitten:

- De leerkracht geeft veel positieve feedback.
- De leerkracht heeft duidelijke regels en hanteert deze consequent.
- De leerkracht neemt overbodige prikkels zoveel mogelijk weg.
- De leerkracht keurt negatief gedrag af maar niet de persoon en probeert niet boos te worden maar legt wel uit.
- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig.
- De leerkracht maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht.
- De leerkracht zorgt voor enorm veel structuur en duidelijkheid en bereidt vrije situaties voor.
- De leerkracht geeft veel verlengde instructie.
- De leerkracht kan hulpmiddeltjes structureel inpassen in zijn manier van werken, timetimer.
- De leerkracht zorgt voor leerkrachtnabijheid.

Kwaliteiten die ik (deels) nog niet bezit:

- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig.
- De docent maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht.
- De leerkracht geeft veel verlengde instructie.

6. → Welke verschijningsvorm van werkhoudingproblematiek heeft A?

A heeft te kampen met een combinatie van verschillende werkhoudingproblematieken te weten:

- Leerling met concentratieproblemen.
- Leerling die weinig zelfstandig werkt.
- Leerling met een impulsieve houding.

5.3 Antwoord op mijn onderzoeksvraag

Met behulp van de antwoorden op mijn deelvragen ben ik gekomen tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag:

“Hoe kan ik de taakgerichtheid en werkhouding van A verbeteren en wat vraagt dat van mij als leerkracht en zijn leeromgeving?”

Ik kan de taakgerichtheid van A vergroten door te werken vanuit zijn onderwijsbehoeften. De onderwijsbehoeften van A heb ik met dit onderzoek vastgesteld.

De onderwijsbehoeften van A zijn:

1. A heeft een instructie nodig die verlengd is en waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt.
2. A heeft opdrachten nodig die op of net onder zijn niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen op kan doen. Ook heeft A opdrachten nodig die overzichtelijk zijn, met een sobere lay-out en in hapklare brokjes zijn opgedeeld. A heeft behoefte aan werken met een timetimer.
3. A heeft leeractiviteiten nodig die structuur bieden met een stap voor stap plan en zelfcorrigerend zijn. De activiteiten dienen opgedeeld te zijn in kleinere deelactiviteiten.
4. A heeft feedback nodig waarbij de inspanning/inzet wordt benadrukt en waarbij de succeservaring wordt benadrukt.

5. A heeft groepsgenoten nodig die accepteren dat hij anders reageert in onverwachte situaties en die hem positief stimuleren door te gaan met zijn werk en zelf het goede voorbeeldgedrag geven.
6. A heeft een leerkracht nodig die de instructie terugvraagt, controleert en samen evalueert, die vriendelijk en beslist is en rustig blijft met een monotone stem. Een leerkracht die het niet taakgerichte gedrag van A niet ziet als onwil maar als onmacht. Die A complimenteert met zijn inzet. Die inziet dat A behoefte heeft aan extra instructie, leerkrachtnabijheid, structuur en regelmaat en hem hierin voorziet. A heeft ook behoefte aan een leerkracht die duidelijke regels consequent hanteert.
7. A heeft een leeromgeving nodig die positief stimulerend is en waarbij onrust, onderbrekingen en omgevingsgeluiden tot een minimum worden beperkt. De leerling krijgt een rustig leerkrachtnabij plekje in de klas. De leerkracht neemt overbodige prikkels zoveel mogelijk weg.

Wanneer ik het onderwijs in mijn klas zo inricht, zodat ik voldoe aan de onderwijsbehoeften van A, vergroot ik de taakgerichtheid van A. Ik denk dat de onderwijsbehoeften van A concreet zijn en makkelijk te realiseren zijn. Ik verwacht met het antwoord op mijn onderzoeksvraag te zijn gekomen tot de sleutel voor wat betreft de taakgerichtheid van A.

5.4 Conclusies n.a.v. mijn onderzoek:

N.a.v. mijn onderzoek kan ik concluderen dat ik de onderwijsbehoeften van A heb kunnen vaststellen. Ook heb ik er voor mijzelf leerpunten uit kunnen halen. Ik weet nu wat ik als leerkracht van A kan doen om zijn taakgerichtheid te verbeteren. Door mijn zelfonderzoek heb ik intensief naar mijn eigen handelen gekeken. Ik heb ingezien dat ik al aan een aantal behoeften van A voldoe maar dat A nog meer van mij nodig heeft. Aan deze punten wil ik gaan werken met als doel de taakgerichtheid van A vergroten.

Dit praktijkonderzoek heeft echter de beperking dat het een onderzoek is naar onderwijsbehoeften van één leerling. Nu ik het antwoord op mijn onderzoeksvraag heb gevonden (ik weet wat de onderwijsbehoeften van A zijn) heb ik mijn onderzoeksdoel behaald. De uitvoering in de praktijk bij het realiseren van deze

onderwijsbehoeften wordt in mijn praktijkonderzoek niet beschreven. Dit vind ik een beperking, echter de praktische uitvoering van de conclusies van mijn onderzoek vind ik niet passen binnen mijn onderzoeksvraag.

Kijkend in de toekomst is het van groot belang dat de onderzochte onderwijsbehoeften van A ook uitgevoerd worden in de praktijk. De handelingscyclus is nog niet voltooid maar de onderzoeksvraag is beantwoord. Daarmee houdt het voor mij niet op. Ik wil de antwoorden op mijn onderzoeksvraag in de praktijk brengen. Dit wordt echter niet meer in dit onderzoek beschreven. Verder is het van groot belang dat de onderwijsbehoeften van A goed worden overgedragen naar een eventuele volgende leerkracht of school zodat deze verder kunnen gaan en niet opnieuw “het wiel” hoeven uit te vinden.

Verder zou dit meesterstuk kunnen helpen bij alle kinderen met werkhoudingsproblemen. Voor mij zelf heb ik ingezien hoe ik een toekomstige verlegenheidssituatie aan kan pakken. Ik weet hoe ik een (mini)onderzoek moet opzetten en kan werken vanuit triangulatie. Het doen van praktijkonderzoek heeft bij een onderzoeksmatige houding ontwikkeld.

6. Hoofdstuk 6 Evaluatie:

In dit hoofdstuk evalueer ik mijn praktijkonderzoek. Ik reflecteer op mijzelf, het onderzoeksproces en de opbrengst. Deze evaluatie bestaat uit drie stukken te weten:

- Hoe heb ik het als persoon ervaren;
- Hoe is het onderzoek verlopen en wat heb ik ervan geleerd;
- Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend en opgeleverd.

Aan het einde van dit hoofdstuk leg ik een relatie naar mijn POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) en kijk in welke competentie ik gegroeid ben door dit praktijkonderzoek.

Hoe heb ik het onderzoek als persoon ervaren;

Kijkend naar mijzelf kan ik zeggen dat ik vol gas, enthousiasme en zelfvertrouwen van start ben gegaan met dit praktijkonderzoek. Als ik eenmaal een goed idee heb en weet wat ik er mee wil dan moet ik aan de slag gaan en wil ik niet meer stoppen. Ik ging harder dan de planning van de opleiding en had daardoor soms het idee dat ik niet echt bij iemand terecht kon omdat niemand was waar ik was. Ik vond de onderzoeksopzet met onderzoeksvragen en deelvragen erg overzichtelijk. Het hielp mij enorm om te kijken naar triangulatie en onderzoeksmethoden. Het doen van praktijkonderzoek past bij mij, zeker wanneer het gaat om een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten. Ik heb het onderzoek ervaren als leuk, uitdagend en een goede manier om antwoorden te krijgen op mijn verlegenheidssituatie.

Procesmatig ging alles van een leien dakje. Ik liep gedurende het gehele praktijkonderzoek voor op het tijdspad van de opleiding. Het voorlopen heb ik te danken aan mijn eigen strakke planning. Het is erg fijn dat ik mijzelf goed kan houden aan een planning. Een ander voordeel was dat ik al snel wist wat mijn belangrijkste onderzoeksinstrument zou worden (tijdssteekproef). Ik ben zelf nogal cijfermatig ingesteld en wilde in mijn praktijkonderzoek ook voor een deel werken met cijfers. Hierdoor werd mijn praktijkonderzoek een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten.

Ik vond het erg jammer dat je voor vragen niet altijd direct terecht kon bij docenten maar dat dit via je 'Critical Friends' moest. Het was niet dat mijn 'Critical Friends' geen goed antwoord op mijn vragen konden geven maar zij hebben het ook druk met hun eigen praktijkonderzoek. Ik wilde hun liever niet storen. Hierdoor heb ik de LOL bijeenkomsten niet altijd als nuttig ervaren. Echter wel het stuk van de bijeenkomsten waar uitleg gegeven werd over o.a. data-analyse, verslaglegging, onderzoeksmethodologie, doel van het onderzoek, doel in het onderzoek en operationalisatie van de deelvragen.

De opbrengsten van mijn praktijkonderzoek waren helder en constructief. Mijn onderzoeksvraag is beantwoord en hierdoor is mijn verlegenheidssituatie niet langer een verlegenheidssituatie. Ik vond het erg fijn om zo doelgericht te kunnen onderzoeken. Dit lukte me erg goed doordat ik mijn onderzoeksvraag had opgedeeld in deelvragen. Ik heb het idee dat ik weinig nutteloos onderzoek heb verricht. Alles wat ik heb aangepakt heeft meerwaarde gehad voor mijn onderzoek.

