

Fontys Hogescholen

Samen de eerste stap op de trap naar het gewenste doel

Praktijkonderzoek Master Special Education Needs, Fontys OSO



Student: *Vera de Hoop*

Studentnummer: *2171831*

Leerroute: *FIBD0202040*

Docent: *A. Riezebos-de Groot*

Datum: *23 mei 2012*

Lesplaats: *Bergen op Zoom*

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inleiding	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	6
1.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag	7
1.3 De huidige situatie	7
1.4 De gewenste situatie	9
1.5 Doelstellingen en verwachtingen van het onderzoek	9
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	10
2.1 Leerlingen mede-eigenaar laten worden van hun eigen leerproces	10
2.2 Zelfstandigheid van leerlingen vergroten	10
2.3 Oplossingsgericht werken met leerlingen	11
2.4 Oplossingsgerichte begeleiding van leerkrachten	12
2.5 De theorie in relatie tot mijn onderzoek	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksmethoden en middelen per deelvraag	14
3.2 Data verzamelen, vastleggen, analyseren, valideren en beschrijven	15
3.3 Ethische kwesties	16
3.4 Onderzoeksplanning	17
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	18
4.1 Datapresentatie en analyse per deelvraag	18
4.2 Resultaten per deelvraag	28
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	30
5.1 Conclusies per deelvraag gekoppeld aan de literatuur	30
5.2 Eindconclusie en aanbeveling	33
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	34
6.1 Persoonlijke evaluatie	34
6.2 Reflectie vanuit de verschillende niveaus van Bateson	35
Nawoord	38
Literatuurlijst	39
Bijlage 1: Drietal basisregels oplossingsgericht werken	41
Bijlage 2: Leerstijlen van Kolb	42
Bijlage 3: Tijdpad	43
Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen	44
Bijlage 5: Vragenlijst leerkrachten	45
Bijlage 6: Schaalschema	46

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd op een kleine openbare basisschool welke gelegen is in een dorp. Met name in de bovenbouw bestaat de behoefte aan een meer leerling gestuurde houding in het onderwijs. De aanleiding en probleemstelling van dit onderzoek hebben geleid tot de onderzoeksvraag *‘Hoe kan ik de groepsleerkrachten in de bovenbouw begeleiden om leerlingen mede eigenaar te maken van hun eigen leerproces, zodat de zelfstandigheid van de leerlingen wordt vergroot?’* De volgende deelvragen dragen bij aan het vinden van het antwoord op de onderzoeksvraag:

‘Op welke wijze kan ik de leerlingen eigenaar laten worden van het eigen leerproces?’

‘Welke aanpak verhoogt de zelfstandigheid van leerlingen?’

‘Wat heeft de leerkracht nodig om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden bij het meer zelfstandig worden in het eigen leerproces?’

‘Wat heb ik nodig om leerkrachten hierin oplossingsgericht te begeleiden?’

Het doel van dit onderzoek is leerlingen en leerkrachten op een oplossingsgerichte manier gesprekken met elkaar laten voeren, waarbij leerlingen in staat zijn zelfstandig aan taken te kunnen werken. Hiermee worden eigen oplossingen nagestreefd met behulp van eigen hulpbronnen om het mede-eigenaarschap ten aanzien van het eigen leerproces te vergroten. Het doel in het onderzoek is een leerkrachtaanpak in groep 5 tot en met 8 waar leerlingen mede-eigenaar zijn van het eigen leerproces. Leerlingen worden op een oplossingsgerichte wijze benaderd en stellen zelf vooraf doelen op en reflecteren op deze doelen. Ze geven aan welke hulp ze nodig hebben bij het leerproces om hun doel te behalen.

Dit onderzoek is een actieonderzoek en bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit de literatuurstudie en vormt de fundering voor dit onderzoek. Dit gedeelte staat in directe relatie met de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. In het handelingsdeel worden de bevindingen uit het onderzoeksdeel in de onderwijspraktijk uitgevoerd. Interventies en bevindingen worden in het logboek genoteerd en gereflecteerd, waarna de cyclus opnieuw begint (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Om de beginsituatie en resultaten te kunnen meten zijn er in dit onderzoek door leerlingen en leerkrachten vragenlijsten ingevuld, schalingsgesprekken gevoerd, interviews afgenomen en zijn er observaties in de klas uitgevoerd. Dit heeft geresulteerd in uitkomsten die overeenkomstig zijn met de bestudeerde theorie. Een oplossingsgerichte aanpak vergroot het gevoel en de mate van zelfstandigheid van leerlingen (Cauffman & Dijk van, 2008). Door met de leerling zelf aan de slag te gaan zal de leerling gemotiveerder zijn voor verandering, de leerling zal zich eigenaar gaan voelen van het probleem en zich eerder inzetten om het anders te gaan doen (Wolters, 2011). De interventies hebben een positief effect gehad op het gebied van motivatie, welbevinden en zelfconcept van leerlingen. De oplossingsgerichte werkwijze heeft daaraan bijgedragen. Het invoeren van schalingsgesprekken en schaalschema's heeft geleid tot meer zelfstandigheid bij leerlingen en helpt leerkrachten om leerlingen te begeleiden in de weg naar meer zelfstandigheid in het leerproces van de leerling. Een stappenplan of gerichte werkwijze helpen de intern begeleider in de begeleiding van leerkrachten bij het invoeren van een veranderproces, in dit geval sluit een oplossingsgerichte begeleiding goed aan bij de door te voeren verandering. Om een verandering kans van slagen te geven is het van belang tussentijds te reflecteren op het proces en de effecten van interventies. Het invoeren van een