Hoe is het onderzoek verlopen en wat heb ik ervan geleerd?

Het onderzoek is voor mijzelf zeer positief verlopen. Ik heb ervan geleerd dat ik goed planmatig kan werken. Ook het zelfstandig werken was voor mij geen probleem. Het geloof in eigen kunnen was groot. Het onderzoek heeft mij niet extreem veel stress opgeleverd en was goed te combineren met de andere modules. Persoonlijk zou ik het fijner gevonden hebben wanneer deze module niet als lintmodule gegeven zou zijn. Wanneer ik ergens aan ga beginnen wil ik het ook afmaken maar door het feit dat deze module een lintmodule was, was dat niet mogelijk. Ik vind het dan soms lastig om mijn aandacht te verdelen over de lopende module en de afstudeermodule.

Procestechnisch heb ik veel gehad aan de indeling van het meesterstuk en aan mijn format startplan praktijkonderzoek. Deze twee documenten hebben mij op het goede spoor gezet en daar gehouden. Ook het doen van uitgebreid theorieonderzoek heeft mijn horizon verbreed. Voorheen ging ik liever eerst aan de slag en raadpleegde ik theorie indien ik er niet uit kwam of met vragen bleef zitten. Door dit praktijkonderzoek ben ik gedwongen om vooraf uitgebreid theorieonderzoek te doen en vanuit dit theoretische kader verder te werken. Ook het nadenken over triangulatie en betrouwbaarheid heeft mij een betere onderzoeker gemaakt. Dit waren

onderwerpen waar ik voorheen niet over nadacht. Door hier bewust mee om te gaan denk ik dat ik geleerd heb om de betrouwbaarheid en validiteit van mijn onderzoek te vergroten.

Kijkend naar de opbrengsten van mijn praktijkonderzoek (product) kan ik aangeven dat mijn onderzoek prima is verlopen (proces). Ik heb bevestigd gekregen dat ik goed gestructureerd kan werken aan een zelf opgezet praktijkonderzoek vanuit mijn verlegenheidssituatie en dat deze gestructureerde aanpak heeft gerendeerd.

Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend en opgeleverd?

Dit praktijkonderzoek heeft bevestigd dat ik zelfstandig kan werken vanuit zelf opgezet praktijkonderzoek. Ook heeft het mij bevestiging gegeven dat ik goed kan werken met een tijdsplanning en dat ik me daar goed aan houd. Dit praktijkonderzoek heeft me doen inzien dat het doen van onderzoek heel leuk, leerzaam en motiverend is en dat een duidelijke, strakke planning erg helpt bij het me richten op de onderzoeksdoelen.

Procesmatig heeft het mij opgeleverd dat ik de theorie meer betrek in mijn onderzoek. Ik ben in staat om vanuit theoretisch onderzoek te starten en dit theoretische kader door te voeren in mijn onderzoek. Ook heb ik geleerd hoe ik mijn onderzoek door middel van triangulatie en genormeerde instrumenten meer valide en betrouwbaarder kan maken.

Dit onderzoek heeft een goed en gedegen antwoord op mijn onderzoeksvraag opgeleverd. Het heeft ook inzicht gegeven in het feit dat de handelingscyclus nog niet voltooid is maar de onderzoeksvraag wel is beantwoord. Verder heb ik inzicht gekregen in de beperking van mijn praktijkonderzoek (zie hoofdstuk 5). Ook heb ik geleerd hoe ik in deze specifieke situatie de taakgerichtheid en werkhouding van deze leerling kan verbeteren en wat dit van mijn eigen handelen vraagt. Verder heeft dit onderzoek mijn algemene kennis omtrent taakgerichtheid en werkhouding vergroot. Ik kan met zekerheid stellen dat zowel mijn praktische vaardigheden als mijn theoretische kennis omtrent taakgerichtheid en werkhouding is vergroot.

Kijkend naar dit meesterstuk en het doen van praktijkonderzoek kan ik voor mijzelf concluderen dat het doen van onderzoek goed bij mij past. Ik vind het leuk om vanuit

een zelf gekozen verlegenheidssituatie een onderzoek op te zetten en het uit te voeren. Doordat ik mijzelf goed kan houden aan een zelfgemaakte planning levert het doen van praktijkonderzoek mij niet veel extra of onnodige spanning op. Het werken vanuit een theoretisch kader heeft mij als onderzoeker verbeterd.

Relatie met POP

Wanneer ik kijk naar mijn POP (persoonlijk ontwikkelingsplan, zie bijlage) kan ik aangeven dat mijn praktijkonderzoek voornamelijk voortkwam uit verdiepingscompetentie B2: diepgang in kennistoepassing en ontwikkeling; B2 Cyclus van diagnosticerend onderwijzen. Ik ben aan de slag gegaan met professioneel en planmatig handelen. Ik heb daarbij voldoende aandacht gehad voor een goede samenhang tussen alle stappen in de professionele cyclus. Ik ben te werk gegaan vanuit het “format startplan praktijkonderzoek” en de opzet van het meesterstuk. Binnen dit praktijkonderzoek heb ik gewerkt vanuit de opzet van Handelingsgericht werken (HGW). Ik kan nu met overtuiging stellen dat ik gegroeid ben binnen deze verdiepingscompetentie en deze competentie voldoende beheers.

Kijkend naar mijzelf denk ik dat ik nog genoeg heb om te ontwikkelen. Voor het komend jaar wil ik vooral mijn coachings- en begeleidingsvaardigheden verder ontwikkelen. Dit ga ik doen door het volgen van een opleiding tot “School Video Interactie Coach” van Giralis.

Door het succesvol afsluiten van deze opleiding kan ik voor mijzelf concluderen dat ik een bredere kijk op gedrag heb gekregen.

Kijkend naar mijn eigen kwaliteiten; enthousiasme, zelfstandigheid, cijfermatigheid en hoog tempo; denk ik dat er ook de nodige valkuilen voor mijzelf zijn. Door bewust om te gaan met mijn kwaliteiten en mijn valkuilen te kennen probeer ik niet in valkuilen te trappen. Door te gaan werken aan mijn begeleidercommunicatie en coachingvaardigheden wil ik nog beter worden in mijn taak als IAB-er.

7. Literatuur;

Baert, K. (2001 (1)). *Superleerkrachten gevraagd! : de onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen*. Leuven/ Leusden: Acco

Bruys, M. T. (2006). *Werkhoudingsproblemen, inclusief intensieve concentratie-training*. Baarn: HB uitgevers

Consent onderwijsbegeleiding en innovatie. (2002). *Omgaan met werkhoudingsproblemen volgens de afstemmingsstrategie (Opa) : nascholingscursus 2002/2003*. Sittard [etc.] : Consent onderwijsbegeleiding en innovatie

Deley, T. (2009 (2)). *Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynder J.E. (1993). *Laat me niet zoals ik ben: een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren*. Rotterdam: Lemniscaat

Harinck, F. (2008 (4)). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant

Janson, D. (1999 (4)). *Observeren in de basisschool*. Baarn: HB uitgevers

Janssens, H. (1996). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding*. Doetinchem: IJselgroep Son Opleidingen

Jeninga, J. (2004 (2)). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor Primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek Een handreiking voor leraren*. Zutphen: Thiememeulenhoff

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

Pameijer, N. & Beukering van, T (2007 (3)). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/ Voorburg: Acco

Pameijer, N. & Beukering van, T (2009 (1)). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/ Den Haag: Acco

Stevens, L.M. (1992). *Afstemming tussen leerkracht en leerling in taaksituaties*. Hoevelaken: CPS

Timmerman, K. (1995). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/ Amersfoort: Acco

Verstegen, R. & Lodewijks, H. (2006 (6)). *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum.

Materialen:

- Tijdsteekproef-formulieren (Jeninga, J. 2004 *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*.)
- CTRS-lijst (Jeninga, J. 2004 *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*.)
- Vragenlijst omgevingsfactoren concentratie (Jeninga, J. 2004 *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*.)
- POBOS Pedagogische Kijk-en handelingswijzer (Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, van Lieshout '02)
- Checklist niet taakgericht gedrag (A. Smit en M. van den Heuvel WSNS Schouwen-Duiveland)
- Kinderkwaliteitspel. Soepboer, W. Evers, M. Lomann, E. (2004) Amersfoort CPS
- Zelfbeeldschaal. (Jeninga, J. 2004 *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*.)

Artikelen:

- Koning, L. (1990). *In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen*. *Caleidoscoop*, 2:3,12-21.
- Vogels, V.A.F., Roerink, I.K., de Graaff, S.E.H., & Bosman, A.M.T. (1999) *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38, 234-245.

Internet:

- <http://tkrtp.owinsp.nl/schoolwijzer?sector=SPO&schoolnaam=Zonnewijzer&plaatsnaam=Valkenswaard&submit=Start+zoeken> bezocht op 15-1-2010.
- http://hyperactive1.hyves.nl/forum/1319961/dWFX/Gedicht_ADHD/ bezocht op 10-3-2010.

8. Bijlagen:

- | | |
|---|---------|
| 1. Tijdsteekproef nulmeting. | Blz. 51 |
| 2. Tijdsteekproef A zit te werken aan de tafel van de leerkracht. | Blz. 53 |
| 3. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel met een timetimer. | Blz. 55 |
| 4. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel met een dagtaak i.p.v. een weektaak. | Blz. 57 |
| 5. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel en krijgt een beloning. | Blz. 59 |
| 6. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel maar maakt geen transfer met antwoorden naar schrift. | Blz. 61 |
| 7. Tijdsteekproef A krijgt individuele herhalingsinstructie voordat hij aan het werk gaat. | Blz. 63 |
| 8. Uitgewerkt en ingevuld format HGW voor A. | Blz. 65 |
| 9. Onderzoeksfase HGW uitwerking van de onderzoeken (verkorte CTRS-lijst, vragenlijst omgevingsfactoren, checklist niet taakgericht gedrag, POBOS). | Blz. 87 |
| 10. Uitwerking kwaliteiten van A (zelfbeeldschaal, kinderkwaliteitspel) | Blz. 92 |
| 11. Deelvraag 5; Onderzoek naar mijn eigen eigenschappen en houdingen | Blz. 96 |
| 12. Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP) | Blz. 99 |

1. Tijdsteekproef Nulmeting 22-10-2009

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 22-10-2009 Rekenles 12.50-13.10 uur. Nulmeting		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	16	27 %
		Ta	11	18 %
		Kij	21	35 %
		Sto	5	8 %
		Lo	6	10 %
		An	1	2 %
		Totaal	60	100 %
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

2. Tijdsteekproef A zit te werken aan de tafel van de leerkracht (6-1-2010)

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 6-1-2010 Rekenles 9.00-9.200 uur. Werken aan tafel bij leerkracht		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	6	10 %
		Ta	22	37 %
		Kij	25	42 %
		Sto	4	7 %
		Lo	1	1 %
		An	2	3 %
		Totaal	60	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

3. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel met een timetimer. (7-1-2010)

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 7-1-2010 Rekenles 13.30-13.50 uur. Werken met timetimer		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	3	5 %
		Ta	39	65 %
		Kij	11	18 %
		Sto	2	4 %
		Lo	0	0 %
		An	5	8 %
		Totaal	60	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

4. Tijdsteeekproef A werkt aan zijn eigen tafel met een dagtaak i.p.v. een weektaak. (12-1-2010)

Tijdsteeekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 12-1-2010 Rekenles 13.30-13.50 uur. Dagtaak i.p.v. weektaak		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	11	18 %
		Ta	41	68 %
		Kij	7	12 %
		Sto	0	0 %
		Lo	1	2 %
		An	0	0 %
		Totaal	60	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

5. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel en krijgt een beloning. (14-1-2010)

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 14-1-2010 Rekenles 13.30-13.50 uur. Werken met een beloning		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	7	12 %
		Ta	24	40 %
		Kij	23	38 %
		Sto	6	10 %
		Lo	0	0 %
		An	0	0 %
		Totaal	60	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

6. Tijdsteekproef A werkt aan zijn eigen tafel maar maakt geen transfer met antwoorden naar schrift. (21-1-2010)

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 21-1-2010 Rekenles 13.30-13.50 uur. Werken zonder transfer		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	21	35 %
		Ta	13	22 %
		Kij	20	33 %
		Sto	3	5 %
		Lo	3	5 %
		An	0	0 %
		Totaal	60	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

7. Tijdsteekproef A krijgt extra instructie/ verlengde instructie. (19-1-2010)

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Jetske Dollenkamp Naam leerling: A Groep: Roze 2 Datum observatie: 19-1-2010 Rekenles 13.30-13.50 uur. Extra instructie/ verlengde instructie		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta vragen aan leerkracht	1	2 %
		Ta	42	70 %
		Kij	15	25 %
		Sto	2	3 %
		Lo	0	0 %
		An	0	0 %
		Totaal	60	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

8. Handelingsgericht Werken voor leerkracht of gedragsspecialist

(Format) (genoemde pagina's verwijzen naar: Pameijer, N en Beukering, T. van (2006). *'Handelingsgericht werken; een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag'*. Leuven/Voorburg; Acco.)

Intakefase

Naam leerling: A.	Leerkracht: J. Dollenkamp
Leeftijd: 11	Geb. datum: 21-7-1998
Groep: Roze 2	Ingevuld door: Jetske Dollenkamp
Schoolverloop: Bs. De Windroos (1-2-3-4-5), SBO de Zonnewijzer Geel2, Paars 2 en Roze 2.	Datum: schooljaar 2009-2010

Stap 1	Reden van aanmelding, hulpvragen, wensen en verwachtingen	- Reden van bespreking (<i>waarom juist nu?</i>) Problemen en zorgen van de leraar: A. werkt niet taakgericht tijdens de rekenlessen. Hij is snel afgeleid, kijkt veel rond, droomt weg en loopt rond. Dit gaat ten kostte van zijn didactische rekenontwikkeling. Problemen en zorgen van het kind: De rekenles is zo saai en duurt zo lang. Ik krijg mijn weektaak vaak niet af en dan moet ik hem mee naar huis nemen en daar afmaken. - Hulpvragen (van leraar, leerling en/of ouders) Van de leerkracht: Wat kan ik doen zodat A meer taakgericht kan werken in de rekenles? Wat heeft A hiervoor nodig? Van de leerling: Ik wil mijn weektaak op school afkrijgen.
-------------------------	---	--

		• Waarover maak je je zorgen ? Leerkracht: Dat A door zijn slechte werkhouding didactische achterstand op gaat lopen en over de werkhouding van A. Leerling: Dat ik altijd thuis moet werken aan mijn rekenweektaak. • Wat zou voor jou het beste/slechtste advies, de beste/slechtste afspraak zijn m.b.t. de aanmelding (wensen en verwachtingen t.a.v. de aanmelding) Leerkracht: Ik wil graag weten hoe ik om moet gaan met het werkhoudingsprobleem en hoe ik de werkhouding van A kan verbeteren en wat daarvoor nodig is. Leerling: Ik wil graag dat je mij helpt bij mijn rekenwerk zodat ik het niet meer mee naar huis hoef te nemen.
--	--	--

Stap 2	Problemen, positieve aspecten en uitzonderingen (volgens leerkracht, leerling en ouders)	Problemen op het gebied van (p.51) • Leerontwikkeling (leervoorwaarden, leerprestaties) A heeft problemen op het gebied van spelling en lezen (vermoeden van dyslexie). Verder heeft hij opstartproblemen en kan hij maar een korte tijd zelfstandig aan het werk te blijven. Hij heeft veel aansturing van de leerkracht. Bij rekenen zijn	Positief op het gebied van: • Leerontwikkeling (leervoorwaarden, leerprestaties) A heeft een TIQ van 92. De mogelijkheden voor didactische ontwikkeling zijn aanwezig.
-------------------	--	--	--

		verhaaltjessommen heel erg moeilijk. A weet dan niet welke som hij moet uitrekenen.	
		• Werkhouding <i>A heeft weinig innerlijke motivatie. De motivatie moet van buiten hem komen. Hij kan niet goed zelfstandig werken en heeft hierbij veel uitleg/ aansturing van de leerkracht. A kent weinig zelfsturing en is hiervoor afhankelijk van de omgeving/leerkracht. Ook zijn er opstartproblemen. A gaat liever niet aan het werk en stelt dit het liefst zo lang mogelijk uit. Wanneer hij werkt gaat dit in een behoorlijk tempo, maar omdat hij vaak stopt met werken is zijn</i>	• Werkhouding <i>*Wanneer de omgeving rustig en stil is kan beter zelfstandig werken.</i>

		<i>werktempo over het algemeen niet zo hoog. A kan het best werken in stilte. Door zijn vele vragen lijkt hij onzeker en wil hij het graag goed doen.</i>	
		• Cognitief functioneren (logisch denken, taalvaardigheid, e.a.) Vanaf groep 1 zijn er problemen in de taalontwikkeling en spraakontwikkeling.	• Cognitief functioneren (logisch denken, taalvaardigheid, e.a.) Hoge verwerkingssnelheid bij zijn IQ tests. A heeft een gemiddelde intelligentie.
		• Sociaal-emotioneel functioneren A heeft al vanaf groep 3 naar buiten gericht probleemgedrag. Hij kan niet goed omgaan met autoriteit en is snel bang dat hij altijd de schuld krijgt. Andere kinderen zijn bang voor A. Hij is sociaal niet sterk en probeert dit af te dwingen door agressie en dreigen. Door het overlijden van vader is A veel gaan denken en is hij	• Sociaal-emotioneel functioneren A kan heel behulpzaam zijn, klusjes voor de leerkracht heel goed uitvoeren. Dit echter wel individueel. A is heel lief voor kleine kinderen.

		soms nog erg verdrietig. Afhankelijk van de activiteit is hij passief of ondernemend. A laat vaak storend gedrag naar medeleerlingen zien. Hij heeft een grof taalgebruik. Hij reageert en handelt impulsief. Rouwverwerking rond dood vader is nog actueel, verder loyaliteitsconflict t.o.v. nieuwe vriend moeder.	
		- Lichamelijk functioneren A heeft een harde stem en is een forse jongen. - A wordt regelmatig ziek gemeld op school en geeft aan hoofdpijn te hebben.	Lichamelijk functioneren A is een keurig verzorgde jongen. Hij slikt geen medicatie voor zover bij ons bekend.
	Huidige problemen, positieve aspecten van de onderwijssituatie (volgens leerkracht, leerling en ouders) p.52	- Moeilijkheden/risicofactoren * Pedagogische werkwijze docent: i.v.m. de samenstelling van de structuurgroep is het organisatorisch onmogelijk om veel instructie te geven en moet A veel zelfstandig werken. * Didactische vaardigheden: In de klas wordt gewerkt met een werkbrief en met verschillende niveaus. Dit vergt zelfstandig werk van A. Hij kan maar één strategie tegelijk hanteren. Redactiesommen zijn heel erg	