verandering valt of staat met de begeleiding die de leerkrachten of leerlingen krijgen. In deze begeleiding staan een drietal basisregels centraal (bijlage 1, p. 42).

Inleiding

De school waar ik werk en waar dit onderzoek is uitgevoerd, is een kleine openbare basisschool gelegen in een dorp. De leerlingenpopulatie bestaat grotendeels uit leerlingen van het eigen dorp en deels uit leerlingen van nabijgelegen dorpen, dit ondermeer wegens sluiting van de nabijgelegen dorpsschool. Daarnaast zijn er vorig schooljaar zes Nederlands als Tweede Taal (NT2) leerlingen bij gekomen. Dit heeft ervoor gezorgd dat onze school het afgelopen schooljaar een behoorlijke verandering qua populatie heeft ondergaan.

Naast mijn functie als groepsleerkracht van groep 1-2 ben ik sinds vorig schooljaar ook werkzaam als intern begeleider en schoolcoördinator. Binnen mijn functie als intern begeleider krijg ik de laatste tijd signalen van leerkrachten, waarbij men klaagt over het werk dat leerlingen afleveren en de prestaties die de leerlingen leveren bij toetsen. Als er fouten worden gemaakt, schrijft de leerkracht in het schrift: 'kom bij me voor instructie'. De leerlingen komen zelden uit zichzelf naar de leerkracht toe voor die extra instructie. In het verleden werd dit wel gedaan, dat was in de periode dat deze manier van werken werd geïntroduceerd. Als de leerkracht steekproefsgewijs bij verschillende leerlingen navraag doet is een veel gegeven antwoord bij meer dan de helft van de leerlingen: 'Ja, maar ik heb het toch ingevuld...'. Het gedrag van de leerkracht draagt momenteel niet bij aan een verandering, met dit onderzoek wordt gezocht naar een werkwijze waarbij het gedrag van leerkracht en leerlingen, in de groepen 5 tot en met 8, elkaar op een positieve manier versterken.

Leerlingen spreken veelal in zinnen als 'Van de juf moet ik...' of 'De juf wil dat ik het zo doe'. Hier ligt een kans. Een kans voor zowel leerlingen als leerkrachten. Graag wil ik leerlingen meer eigenaar maken van hun eigen leerproces, waarbij leerlingen inzien waarvoor ze leren en waarbij ze zelf inzicht krijgen in hun leerdoelen en mede bepalen waaraan ze gaan werken door zelf ideeën en oplossingen aan te dragen. Om tot oplossingen te kunnen komen zal eerst de nieuwsgierigheid van leerlingen gewekt moeten worden (Germain, 2006).

Leerlingen zullen daarbij een leerkracht nodig hebben die hen daarbij ondersteunt en die leerlingen de ruimte geeft om mede-eigenaar te worden van hun leerproces. Op dit moment wordt er gewerkt met klaarkarten, hierop staan verplichte en vrije activiteiten. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor hun klaarkart en de uitvoering en planning van de verplichte activiteiten. Deze activiteiten worden door de leerkracht ingevuld op de klaarkart. Leerlingen mede-eigenaar maken van hun leerproces kan door ze zelf de gelegenheid te geven hun eigen leerdoelen op te stellen. Dit zal de interesse voor de leerstof en hun gevoel van gehoord worden door de leerkracht ten goede komen (Marzano, 2010). Met dit onderzoek hoop ik te bereiken dat leerlingen mede-eigenaar worden van hun eigen leerproces, waarbinnen een begeleidende rol is weggelegd voor leerkrachten. Voor mijn ontwikkeling betekent dit het opdoen van ervaring met het invoeren van verandering in mijn eigen onderwijspraktijk op basis van literatuurstudie. Met dit onderzoek wil ik een antwoord vinden op mijn onderzoeksvraag: *'Hoe kan ik de groepsleerkrachten in de bovenbouw begeleiden om leerlingen mede-eigenaar te maken van hun eigen leerproces, zodat de zelfstandigheid van de leerlingen wordt vergroot?'*

Hierbij wil ik leren werken vanuit een onderzoekende houding, waarbij ik zorg draag voor de ondersteuning van de bovenbouwleerkrachten in het vergroten van hun handelingsbekwaamheid. In

mijn begeleiding van leerkrachten en het veranderproces wil ik leren omgaan met mentale modellen en mijn begeleiding wil ik daarop aanpassen. Hieronder volgt een korte omschrijving per hoofdstuk.