		<i>moeilijk voor hem omdat hij de som niet uit de context kan halen.</i> <i>* Groep: A zit in een relatief drukke/ zware groep waarin ook kinderen zitten die hem makkelijk kunnen afleiden. A reageert hier sterk op.</i> <i>* School: De school werkt vanuit het “nieuwe leren”concept van het APS. In het kort komt het concept neer op “kinderen kiezen en leraren nodigen uit”. Er zijn vrijheden voor A hier kan hij moeilijk mee om gaan.</i> - Positieve aspecten: <i>De leerkracht beschouwt de verschillen tussen leerlingen als een uitdaging en gaat er 100% voor.</i> <i>De stamgroepleerkracht is dezelfde als die van vorig jaar. Er is al een goede band tussen A en de leerkracht.</i> <i>Leerkracht benadrukt wat er goed gaat en schenkt veel aandacht aan het positieve. A voelt zich veilig bij deze leerkracht en geeft aan dat hij goed geholpen wordt.</i> <i>A zit in een groep speciaal voor structuurbehoeftige kinderen. Het is tevens ook een kleine groep (10 leerlingen) en er zijn weinig leerkracht wisselingen.</i> <i>In de klas is veel structuur en vastigheid aanwezig. A reageert hier goed op.</i> <i>A geeft aan het heel fijn te hebben op onze school en komt iedere dag graag naar school.</i>
	Huidige problemen, positieve aspecten van de opvoedingssituatie (volgens leerkracht, leerling en ouders) p.52	<i>* Gezinskenmerken: 1 oudergezin, vader is in september 2008 overleden bij een auto-ongeluk. A heeft één oudere zus (heeft ook op SBO De Zonnewijzer gezeten nu op de praktijkschool te Bladel) en een baby-zusje. Moeder heeft sinds kort een nieuwe vriend. Deze vriend wordt niet geaccepteerd door de ouders van vader (opa</i>

	<i>en oma). Op dit moment is A door de nieuwe vriend uit huis gezet en woont hij bij opa en oma. De vader en moeder van A komen van het woonwagenkamp en opa en oma (en nu ook A) wonen nog op het kamp. A verkeert in hevige tweestrijd tussen opa en oma (en vader) en moeder en nieuwe vriend.</i> <i>Het contact tussen moeder en school is slecht. Ze komt niet opdagen bij afspraken, telefonisch contact mislukt vaak.</i> <i>* Thuis (toen A nog bij moeder woonde) was er geen structuur en mocht A zelf bepalen wat hij at, hoe laat hij ging slapen en hoe laat hij opstaat. Hij kwam regelmatig te laat op school of was ongeoorloofd afwezig. Sinds hij bij opa en oma woont is hij standaard op tijd en oogt meer uitgeslapen. Het harde praten/ schreeuwen wordt thuis ook gedaan en wordt als normale communicatievorm gewaardeerd. In de woonsituatie van A wordt geweld niet geschuwd en eerder aangemoedigd dan afgekeurd.</i> <i>* Lichamelijke verzorging: Prima verzorging geen problemen sinds hij bij opa en oma woont. Het is echter onbekend hoe lang A daar blijft wonen.</i> <i>* Cognitieve stimulering en verwachtingen: Opa en oma zijn net als moeder niet bereid om thuis te oefenen of te stimuleren. A moet goed zijn best doen en geen problemen veroorzaken waar zij last van hebben. Opa en oma tonen iets meer belangstelling voor het leerproces van het kind.</i> <i>* Steun bij sociaal-emotionele ontwikkeling: Thuis wordt er niet geoefend met het gedrag dat A helpt. Er wordt wel sociaal adequaat gedrag aangeleerd maar dit is niet het gedrag wat wij als school graag zien (sla er maar op als ze niet aan de kant gaan).</i>
--	--

	Wanneer gaat het wel goed? Wat doe jij dan anders?	<i>*Als A heel veel vragen mag stellen en daar ook een goed antwoord op krijgt.</i> <i>*Als A 1 op 1 begeleiding krijgt waarbij er vanuit één strategie wordt gewerkt.</i> <i>* Als de omgeving heel stil is en hem niet afleidt.</i> <i>* Als de leerkracht rust uitstraalt, met een monotone stem vertelt, veel ondersteunt met beeld (visuele ondersteuning) en beurten goed opent en afsluit.</i> <i>* Als de leerkracht helpt bij het opstarten bij het zelfstandig werken en zo de opstartproblemen voorkomt.</i>
Stap 3	Wat zie je als mogelijke verklaringen voor de problemen?	• In de leerling <i>A heeft moeite om zich te concentreren en is snel afgeleid. Hij reageert te impulsief.</i> <i>A heeft opstartproblemen en kan daardoor niet aan het werk komen</i> • In school/klas: <i>De andere leerlingen van de structuurgroep werken niet stil genoeg en zijn interessanter dan zijn rekenwerk. A reageert op de kinderen om hem heen.</i> • In het gezin: <i>Leren wordt binnen het gezin niet gestimuleerd en er is geen optimaal contact tussen thuis en school.</i> <i>A heeft genoeg zorgen/problemen aan zijn hoofd en kan het rekenwerk er niet mee bij hebben.</i> • In de buurt: <i>De woonomgeving van A is niet ingesteld op een succesvolle schoolloopbaan. De factoren (geweld, laat naar bed, vechten etc.) bieden geen positieve ontwikkelkansen. Verder krijgt A slecht</i>

		<i>voorbeeldgedrag van zijn omgeving.</i>
Stap 4	Wat heb je al gedaan m.b.t. deze problemen?	• Ondernomen maatregelen: <i>In de school binnen de klas:</i> <i>*Plaats dicht bij de leerkracht. Een individuele weektaak met veel extra instructie. Zorgen voor stilte in de klas wanneer er gewerkt wordt aan de rekenles. Altijd de mogelijkheid geven tot het stellen van vragen.</i> <i>*A heeft een rekenonderzoek gehad om te kijken of hij op zijn juiste niveau werkt.</i> <i>*A werkt met een weektaak/werkbrief met een minimumprogramma.</i> <i>* A zit alleen aan zijn tafel.</i> <i>In de school buiten de klas:</i> <i>*A is voor dit schooljaar geplaatst in de groep voor structuurbehoefte leerlingen. Binnen deze groep zijn veel minder wisselingen van leerkrachten en worden de werkplekken in de klas gedaan.</i> <i>*A heeft voor de huidige problemen (verwerking verlies vader en huidige thuissituatie) begeleiding van SMW (schoolmaatschappelijk werker) en SERT (sociaal emotionele remedial teaching).</i> Wat werkte goed en hoe kwam dat? <i>Veel aansturing en veel tijd inruimen voor vragen, minimum weektaak/werkbrief, complimenteren met de tijd waarin hij wel zelfstandig kan werken. A zit alleen aan een tafel dicht bij de leerkracht.</i>

Stap 5	Relevante voorgeschiedenis	• Bijzonderheden in de ontwikkeling: <i>De ouders van A komen beide van verschillende woonwagengkampen. A komt op beide kampen regelmatig en ziet zijn neefjes veelvuldig.</i> • Ingrijpende gebeurtenissen: <i>De vader van A is bij een auto-ongeluk om het leven gekomen in september 2008. A zit nog in het verwerkingsproces. Onlangs heeft moeder een nieuwe vriend gekregen die door de familie van vader niet wordt geaccepteerd. Dit zorgt voor spanningen binnen het gezin en leidt tot grote ruzies tussen A en de nieuwe vriend. De ouders van vader (opa en oma) hebben A mee naar hun huis genomen waar hij nu woont toen hij door nieuwe vriend moeder uit huis is gezet.</i> • Eerder onderzoek (incl. data en resultaten) <i>-Intelligentie onderzoek resultaten: WISC-III Datum: 1 april 2006 Afgenomen door: School Begeleidingsdienst (SBD) TIQ: 92 VS: 117 PIQ: 96 PO: 93 VIQ: 90 VB: 91</i> • Schoolvorderingen (LVS) December 2009 <table border="1" data-bbox="735 1615 1390 1968"> <thead> <tr> <th>Vak</th><th>Score</th><th>DLE</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>DMT (TL) k1-k2-k3</td><td></td><td>19-26-24</td></tr> <tr> <td>Begrijpend lezen</td><td>TBL3</td><td>30</td></tr> <tr> <td>Rekenen</td><td>E6C</td><td>41</td></tr> <tr> <td>Spelling</td><td>E4C</td><td>15</td></tr> <tr> <td>AVI (TL)</td><td>7</td><td>25</td></tr> </tbody> </table>	Vak	Score	DLE	DMT (TL) k1-k2-k3		19-26-24	Begrijpend lezen	TBL3	30	Rekenen	E6C	41	Spelling	E4C	15	AVI (TL)	7	25
Vak	Score	DLE																		
DMT (TL) k1-k2-k3		19-26-24																		
Begrijpend lezen	TBL3	30																		
Rekenen	E6C	41																		
Spelling	E4C	15																		
AVI (TL)	7	25																		