Hoofdstuk 1 geeft een beschrijving van de aanleiding en probleemstelling van het onderzoek weer. Hier wordt een omschrijving van de huidige situatie en de gewenste situatie na afronding van het onderzoek gegeven.

Hoofdstuk 2 beschrijft de literatuur die de fundering vormt van het onderzoek. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe leerlingen mede-eigenaar kunnen worden van hun eigen leerproces, hoe de zelfstandigheid van leerlingen kan worden vergroot, wat oplossingsgerichte begeleiding inhoudt en hoe dit zich verhoudt tot de begeleiding van zowel leerlingen als leerkrachten.

Hoofdstuk 3 beschrijft de gebruikte onderzoeksmethoden bij dit onderzoek en geeft een beschrijving van de middelen.

Hoofdstuk 4 geeft de resultaten en analyse van de onderzoeksmethoden en -middelen weer.

Hoofdstuk 5 bevat de conclusie welke antwoord geeft op de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen gekoppeld aan de theorie. Op basis van de conclusie worden aanbevelingen gegeven voor een vervolg.

Hoofdstuk 6 beschrijft de evaluatie van mijn persoonlijke ervaringen en het procesverloop van het onderzoek.

In het nawoord spreek ik mijn dank uit naar alle mensen die mij hebben geholpen en gesteund bij het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de probleemstelling en aanleiding voor dit onderzoek beschreven, staan de onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd en wordt een schets van de gewenste situatie na afronding van dit onderzoek gegeven.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

De aanleiding om voor dit onderzoek te kiezen voor het meer mede-eigenaar maken van de leerling van het eigen leerproces is gebaseerd op verschillende gronden. Deze school heeft in het schooljaar 2010-2011 te maken gehad met tegenvallende toetsresultaten. De CITO M-toetsen¹ waren niet geheel naar verwachting, de beoogde doelen vanuit de periodeplannen werden niet gehaald. In de voortgangsbespreking per groep en met het gehele team zijn deze resultaten besproken en per groep is bekeken aan welke gebieden er de komende periode gewerkt moet worden. Er is deels gekeken naar een mogelijke oorzaak van deze uitval en uiteraard gezocht naar een oplossing. Meteen na de toetsperiode zijn er al gesprekken gevoerd met individuele leerlingen en ouders. De zorgen omtrent de lage vorderingen zijn besproken met de leerlingen met als resultaat betere scores op CITO E-toetsen². De leerkrachten zijn door de lage resultaten op de M-toetsen ook alert gemaakt op de uiteindelijke doelen die behaald moeten worden, deze doelen zijn explicieter benoemd richting de leerlingen.

Toetsen	onder de norm (M)	onder norm (E)	onder norm met groei (E)	Groep boven norm (E)
Technisch lezen	5-7-8	7	5-6	
Woordenschat	5		5	
Spelling	5-6-7-8	6	7	5
Begrijpend lezen *	6-7-8			
Rekenen	5-7		5-7	

Tabel 1.1: Overzicht toetsresultaten M-toetsen en E-toetsen per groep. (* geen E-toets begrijpend lezen)

De tegenvallende resultaten van de M-toetsen en het aantal E-toetsen onder de norm hebben mij en het team aan het denken gezet. Hoe kan het nou dat die resultaten zo tegenvallen, waar ligt het aan? Ook de methodegebonden toetsen hebben we nader bekeken en daarin was dezelfde trend waarneembaar. Daarnaast zijn we gaan kijken naar de klassensituatie. In dat schooljaar hebben er veranderingen plaatsgevonden binnen de school. Wegens sluiting van een school in een naastgelegen dorp zijn er over alle groepen nieuwe leerlingen bijgekomen en daarnaast ook in veel groepen één of meer NT2 leerlingen geplaatst. De groepen zijn hierdoor veranderd en zo ook de positie van leerlingen binnen de groep, een belangrijke fase als het gaat om groepsvorming (Hemel van den, 2010). Deze wisseling van de groepssituatie kan ook zijn weerslag hebben gehad op het zelfvertrouwen en mate van emotionele vrijheid van de leerlingen. Deze verandering is zichtbaar

^{1en2} CITO-toetsen zijn methode onafhankelijke toetsen en hebben verschillende meetmomenten. M staat voor afname halverwege het schooljaar (januari/februari) en E voor afname aan het eind van het schooljaar (mei/juni).

in de resultaten van KIK op Sociale Competentie (2006), een praktisch hulpmiddel voor het signaleren en volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, van het voorgaande schooljaar. Zelfvertrouwen en mate van emotionele vrijheid vormen twee van de drie basisvoorwaarden voor ontwikkeling (Janssen-Vos, 2003). De basis zal goed moeten zijn alvorens er tot leren gekomen wordt. Inmiddels hebben de groepen zich opnieuw gevormd en hebben alle leerlingen een plaats gevonden binnen de groep. Om dit te realiseren zijn de afspraken die voortvloeien uit de methode Goed Gedaan (2008) structureel gehanteerd en zichtbaar in de klas gehangen. Daarnaast zijn leerlingen in groepjes ingedeeld om te werken met het bordspel Kikker be Cool (2008). Dit is een spel waarbij leerlingen al spelend het volgende leren: sociale vaardigheden, goede manieren, opkomen voor jezelf en omgaan met pesten en plagen. Ook wordt er in iedere groep tenminste één keer per week een klasbouwer ingezet. Een klasbouwer is een gestructureerde activiteit om de sfeer in de klas positief te beïnvloeden (Kagan, 2001).

1.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag

Met dit onderzoek wordt gezocht naar een werkwijze waarbij leerlingen mede-eigenaar worden van hun eigen leerproces, waarbij de leerhouding en het eigenaarschap van de leerlingen toeneemt. Het inzetten van algemene routines als klassenvergaderingen, taalgebruik om verantwoordelijkheid te stimuleren, schriftelijke waardeovertuigingen en schriftelijke zelfanalyses werken de verantwoordelijkheid van de leerlingen voor hun eigen gedrag en leren in de hand (Marzano, 2010). In de toekomst zullen de leerlingen gebaat zijn bij mede-eigenaarschap van hun eigen leerproces en het hebben van een zelfstandige leerhouding. De gemeente waarin de school staat heeft te maken met krimp. Het leerlingaantal loopt terug en de financiële middelen worden minder. Dit zal ertoe leiden dat er in de toekomst nog meer gewerkt gaat worden in een drie combinatie. Deze vorm vraagt veel organisatietalent van de leerkracht en zelfstandigheid van leerlingen. De aanleiding en probleemstelling hebben geleid tot de volgende onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen:

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik de groepsleerkrachten in de bovenbouw begeleiden om leerlingen mede-eigenaar te maken van hun eigen leerproces, zodat de zelfstandigheid van de leerlingen wordt vergroot?

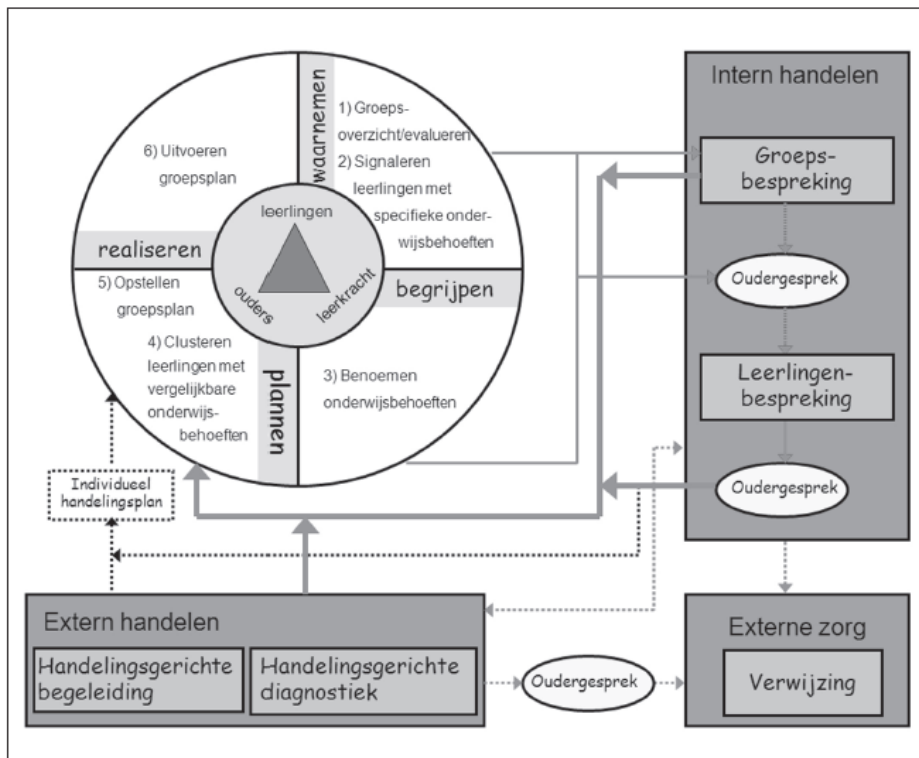
Deelvragen:

1. Op welke wijze kan ik de leerlingen eigenaar laten worden van het eigen leerproces?
2. Welke aanpak verhoogt de zelfstandigheid van leerlingen?
3. Wat heeft de leerkracht nodig om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden bij het meer zelfstandig worden in het eigen leerproces?
4. Wat heb ik nodig om leerkrachten hierin oplossingsgericht te begeleiden?