Strategiefase	Datum bespreking Donderdag 3 december 2009
Formuleer een oriënterend beeld: <i>*Deze jongen van 11 jaar, die in groep roze 2 van SBO De Zonnewijzer zit, heeft problemen op het gebied van werkhouding en taakgerichtheid.</i>	
welke vermoedelijk worden veroorzaakt doordat de leerling Moeite heeft om zich te concentreren en snel is afgeleid. Hij reageert te impulsief. A heeft opstartproblemen en kan daardoor niet aan het werk komen	
en omdat de leerkracht/de school De leerkracht: Dit is onbekend. Hier zal in de onderzoeksfase onderzoek naar moeten worden verricht. De school: De andere leerlingen van de structuurgroep werken niet stil genoeg en zijn interessanter dan zijn rekenwerk. A reageert op de kinderen om hem heen.	
en omdat in het gezin.... Leren wordt binnen het gezin niet gestimuleerd en er is geen optimaal contact tussen thuis en school. A heeft genoeg zorgen/problemen aan zijn hoofd en kan het rekenwerk er niet meer bij hebben.	
het gaat wel goed als de leerling... • Uitgeslapen is en minder sterk reageert op de dingen om hem heen (zich beter kan concentreren). • Als hij werkt met een haalbare minimum weektaak/werkbrief. • Als A alleen aan een tafel zit en de mogelijke storende omgevingsfactoren tot een minimum kan beperken. Ook helpt het als A dicht bij de leerkracht zit.	

en/of de leerkracht/de school

- Als de leerkracht A de gelegenheid geeft om zijn vragen te stellen.
- Als de leerkracht rustig blijft en dit uitstraalt in houding en stemgeluid.
- Als A een leerkracht bij zich in de buurt heeft die al zijn vragen kan beantwoorden.
- Als de leerkracht veel aanstuurt en positief stimuleert.

en/of in de thuissituatie....

- Stabieler wordt.
- Er meer communicatie komt tussen school en thuis.
- Stimuleert de schoolse ontwikkeling en toont belangstelling.

Weten we al genoeg om de (hulp)vragen te beantwoorden? Ofwel: is het oriënterend beeld volledig en komt het dus overeen met de transactionele samenvatting?

Nee: stel handelingsgerichte onderzoeksvragen op. Ga voor iedere vraag na wat het antwoord oplevert voor je handelingsadvies (pas dus het 'als-dan-principe' toe)

Onderzoeksvragen

1. Vragen ten aanzien van kenmerken leerling:

A. Hebben de werkhoudingsproblemen van A te maken met eventuele ADHD/hyperactiviteit?

2. Vragen m.b.t. de afstemming onderwijsleersituatie en onderwijsbehoeften leerling:

B. Hoe staat het met de omgevingsfactoren rond de concentratie van A en kunnen we hier verbeterpunten in ontdekken?

C. Hoe ziet er het niet taakgericht gedrag van A uit?

D. Waar zitten de werkhoudingsproblemen van A? Komen deze voort uit agressie, aandachttrekort, taalstructuurzwakte, faalangst o.i.d.?

E. Wat heeft A nodig om zijn taakgerichtheid te verhogen/ zijn werkhouding te verbeteren? Wat is het effect van de losse onderdelen/ de te veranderen zaken:

* Plek dicht bij de leerkracht.

* Als hij werkt met een timetimer.

* Als hij met een dagtaak werkt i.p.v. een weektaak.

* Als hij een beloning krijgt.

* Als er veel instructie (enkelvoudig en eenvoudig) wordt gegeven voor de zelfstandige verwerking.

* Als hij bij het noteren van zijn antwoorden geen transfer hoeft te maken van lesboek naar schrift.

3. Vragen m.b.t. de afstemming opvoedingssituatie en opvoedingsbehoeften leerling?

Niet van toepassing.

Afspraken en planning onderzoek (<i>observatie, gesprek, toets</i>):			
Wat/welke vraag ?	Hoe ?	Door wie ?	Wanneer ?
Vraag A	Verkorte CTRS-lijst	Jetske	November 2009
Vraag B	Vragenlijst omgevingsfactoren concentratie	Jetske	November 2009
Vraag C	Checklist niet taakgericht gedrag	Jetske	November 2009
Vraag D	POBOS Pedagogische kijk en handelingswijzer	Jetske	November 2009
Vraag E	Tijdsteekproef per onderdeel	Jetske	Januari 2009

Onderzoeksfase (= *aanvullende informatie verzamelen*)

Antwoord op de gestelde onderzoeksvragen
<i>(samenvatting, zie verder bijlagen voor toetsen, verslagen, e.d.)</i>
<i>t.a.v. leerling:</i> A. De score van A op de verkorte CTRS-lijst bedraagt 18 punten. Bij een score van 13 punten of meer is er een verdenking van hyperactiviteit (en eventueel ADHD). Er kan gesteld worden dat A last heeft van hyperactiviteit en dit valt onder de kindfactoren (Timmerman, 1995).
<i>t.a.v. leerkracht/de school:</i> B. Aan de hand van deze vragenlijst (vragenlijst omgevingsfactoren concentratie) is mij duidelijk waar mogelijke knelpunten voor A zitten. Deze knelpunten staan hieronder vermeld: • Er zijn duidelijke regels voor het opruimen en uitdelen van materialen. Op dit

moment zijn deze er niet over het opruimen.

- Het werk wordt lang niet altijd nabesproken met de leerlingen.
- Het is voor A niet duidelijk wanneer hij wel en wanneer hij geen hulp mag vragen.
- Er zijn regelmatig lesonderbrekingen (mensen die binnen komen, kinderen die moeten plassen, boze leerlingen).
- A wordt afgeleid door geluiden op de gang.
- Er wordt in de klas veel gepraat en onnodig gelopen.
- In de klassen zitten alleen maar leerlingen met gedragsproblemen.
- A wordt in de klas afgeleid door instructie aan andere leerlingen.
- Binnen de school zijn de regels over; te laat komen, naar het toilet gaan, gedrag in de gang duidelijk maar niet iedereen (leerlingen en leerkrachten) houdt zich daar aan.
- Er gelden afspraken over gedrag op de speelplaats maar niet iedereen (leerkracht en leerling) houdt zich daaraan.

Deze punten kunnen worden verbeterd.

C. Het niet taakgericht gedrag van A bij de didactische les bestaat uit:

Gedrag, beweeglijkheid: • Met voeten schuiven • Met stoel/ tafel schuiven • Regelmatig wisseling staan/ zitten • Door de klas lopen • Friemelen	Gedrag, algemeen: • Staart langdurig in de ruimte • Speelt met spullen op tafel • Gaat materialen pakken • Gaat potlood slijpen • Gaat naar toilet • Verstoort de rust
Gedrag m.b.t. andere kinderen: • Praat tegen andere kinderen • Plaagt andere kinderen • Raakt andere kinderen aan (stoten, duwen, hangen) • Schopt, slaat e.d. andere kinderen	Gedrag m.b.t. de onderwijsgevende: • Vraagt hulp aan onderwijsgevende • Vraagt de aandacht van de onderwijsgevende.

D. Vanuit de POBOS kan geconcludeerd worden dat de werkhoudingsproblemen van A voortkomen uit problemen op het gebied van; agressie/ grensverleggend gedrag, gebrekkig normbesef en aandachttekort/ hyperactiviteit.

De volgende handelingsrichtlijnen komen in alle drie de categorieën naar voren en heeft A.:

- De leerkracht geeft de leerling een rustige plek en neemt overbodige prikkels weg.
- De leerkracht hanteert consequent duidelijke regels.
- De leerkracht keurt negatief gedrag af maar niet de persoon en probeert niet boos te worden maar legt wel uit.
- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig.
- De leerkracht geeft veel positieve feedback .
- De leerkracht maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht.
- De leerkracht zorgt voor enorm veel structuur en duidelijkheid en bereidt vrije situaties voor.

E.

* Nulmeting A op 22-10-2009

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
27%	18%	35%	8%	10%	2%

* Op een plek dicht bij de leerkracht (6-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
10 %	37 %	42%	7 %	1 %	3 %

* Als hij werkt met een timetimer (7-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
5 %	65 %	18%	4 %	0 %	8 %

* Als hij werkt met een dagtaak i.p.v. een weektaak (12-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
18 %	68 %	12%	0 %	2 %	0 %

* Als hij een beloning krijgt (14-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
12 %	40 %	38%	10%	0 %	0 %

* Als er veel instructie (enkelvoudige en eenvoudig) wordt gegeven voor de zelfstandige verwerking (26-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
2 %	70 %	25%	3 %	0 %	0 %

* Als hij geen transfer hoeft te maken van opdrachtenboek naar schrift. (werken in een boek waar je ook in mag schrijven) (21-1-2010).

TA vragen leerkracht	TA	KIJ	STO	LO	AN
35 %	22 %	33%	5 %	5 %	0 %

Punten die een positieve uitwerking hebben op de taakgerichtheid/ werkhouding van A:

Vanuit deze tijdsteekproeven kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- De tijd die A gebruikt voor het stellen van vragen is sterk verminderd (ten opzichte van de nulmeting) wanneer A leerkracht nabij werkt, extra instructie heeft gehad en hij met een timetimer werkt.