1.3 De huidige situatie

De zorg op deze school wordt vormgegeven door handelingsgericht werken (HGW), binnen de stappen van 1-Zorgroute (Clijsen, Lange de, Gijzen, & Spaans, 2007). Dit houdt in dat er groepsoverzichten worden gemaakt waarin de basale en specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen worden beschreven. De specifieke onderwijsbehoeften worden per vakgebied en bijbehorend leerdoel beschreven in het periodeplan. Pameijer (2008) hanteert de benaming groepsplan, binnen de organisatie van mijn school is gekozen voor de benaming periodeplan. Binnen de periodeplannen wordt gewerkt met een basisaanbod en een aanbod voor subgroepen. De

gegevens om te komen tot deze differentiatie worden verkregen uit toetsen, observaties en eventueel aanvullende informatie van leerlingen zelf of van hun ouders. Deze gegevens worden verwerkt in het groepsoverzicht en op basis daarvan wordt de voortgangsbespreking vorm gegeven. Leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften worden geclusterd in het periodeplan. Als intern begeleider heb ik de taak dit cyclische proces te bewaken en telkens opnieuw met leerkrachten te doorlopen. Voor leerlingen met meer specifieke onderwijsbehoeften wordt een beroep gedaan op externe hulp. Door de zorg op onze school op deze manier in te richten, bieden wij elk kind passend onderwijs. Alle stappen worden schematisch weergegeven in figuur 1.2.



Figuur 1.2: schematisch overzicht 1-zorgroute (Clijsen, Lange de, Gijzen, & Spaans, 2007, p. 162)

Op mijn school zijn er combinatiegroepen. Drie dagen per week wordt er gewerkt met de combinaties 3/4/5 en 6/7/8 en twee dagen per week 3/4 , 5/6 en 7/8. Deze combinatie vraagt veel zelfstandigheid van leerlingen. We maken gebruik van zelfstandig werken en de leerkracht heeft vele instructiemomenten op een dag. Dit vergt een duidelijke planning en zelfstandigheid van leerlingen. Er worden werkvormen ingezet volgens Structureel Coöperatief Leren (SCL), waarbij leerlingen van en met elkaar leren en de leerkracht fungeert als begeleider.

De sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt gevolgd met KIIK op Sociale Competentie. Op basis van dit volgsysteem is de nulmeting van de intrapersonlijke ontwikkeling van leerlingen bepaald. De deelvaardigheden die hierbij horen doen een beroep op zelfstandigheid, zelfvertrouwen en motivatie. Belangrijke pijlers als het gaat om mede-eigenaarschap en meer zelfstandigheid voor het eigen leerproces van leerlingen. Om een doorgaande lijn te bewerkstelligen wordt het onderzoek uitgevoerd in groep 5 tot en met 8.

1.4 De gewenste situatie

In de gewenste situatie is sprake van een school waarbij leerlingen, leerkrachten en ouders samen het onderwijs dragen. In gesprekken wordt gezocht naar oplossingen die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling en de onderwijsbehoeften van elke leerling om te komen tot nog passender onderwijs. De leeropbrengsten zijn naar verwachting, zoals beschreven in de periodeplannen. Er hangt een rustige sfeer waar ruimte is voor ontspanning en humor op zijn tijd, er wordt hard gewerkt door leerlingen en de leerkrachten hebben zich de rol van begeleider eigen gemaakt. Samen worden successen gevierd. Leerlingen zijn zich bewust van het eigen leerproces. Het doel waarom geleerd wordt is bij de leerlingen bekend. Leerlingen zijn meer zelfverantwoordelijk, er wordt gedacht in kansen (oplossingsgerichte kijk op het probleem) en leerlingen laten een actieve houding zien om voorspelde resultaten te behalen. Elke leerling verdient en krijgt wat hem of haar toekomt, een passend aanbod en passende benadering met respect voor elkaars eigenheid. Dat is wat inclusief onderwijs onderschrijft. Bij deze vorm van onderwijs zijn alle leerlingen welkom, de leerlingen volgen onderwijs binnen dezelfde thema's waarin leerlingen individueel hun eigen doelen nastreven (Bergkamp, et al, 2005).