- De taakgerichtheid van A neemt sterk toe (ten opzichte van de nulmeting) wanneer er gebruikt gemaakt wordt van leerkrachtnabijheid, timetimer, dagtaak i.p.v. weektaak, een beloning en extra instructie.
- Het rondkijken van A neemt sterk af (ten opzichte van de nulmeting) wanneer er gebruikt gemaakt wordt van een timetimer, dagtaken i.p.v. weektaken en extra instructie.
- Het storen van A blijft in alle geteste situaties ongeveer gelijk.
- Het lopen (rondlopen) neemt in alle geteste situaties af.
- De categorie 'Anders' blijft in alle geteste situaties gelijk m.u.v. de timetimer. Daar is het zo dat A graag de timetimer aanraakt.

Gekeken naar bovenstaande constateringën concludeer ik de volgende onderwijsbehoeften van A:

- Veel extra instructie
- Werken met een timetimer
- Leerkrachtnabijheid
- Dagtaak i.p.v. weektaak

t.a.v. het gezin:

n.v.t.

Indiceringfase en adviesfase	Datum bespreking Februari 2010
Formuleer een transactionele samenvatting <i>*Deze jongen van 11 jaar, die in groep roze 2 van SBO De Zonnewijzer zit, heeft problemen op het gebied van werkhouding en taakgerichtheid.</i>	
welke vermoedelijk worden veroorzaakt doordat de leerling: een vorm van hyperactiviteit/ aandachttekort heeft, een gebrekkig normbesef heeft en problemen op het gebied van agressie.	
en omdat de leerkracht/de school: De leerkracht: Omdat de leerkracht onvoldoende zicht had op de onderwijsbehoeften van A omtrent zijn taakgerichtheid en werkhouding. De school: De klas waarin A zit is een zogenaamde “structuurgroep” waarin alleen kinderen zitten met pittige gedragsproblemen. Binnen de klas reageren kinderen erg op elkaar en verdragen elkaar niet. In de klas gebeurt veel waar A op kan reageren of waardoor A is afgeleid. Er is weinig sprake van positief voorbeeldgedrag.	
en omdat in het gezin: Niet van toepassing.	
het gaat wel goed als de leerling: • De tijd die A gebruikt voor het stellen van vragen is sterk verminderd (ten opzichte van de nulmeting) wanneer A leerkracht nabij werkt, extra instructie heeft gehad en hij met een timetimer werkt. • De taakgerichtheid van A neemt sterk toe (ten opzichte van de nulmeting) wanneer er gebruikt gemaakt wordt van leerkrachtnabijheid, timetimer, dagtaak i.p.v. weektaak, een beloning en extra instructie. • Het rondkijken van A neemt sterk af (ten opzichte van de nulmeting) wanneer er gebruikt gemaakt wordt van een timetimer, dagtaken i.p.v.	

weektaken en extra instructie.

- Het storen van A blijft in alle geteste situaties ongeveer gelijk.
- Het lopen (rondlopen) neemt in alle geteste situaties af.
- De categorie 'Anders' blijft in alle geteste situaties gelijk m.u.v. de timetimer. Daar is het zo dat A graag de timetimer aanraakt.

A heeft behoefte aan:

- Veel extra instructie
- Werken met een timetimer
- Leerkrachtnabijheid
- Dagtaak i.p.v. weektaak

en/of de leerkracht/de school:

- De leerkracht geeft de leerling een rustige plek en neemt overbodige prikkels weg.
- De leerkracht hanteert consequent duidelijke regels.
- De leerkracht keurt negatief gedrag af maar niet de persoon en probeert niet boos te worden maar legt wel uit.
- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig.
- Geeft veel positieve feedback .
- De leerkracht veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht.
- De leerkracht zorgt voor enorm veel structuur en duidelijkheid en bereidt vrije situaties voor.
- De school plaatst A in een reguliere klas. In een klas waar meer rust en positief voorbeeld gedrag is en minder gedragsproblematiek die een negatieve invloed op de taakgerichtheid van A.

en/of in de thuissituatie:

Niet van toepassing.

Wat zijn de onderwijsbehoeften van de leerling?

- 1. A heeft een instructie nodig die verlengd is en waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt.*
- 2. A heeft opdrachten nodig die op of net onder zijn niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen op kan doen. Ook heeft A opdrachten nodig die overzichtelijk zijn, met een sobere lay-out en in hapklare brokjes is opgedeeld. A heeft behoefte aan werken met een timetimer.*
- 3. A heeft leeractiviteiten nodig die structuur bieden met een stap voor stap plan en zelfcorrigerend zijn. De activiteiten dienen opgedeeld te zijn in kleinere deelactiviteiten.*
- 4. A heeft feedback nodig waarbij de inspanning/inzet wordt benadrukt en waarbij de succeservaring wordt benadrukt.*
- 5. A heeft groepsgenoten nodig die accepteren dat hij anders reageert in onverwachte situaties en die hem positief stimuleren door te gaan met zijn werk en zelf het goede voorbeeldgedrag geven.*
- 6. A heeft een leerkracht nodig die de instructie terugvraagt, controleert en samen evalueert, die vriendelijk en beslist is en rustig blijft met een monotone stem. Die het niet taakgerichte gedrag van A niet ziet als onwil maar onmacht. Die A complimenteert met zijn inzet. Die inziet dat A behoefte heeft aan extra instructie, leerkrachtnabijheid, structuur en regelmaat en hem hierin voorziet. A heeft ook behoefte aan een leerkracht die duidelijke regels consequent hanteert.*
- 7. A heeft een leeromgeving nodig die positief stimulerend is en waarbij onrust, onderbrekingen en omgevingsgeluiden tot een minimum worden beperkt. De leerling krijgt een rustig leerkrachtnabij plekje in de klas. De leerkracht neemt overbodige prikkels zoveel mogelijk weg.*

Plan van Aanpak (gewenst en haalbaar onderwijsaanbod)		
Formuleer daarbij Smartdoelstellingen		
Wat?	Hoe?	Door wie?
Bij leerling Werken met hapklare brokjes en inzicht in tijd.	Dagtaken i.p.v. weektaken en werken met timetimer	A en leerkracht
Bij leerkracht • Extra instructie, verlengde instructie	Leerkracht gaat instructie geven vanuit het direct instructie model waarbij A verlengde instructie krijgt.	Leerkracht
• Prikkelarme, leerkrachtnabije omgeving	Leerkracht geeft A een leerkrachtnabije plekje dat prikkelarm is.	Leerkracht
• Structureel positieve feedback geven	Leerkracht geeft na iedere les positieve feedback aan de klas waar minimaal één keer A specifiek wordt genoemd.	Leerkracht
Bij ouders/gezin Niet van toepassing		

9. Bijlage Onderzoeksfase HGW uitwerking van de onderzoeken:

A. Uitwerking verkorte CTRS-lijst (Conners, 1969)

Uit de verkorte CTRS-lijst (uitgevoerd op 13-11-2009 door Jetske) kwamen de volgende scores:

Gedragingen	Helemaal niet (0)	Een beetje (1)	Vrijveel (2)	Bijzonder veel (3)	Score
Rusteloos en overactief			X		2
Opgewonden, impulsief				X	3
Stoort andere leerlingen			X		2
Slaagt er niet in dingen af te maken		X			1
Zit voortdurend te wiebelen		X			1
Onoplettend, snel afgeleid			X		2
Verlangens moeten meteen vervuld worden, voelt zich gemakkelijk gedwarsboomd		X			1
Huilt gemakkelijk en vaak	X				0
Stemming kan plotseling omslaan				X	3
Emotionele uitbarstingen, onvoorspelbaar gedrag.				X	3

Bij een score boven de 14 bestaat de bevenking op hyperactiviteit.

De totaal score van A op deze verkorte CTRS-lijst is 18 punten. Bij 14 punten of meer is er een verdenking van hyperactiviteit. We kunnen stellen dat A. veel kenmerken heeft die horen bij ADHD ("Indien het kind op de verkorte Connerslijst 13 of hoger scoort bestaat er een serieuze verdenking op ADHD." Schulpen en Buitelaar, 1998, Gunning,)

B. Uitwerking vragenlijst omgevingsfactoren concentratie (Jeninga, 2004).

Aan de hand van deze vragenlijst is mij duidelijk waar mogelijke knelpunten voor A zitten. Deze knelpunten staan hieronder vermeld:

- Er zijn duidelijke regels voor het opruimen en uitdelen van materialen. Op dit moment zijn deze er niet over het opruimen.
- Het werk wordt lang niet altijd nabesproken met de leerlingen.

- Het is voor A niet duidelijk wanneer hij wel en wanneer hij geen hulp mag vragen.
- Er zijn regelmatig lesonderbrekingen (mensen die binnen komen, kinderen die moeten plassen, boze leerlingen).
- A wordt afgeleid door geluiden op de gang.
- Er wordt in de klas veel gepraat en onnodig gelopen.
- In de klassen zitten alleen maar leerlingen met gedragsproblemen.
- A wordt in de klas afgeleid door instructie aan andere leerlingen.
- Binnen de school zijn de regels over: te laat komen, naar het toilet gaan, gedrag in de gang duidelijk maar niet iedereen (leerlingen en leerkrachten) houdt zich daar aan.
- Er gelden afspraken over gedrag op de speelplaats maar niet iedereen (leerkracht en leerling) houdt zich daaraan.