1.5 Doelstellingen en verwachtingen van het onderzoek

Doel van het onderzoek:

De aanpak zoals die wordt gehanteerd in de bovenbouw wordt overgenomen door de leerkrachten uit de onder- en middenbouw. De ontstane manier van werken en het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen wordt door alle leerkrachten uitgevoerd. De leerlingen stralen zelfvertrouwen uit, kunnen zelfstandig aan taken werken en oplossingen aandragen met behulp van hun eigen hulpbronnen. Dit resulteert in leerresultaten die aansluiten bij de gestelde doelen.

Doel in het onderzoek:

De leerkrachtaanpak van de leerkrachten in groep 5 tot en met 8 is zodanig dat leerlingen mede-eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Leerkrachten benaderen leerlingen op een oplossingsgerichte wijze. De leerlingen stellen zelf doelen op en reflecteren op de vooraf gestelde doelen en kunnen aangeven welke hulp ze nodig hebben bij het leerproces om hun gestelde doel te kunnen behalen. Leerlingen zijn gemotiveerd om te leren en doen dat op een zelfstandige manier, de leerkracht vervult de rol van begeleider.

De onderzoeksperiode is te kort om de gewenste situatie geheel te bereiken. Tevredenheid is bereikt wanneer er na afloop van het onderzoek oplossingsgericht met leerlingen wordt gecommuniceerd. Oplossingsgericht werken maakt het kind tot expert in het zoeken naar eigen oplossingen en helpt het kind om eigen hulpbronnen te activeren. De leerkracht helpt de leerling zichzelf te helpen, de leerling wordt hierbij beschouwd als eigenaar van zijn eigen oplossing. Het eigen vermogen van de leerling wordt geactiveerd om iets nieuws toe te passen (Wolters, 2011). Mijns inziens is dit de eerste belangrijke stap naar meer.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

Dit hoofdstuk geeft een actuele beschouwing van bestudeerde literatuur en zal het begrippenkader verhelderen.

2.1 Leerlingen mede-eigenaar laten worden van hun eigen leerproces

Wanneer er met het kind zelf aan de slag wordt gegaan en er wordt geïnvesteerd in een goede samenwerking tussen leerling, leerkracht en ouders, zal het kind veel gemotiveerder zijn voor verandering. Hij zal zich eigenaar gaan voelen van het probleem en zich eerder in gaan zetten om het anders te gaan doen (Wolters, 2011). Het is efficiënt, respectvol en passend om van een leerling zelf de verantwoordelijkheid te verwachten voor het vinden van een oplossing en niet alleen van het probleem. De leerkracht is in dit proces de begeleider en helpt de leerling bij het bedenken van een oplossing. De nadruk ligt hierbij op het positieve aspect, namelijk de oplossing. Deze positieve nadruk wordt versterkt door het geven van positieve feedback richting de oplossing. Door deze positieve feedback worden vorderingen richting de oplossing gemaakt. Door het geven van positieve feedback op gewenst gedrag zal de leerling dit gedrag herhalen. Deze vorm van feedback vergroot het zelfvertrouwen van de leerling (Mahlberg & Sjöblom, 2008). Het geven van positieve feedback of complimenten bekrachtigt wat de leerling al goed doet, erkent hoe moeilijk de problemen kunnen zijn en geeft bevestiging. Dit zal aanzetten tot verandering en de begeleider geeft op deze manier blijk van betrokkenheid (Berg & Szabó, 2005). Het verantwoordelijkheidsgevoel van leerlingen wordt vergroot door leerlingen aan te moedigen hun eigen doelen na te streven, deze doelen kunnen zowel proces- als productgericht zijn. Dit is ook een manier om leerlingen actief bij de les te houden, hierbij is een rol weggelegd voor de leerkracht. Zo draagt een snelle correctie van het gemaakte werk bij aan het stimuleren van de verantwoordelijkheid en het invoeren van dag- en weektaken stimuleert de verantwoordelijkheid voor het eigen leren (Mahlberg & Sjöblom, 2008; Veenman, 2001). Om te komen tot meer verantwoordelijkheid zal er draagvlak gecreëerd moeten worden en zal de leerling behoefte krijgen om zelf eigenaar te worden van het eigen leerproces. De mate waarin leerlingen zelfstandig zijn speelt daarbij een rol. Zelfstandigere leerlingen zullen meer zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces tonen en zullen daarmee een grotere rol in het eigen leerproces op zich kunnen nemen.