C. Uitwerking Checklist Niet Taakgericht Gedrag (Smit & Hemel)

Het niet taakgericht gedrag van A bij de didactische les bestaat uit:

Gedrag, beweeglijkheid: • Met voeten schuiven • Met stoel/ tafel schuiven • Regelmatig wisseling staan/ zitten • Door de klas lopen • Friemelen	Gedrag, algemeen: • Staart langdurig in de ruimte • Speelt met spullen op tafel • Gaat materialen pakken • Gaat potlood slijpen • Gaat naar toilet • Verstoort de rust
Gedrag m.b.t. andere kinderen: • Praat tegen andere kinderen • Plaagt andere kinderen • Raakt andere kinderen aan (stoten, duwen, hangen) • Schopt, slaat e.d. andere kinderen	Gedrag m.b.t. de onderwijsgevende: • Vraagt hulp aan onderwijsgevende • Vraagt de aandacht van de onderwijsgevende.

D. Uitwerking POBOS Pedagogische Kijk- en Handelingswijzer (Tijdschrift voor Remedial Teaching, (1999) 1.

Uitgevoerd op 13-11-2009 door Jetske voor A.

	Totaal aantal kenmerken	Gescoord aantal	%
Onveiligheid/ ongeborgenheid	9	2	22%
Depressiviteit	8	2	25%
Teruggetrokken/ sociaal isolement	8	0	0%
Pervasieve ontwikkelingsstoornis	12	3	25%
Taalstructuurzwakte	6	4	67%
Aandachttekort/ hyperactiviteit	7	6	86%
Faalangst/ ontmoediging en demotivatie	5	1	20%
Agressie/ grensverlegging	9	7	78%
Gebrekkig normbesef	9	5	56%

De scores in deze kleur zijn enorm hoog en verdienen uitdieping.

Handelingsrichtlijnen die horen bij taalstructuurzwakte (67%):

De docent:

- Tracht overbodige prikkels zoveel mogelijk weg te nemen.
- Geeft een prikkelarme plaats.
- Zorgt voor rust, orde en regelmaat.
- Hanteert consequent regels en vaste afspraken.
- Verdeelt de leerstof in kleine stappen.
- Houdt de instructie enkelvoudig en eenvoudig.
- Geeft veel feedback.

- Laat handelingen verwoorden en controleert op begrip en overzicht.
- Geeft huiswerkhulp en controleert agenda.

Handelingsrichtlijnen die horen bij aandachtstekort/ hyperactiviteit (86%):

De docent:

- Structureert alle situaties sterk voor (incl. huiswerk)
- Geeft duidelijke, concrete, korte en eenvoudige opdrachten.
- Deelt een opdracht op in kleine deeltaakjes.
- Geeft één opdracht tegelijk.
- Geeft een rustige plaats.
- Bereidt voor op vrije situaties.
- Legt uit wat er misgegaan is.
- Geeft complimenten voor goede sociale interactie.
- Tracht niet boos te worden maar legt wel uit welk gedrag er voor het foutieve gedrag in de plaats moet.
- Ondersteunt d.m.v. schema's, richtwoordjes, plaatjes en instructiebandjes.
- Bouwt motorische activiteiten in en geeft aan wanneer motorische onrust niet is toegestaan.

Handelingsrichtlijnen die horen bij agressie/ grensverlegging (78%):

De docent:

- Hanteert consequent regels.
- Structureert sterk vooraf.
- Geeft duidelijke grenzen aan.
- Neemt zwakkere in bescherming.
- Toont overwicht en spiegelt.
- Bespreekt en evalueert regelmatig
- Biedt oefeningen in sociale vaardigheden/ werkt volgens een programma "sociale vaardigheden".
- Hanteert een gedragskaart.
- Bestraft zinvol (dus niet 'pennen').
- Keurt negatief gedrag af maar niet de persoon.

- Gaat een 'stoeicontact' aan.

De volgende handelingsrichtlijnen komen in alle drie de categorieën naar voren en heeft A:

- De docent geeft de leerling een rustige plek en neemt overbodige prikkels weg.
- De docent hanteert consequent duidelijke regels.
- De docent keurt negatief gedrag af maar niet de persoon en probeert niet boos te worden maar legt wel uit.
- De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig.
- Geeft veel positieve feedback .
- De docent maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht.
- De docent zorgt voor enorm veel structuur en duidelijkheid en bereidt vrije situaties voor.

10. Uitkomsten van kwaliteitenonderzoek A (22-1-2010)

Met behulp van kinderkwaliteitenspel (Soepboer, W., Evers, M., Lomann, E. (2004) en de zelfbeeldschaal (Jeninga, J. (2004).

Uit de zelfbeeldschaal komt naar voren dat A zichzelf goed vindt in sport, maakt makkelijk vrienden, kan goed met de leraar opschieten, haalt goede cijfers en denkt dat mensen hem wel aardig vinden.

Hij vindt zichzelf niet goed in snel leren, leuk uitzien, doorwerken, behulpzaam zijn, blij zijn. Opvallend vind ik dat A aangeeft dat hij niet goed kan doorwerken en dat hij denkt dat dit zo zal blijven.

			Ga je nog vooruit?		In vergelijking met de rest van de klas ben ik				
	Ja	Nee	Ik ga wel vooruit	Dat blijft zo	5 zeer goed	4 bij de besten	3 beter dan gemiddeld	2 gaat wel	1 niet zo goed.
Ik ben goed in sport	X		X					X	
Ik leer snel		X	X						X
Ik maak makkelijk vrienden	X		X					X	
Ik zie er leuk uit		X		X					X
Ik kan goed met de leraar opschieten	X			X				X	
Ik kan goed doorwerken		X		X					X
Ik ben behulpzaam		X	X						X
Ik ben vaak blij		X		X				X	

Ik haal goede cijfers	X		X				X		
Ze vinden mij wel aardig	X		X			X			

Zelfbeeldschaal (Jeninga, J. (2004).

Uit het kinderkwaliteitspel komt het volgende beeld (volgens A):

Ja, dit past bij mij	Nee, dit past niet bij mij
Handig	Rustig
Optimistisch	Geduldig
Kieskeurig	Open
Blij	Ijverig
Vriendelijk	Gevoelig
Behulpzaam	Gehoorzaam
Gul	Serieus
Sociaal	Eerlijk
Vrolijk	Knap
Betrouwbaar	Zelfstandig
Behendig	Speels
Sportief	Snel
Slim	Lief
Gezellig	Avontuurlijk
Nieuwsgierig	Bescheiden
Zorgzaam	Sterk
Ordelijk	Tevreden
Ambitieuus	Precies
Spontaan	Dromerig
	Mooi
	Zacht
	Wijs
	Enthousiast
	Grappig
	Netjes

	Voorzichtig Creatief
Top 5 Nieuwsgierig Zorgzaam Ordelijk Ambitieuus Spontaan	

Uit het kinderkwaliteitenspel ingevuld door mijzelf voor A komt het volgende;

Ja, dit past bij A	Nee, dit past niet bij A
Gezellig	Sterk
Nieuwsgierig	Netjes
Gul	Blij
Behulpzaam	Vriendelijk
Dromerig	Ordelijk
Zorgzaam	Ambitieuus
Sociaal	Sportief
Vrolijk	Spontaan
Slim	Optimistisch
Grappig	Precies
Gevoelig	Avontuurlijk
	Snel
	Speels
	Zelfstandig
	Open
	Geduldig
	Ijverig
	Kieskeurig
	Behendig
	Handig
	Betrouwbaar
	Bescheiden
	Lief
	Voorzichtig

	Enthousiast Wijs Zacht Mooi Tevreden Knap Eerlijk Serieus Gehoorzaam Rustig.
Top 5 Gezellig Nieuwsgierig Gul Behulpzaam Dromerig	

N.a.v. het onderzoek naar de kwaliteiten van A kan worden geconcludeerd dat A wordt beschouwd als gezellig en goed is in het maken van vrienden en het aangaan van sociale contacten. Ook geeft hij zelf aan een goede relatie te hebben met zijn leerkracht en ik herken dit ook. Ook zien we beide aspecten van zorgzaamheid en behulpzaamheid. Een positieve ontwikkeling zie ik in de kwaliteit ordelijk die A zichzelf toeschrijft. Deze kwaliteit stelt hem in staat volgens een systeem te werken.

Kwaliteiten die perspectieven bieden:

- Behulpzaam/ zorgzaam
- Positieve relatie leerling/ leerkracht en v.v.
- Ordelijk
- Nieuwsgierig
- Sociale contacten aangaan

11. Deelvraag 5; Onderzoek naar mijn eigen eigenschappen en houdingen

(Kallenberg, T. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. blz. 228).

Om een beter beeld te krijgen van mijn eigen kwaliteiten, eigenschappen en houdingen omtrent de onderwijsbehoeftes van A heb ik het volgende schema ingevuld.