2.2 Zelfstandigheid van leerlingen vergroten

De mate van zelfstandigheid bij het uitvoeren van taken verschilt per leerling. Het is voor de leerkracht belangrijk om te weten welke leerling met welk onderdeel moeite heeft. Leerlingen kunnen moeite hebben met de start van een taak, de uitvoering van de taak of het eind van de taak. Als de leerkracht dit per leerling weet kan hij daarop aansluiten (Veenman, 2001). Om leerlingen zelfstandig te kunnen laten werken is het van belang dat ze om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. De leerkracht gebruikt de tijd waarin zelfstandig wordt gewerkt voor het geven van instructie of begeleiding aan andere leerlingen en staat niet meteen ter beschikking voor de overige leerlingen. Er zullen afspraken gemaakt moeten worden met de leerlingen waar ze terecht kunnen met hun vragen als de leerkracht niet tot hun beschikking staat (Veenman, 2001; Clijsen, Lange de, Gijzen & Spaans, 2007). Deze werkwijze is een onderdeel van het klassenmanagement. Dit zijn alle maatregelen die een leerkracht neemt om een klimaat te scheppen waarin leerlingen met succes kunnen leren en werken (www.leraar24.nl). De rol van de leerkracht verschuift naar die van

begeleider. Wanneer de leerkracht leerlingen een kans geeft, zal dit bijdragen aan de ontwikkeling van een positief zelfconcept van leerlingen. Zelfstandigheid is een belangrijke didactisch organisatorische factor als het gaat om zelfstandig werken en motivatie van leerlingen. Op school kan leerlingen zelfstandigheid worden geleerd. De leerkracht zal de organisatie van het onderwijs hierop in moeten richten en de leerlingen moeten leren organiseren om zo hun zelfstandigheid te vergroten (Berends, 2008). De mate van zelfstandigheid zal vergroot worden door de manier van werken en aanpak in de klas. Een oplossingsgerichte aanpak vergroot het gevoel en de mate van zelfstandigheid (Cauffman & Dijk van, 2010).

2.3 Oplossingsgericht werken met leerlingen

In het oplossingsgerichte denken wordt de focus gericht op de oplossing, op de uitkomst van gedane interventies. Deze benadering wordt als respectvol ervaren door het kind. Alle aandacht gaat uit naar de mogelijkheden van het kind, hij kan zelf ideeën naar voren brengen en samen met de begeleider zoeken naar wat werkt. De volwassene begeleidt het kind in het zoekproces. In deze samenwerking versterken de mogelijkheden van het kind zich en helpen hem te bouwen aan zijn zelfwaardering en vertrouwen in de toekomst (Wolters, 2011). Door competenties te bekrachtigen en zich in het bijzonder te richten op de dingen die wel lukken, zelfs als het uitzonderingen zijn, kan een opwaartse spiraal ontstaan. Positieve signalen leiden tot meer positief gedrag (Cauffman & Dijk van, 2010). Dit wetende blijkt des te meer dat de oplossingsgerichte aanpak leidt tot een positieve houding en motivatie. Door de kracht van het compliment in dialoog met het kind vindt gedragsverandering plaats. Pas wanneer een gedragsverandering betekenisvol is voor het kind, is er ruimte voor intrinsieke motivatie (Wolters, 2011). Motivatie is een innerlijk proces dat personen aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand wordt gehouden. Motivatie kan verdeeld worden in intrinsieke motivatie, dit komt uit de persoon zelf en extrinsieke motivatie, dit wordt aangestuurd door externe factoren (Woolfolk, Walkup, & Hughes, 2008). In de pedagogische ontwikkeling is respect voor de individuele gedachte en het gebruik van dialoog van belang om te komen tot meer kennisvergaring. Het op deze wijze neerzetten van het onderwijs komt overeen met de oplossingsgerichte werkwijze. De leerkracht gaat hierbij in dialoog met de leerling en houdt het gesprek gaande. De les wordt een wederzijds proces waarbij de leerling wordt aangespoord alert te blijven en creatief te zijn, door zelf naar oplossingen te zoeken (Mahlberg & Sjöblom, 2008).

‘De basisregels voor oplossingsgericht werken:

1. Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders;
2. Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van;
3. Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.’ (Cauffman & Dijk van, 2010, p. 33)

Deze basisregels kun je jezelf als begeleider steeds voor ogen houden, deze helpen om de oplossingsgerichte gedachte vast te houden en de focus te houden op het positieve. Ze vormen het uitgangspunt en helpen om te komen tot de gewenste oplossing. Om de gewenste oplossing te bereiken wordt gebruik gemaakt van ‘de zevenstappendans’, zie figuur 2.1 (zeven basisstappen voor een oplossingsgerichte aanpak die op een eindeloze manier zijn te combineren). De stappen worden uitgelegd in tabel 2.2. Waar het om draait is de communicatie en de interactie tussen leerkracht en leerling. Samen worden de stappen doorlopen en de leerkracht is begeleider (Cauffman & Dijk van, 2010).



Figuur 2.1: de zevenstappendans (Cauffman & Dijk van, 2010, p. 81)

In onderstaand schema wordt per stap een korte toelichting gegeven ter verheldering.