Behoefte van A/ Kwaliteit van leerkracht	Beschik ik wel voldoende over en heb ik recentelijk laten zien.	Beschik ik (deels) nog niet over maar ik heb niet de behoefte aan iets aan te veranderen.	Beschik ik (deels) nog niet en daar wil ik het volgende aan gaan doen.
De leerkracht geeft veel positieve feedback . (POBOS en vragenlijst omgevingsfactoren concentratie)	X		
De leerkracht heeft duidelijke regels en hanteert deze consequent.(vragenlijst omgevingsfactoren)	X		
De docent neemt overbodige prikkels zoveel mogelijk weg (POBOS).	X		
De docent keurt negatief gedrag af maar niet de persoon en probeert niet boos te worden maar legt wel uit. (POBOS)	X		

De leerkracht geeft één opdracht tegelijk en deelt grote opdrachten op in deeltaakjes. De instructie is eenvoudig en enkelvoudig. (POBOS)			X, Dagtaken i.p.v. weektaken. Instructies gaan geven vanuit het “directe instructiemodel”.
De docent maakt veelvuldig gebruik binnen zijn instructies van plaatjes, schema's etc. en checkt veelvuldig op begrip en overzicht. (POBOS)			X Veelvuldig bordgebruik, vaste stappenschema's, eenduidige manier van aanpak en werken met een timetimer.
De docent zorgt voor enorm veel structuur en duidelijkheid en bereidt vrije situaties voor. (POBOS)	X		
De leerkracht geeft veel verlengde instructie (Tijdsteeekproef).			X Werken met het model “directe instructie”.
De leerkracht kan hulpmiddeltjes structureel inpassen in zijn manier van	X		

werken, timetimer (Tijdsteekproef).			
De leerkracht zorgt voor leerkrachtnabijheid van A (Tijdsteekproef).	X		

13. Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP)

1. Huidige situatie	4. Belemmeringen	2. Gewenste situatie
<u>Wat moet zo blijven zoals het is?</u> Blijven werken met leerlingen met REC 4 beschikking (auti-coach). Blijven werken in een bovenbouwgroep <u>Welke competenties beheers ik al voldoende?</u> Competentie 1; Inter-persoonlijk competent in de omgang met leerlingen. (zie uitslag KKS-R) Competentie 2; Orthopedagogische competent in de omgang met leerlingen (uitslag KKS-R) en eigen kwaliteiten rondom dit aspect etc. Competentie 3; Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen (individuele HP en werkbrieven in didactische lessen en instructies opmaat en minimum programma's etc.)	- Onzekerheid rugzakformatie, hoeveel rugzak leerlingen hebben we volgend jaar. - Ik heb nog geen diploma (gedragsspecialist), wel veel certificaten. - Hoe zijn de ontwikkelingen rondom het SBO. - Meer interne kandidaten, die dit ambiëren en ook geschikt zijn - Wil ik nog op de Zonnewijzer werken of wil ik naar een andere SBO of SO school?	<u>Wat moet veranderen?</u> - Meer kennis krijgen van gedragsproblemen. - Uitbreiden van de begeleiding van Rugzakleerlingen (REC4) - Meer betrokken worden bij ernstige problematiek; (crisisinterventies ook op andere scholen) - Deelnemen aan interdisciplinair overleg en daar ervaring mee op doen. - Leerkrachten leren coachen op een oplossende en positieve eigen manier. Competent worden in coachen van leerkrachten. - Competent worden in samenwerking met de omgeving (andere instanties etc.)
	3. Hulpbronnen - Leerstof, opdrachten en literatuur uit de verschillende modules van de opleiding gedragsspecialist. - Haagstraatplein - Docenten en medestudenten Master SEN - Aantal specifieke collega's (Liesbeth, Rina) - Literatuur uit de eigen boekenkast (zie pag. 3 en 4).	

Competentie 4; Organisatorisch competent (inrichting klaslokaal, kernkwaliteit Ordelijk, complimenten bij netheid klas en wanneer er invallers zijn en alles in voorbereid, veel visuele ondersteuning voor de auti's en alles heeft een vaste plaats, zelfs Frans is meer opgeruimd geworden) Competentie 7; Competent in reflectie en ontwikkeling (zelfkennis van eigen kwaliteiten en tekortkomingen, reflecteer veel op eigen handelen, vraag me af wat werkt en waarom iets werkt, specifieke ideeën/ visie over onderwijs, maak gebruik van iemand zijn sterke punten. , voor auti's pas de omgeving aan hen en probeer ze niet aan te passen aan de omgeving en ga voor zoveel mogelijk zelfredzaamheid etc.) <u>Over welke andere talenten beschik je, die ook nut hebben voor je werk?</u> - Flexibel - Enthousiast - Ordelijk - Verantwoordelijk - Daadkrachtig - Humor - Relativeringsvermogen - Ervaring		<u>Welke competenties uit het beroepsprofiel wil je als eerste verwerven?</u> 1. Competentie 5: Competent in samenwerking met collega's 2. Competentie 6: Competent in samenwerking met de omgeving 3. Verdiepingsdimensie B: diepgang in kennistoepassing en ontwikkeling; B2 Cyclus van diagnosticerend onderwijzen. <u>Op welke manier wil je je talenten of kernkwaliteiten gaan inzetten?</u> - Flexibel: Ik ben bereid een andere groep te draaien als ik me dan meer kan specialiseren op het gebied van gedrag. Variërend van groep 3 t/m 8. - Enthousiast: Aan de slag gaan met de dingen die ik op de opleiding leer. Toepassen in de praktijk. - Ordelijk: Houden aan afspraken, overzichtelijk/gestructureerd werken. - Verantwoordelijk: De bijeenkomsten volgen. Mijn opdrachten maken en op tijd inleveren. - Daadkrachtig: Zeggen wat je doet en doen wat je zegt. - Humor/ relativeringsvermogen: gebruiken indien nodig om weer tot de kern van de zaak te komen en het allemaal wat luchtiger te laten zijn.
---	--	---

Welke competenties uit het beroepsprofiel wil je als eerste verwerven?

Competentie 5: Competent in samenwerking met collega's

- Ik kan ondersteuning vragen van collega's en deze ook accepteren.
- Zodanig mijn kennis over de behandeling van de leerlingen overdraagt en zodanige afspraken maakt dat continuïteit in de begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is.
- Collegiale consultatie geven op een effectieve manier.
- Effectief gebruik maken van de sterke kanten van collega's.
- Ik stem de aanpak van gedragsproblemen af met teamleden (doorgaande lijn)
- Ik kan collega's die met een hulpvraag bij mij komen op een effectieve en productieve manier begeleiden/ ondersteunen.

Competentie 6: Competent in samenwerking met de omgeving

- In gesprekken met ouders een evenwicht kan vinden tussen effectief informeren en emotioneel ondersteunen.
- Mijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbende verantwoordt en in gezamenlijk overleg zo nodig mijn werk met de leerling aanpas.
- Ik ga zo nodig tegen de ouders in als het belang van het kind in gevaar komt

Verdiepingsdimensie B: diepgang in kennistoepassing en ontwikkeling; B2 Cyclus van diagnosticerend onderwijzen

- Ik kan professioneel en planmatig handelen, met aandacht voor een goede samenhang tussen alle stappen in de professionele cyclus. (bijvoorbeeld HGW of het doen van praktijkonderzoek)

Hoe wil ik dit bereiken;

Competentie 5:

- Afspraken met collega's plannen zodat er tijd is om te werken aan hun hulpvragen/ problemen. Dus meer structureel tijd hiervoor reserveren.
- Meer gaan werken vanuit de 7 stappendans van oplossingsgericht werken.
- Veel oefenen in de praktijk.
- Collega's consulteren en hen vragen hoe zij collega's coachen.
- Hulp inroepen van nieuwe begeleider vanuit dienstencentrum FOCUS, Laurenz Basten. Met hem gesprekken voeren en hem mijn coachingsactiviteiten laten analyseren.
- SVIB toepassen in de praktijk.
- Theoretische studie van de boeken;
 - *Caufmann L. en Van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*.
 - * Pameijer, N. en Van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*.

- * De Jong, P. en Kim Berg, I. (2004). *De kracht van oplossingen; Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*.
- * Heijkant, C. en Wegen, R. (2002). *De klas in beeld*. Uitgeverij Esstede.
- * Visser, Y. (1999). *Coachen in het primair onderwijs*.
- * Den Otter, M. en Haasen, M. (2004) *Wat je ziet ben je zelf. School Video Interactie Begeleiding met leerlingen*. Uitgeverij Garant Antwerpen/ Apeldoorn.
- * Van den Heijkant, C. (2007) *School Video Interactie Begeleiding*. Uitgeverij Garant Antwerpen/ Apeldoorn.

- Met collega's en CF gesprekken voeren over wat ik doe en wat zijn doen om zo te komen tot afstemming.
- Het volgen van de modules;
 - * Handelingsgericht werken aan de Fontys OSO vanuit de opleiding.
 - * Oplossingsgericht werken aan de Fontys OSO vanuit de opleiding.

Competentie 6:

- Ik probeer me beter bewust te zijn van de taken, effectief informeren en emotioneel ondersteunen, die ik heb binnen een gesprek met ouders.
- Veel voeren van oudergesprekken.
- Oudergesprekken goed voorbereiden, weten wat ik wil gaan zeggen.
- REC gesprekken voeren en voorbereiden
- SV adviesgesprekken voorbereiden en voeren

Verdiepingsdimensie B2:

- Binnen de school een lijn opzetten om professioneel te handelen als anti-coach te verduidelijken, een stappenplan en een taakomschrijving zodat er meer duidelijkheid komt van wat mensen van ons kunnen verwachten.
- Meer kennis vergaren rondom het professioneel handelen bij kinderen met een REC 4 rugzakje.
- Regelmatig contacten leggen met onze LGF coördinator om zo up-to-date te blijven.
- In de anti-coach praktijk gaan oefenen met collega's vanuit HGW (leerling Jesse B.).
- Gesprekken met een GZ-psycholoog.
- Het volgen van de module "Handelingsgericht werken" aan de Fontys OSO vanuit de opleiding gedragsspecialist.
- Het volgen van de module "Oplossingsgericht werken" aan de Fontys OSO vanuit de opleiding.
- Theoretische studie van de boeken;
 - * Caufmann L. en Van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*.
 - * Pameijer, N. en Van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*.