Stap	Toelichting
Contact leggen	socialiseren met als doel een optimale werkrelatie te creëren.
Context verkennen	de achtergrond van de leerling verhelderen.
Doelen stellen	het doel uit de leerling zelf laten komen en als begeleider de ander helpen juiste en haalbare doelen te stellen.
Krachtbronnen aanboren	alle mogelijkheden langslopen die kunnen helpen het oplossend vermogen te stimuleren.
Complimenten geven	het compliment moet gemeend, relevant, realistisch en passend zijn bij de persoon.
Differentiatie	nuance aanbrengen en kleine verschillen of veranderingen benoemen.
Toekomst oriëntatie	de gewenste toekomst schetsen door gerichte vraagstelling.

Tabel 2.2: uitleg bij de zevenstappendans (Cauffman & Dijk van, 2010, pp. 56-75)

2.4 Oplossingsgerichte begeleiding van leerkrachten

Een goede leerkracht kan normen opstellen en orde houden. De leerlingen krijgen ruimte voor eigen verantwoordelijkheid en de gelegenheid om te leren. De persoonlijke interesse van de leerkracht in leerlingen heeft een positieve invloed op het leren (Marzano, 2010). Bij een oplossingsgerichte benadering horen leerkrachtkenmerken die voorwaardelijk zijn voor een succesvolle uitvoering. De leerkracht concentreert zich op de uitzonderingen, hanteert een benadering met respect voor anderen, streeft ernaar om een leerling te helpen bij het handhaven van de eigen doelen op een voor de leerling meest geschikte manier. De verschillende technieken van oplossingsgericht werken worden beschouwd als belangrijke hulpmiddelen bij het werk. Als leerkracht is het van groot belang een goede band op te bouwen met leerlingen en hun ouders. Dit vergroot de kans op betere resultaten. Persoonlijke relaties en ontmoetingen waarin wederzijdse behulpzaamheid heerst zijn vereist om invloed op personen te kunnen uitoefenen (Mahlberg & Sjöblom, 2008). In groepen

waarin wederzijds respect wordt gestimuleerd en waar rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen, doen meer leerlingen het goed (Germain, 2006).

2.5 De theorie in relatie tot mijn onderzoek

Dit onderzoek richt zich op de begeleiding van leerkrachten in het mede-eigenaar maken van het eigen leerproces van leerlingen, zodat de zelfstandigheid van leerlingen wordt vergroot. Het middel om dat doel te bereiken is het inzetten van de oplossingsgerichte werkwijze. Door leerlingen zelf doelen te laten formuleren wordt een beroep gedaan op de zelfstandigheid van leerlingen en is de kans dat het doel wordt bereikt groter. Leerlingen worden op deze manier zelf eigenaar van het doel en maken gebruik van hun eigen krachtbronnen (Cauffman & Dijk van, 2010). In de begeleiding van leerkrachten wordt er in dit onderzoek rekening gehouden met leerkrachten die deze werkwijze niet gewend zijn. Leerkrachten zullen kennis moeten vergaren over de oplossingsgerichte werkwijze, zodat het beeld van een oplossingsgerichte leerkracht ontstaat. Daarnaast hebben ze ruimte nodig om zich deze werkwijze eigen te maken. De oplossingsgerichte leerkracht gebruikt het oplossingsgerichte model bij haar werk in het klaslokaal en bij haar contacten met leerlingen, ouders en collega's. De leerkracht creëert in samenwerking met haar leerlingen oplossingen waarbij de individuele mogelijkheden en doelen van leerlingen tot leidraad worden genomen (Mahlberg & Sjöblom, 2008). De leerkracht richt zich vooral op het positieve gedrag van de leerlingen en negeert het negatieve zoveel mogelijk. Het geven van complimenten en positieve feedback voert in haar omgang met leerlingen de boventoon. De leerkracht gaat ervan uit dat verandering altijd mogelijk is en neemt de kleinste kansen op succes van leerlingen waar (Mahlberg & Sjöblom, 2008). Deze werkwijze doet een beroep op de zelfstandigheid van leerlingen en maakt hen mede-eigenaar van het eigen leerproces. Leerlingen worden immers gevraagd zelf oplossingen aan te dragen, daarmee wordt de verantwoordelijkheid bij de leerlingen gelegd. De leerkracht is slechts begeleider en laat de oplossingen en ideeën uit de leerling zelf komen. De begeleider stelt vragen om tot realistische en haalbare doelen te komen met daarbij behorende oplossingen en krachtbronnen (Cauffman & Dijk van, 2010). De rol van de leerkracht heeft een belangrijke plaats binnen mijn onderzoek. Om goed te kunnen aansluiten bij de behoeften van de leerkrachten, kunnen leerstijlen in kaart worden gebracht via de theorie van psycholoog David Kolb. Psycholoog David Kolb heeft onderzoek gedaan naar de verschillende manieren van leren van mensen. Hij onderscheidde vier verschillende manieren, die hij als fasen die van elkaar afhankelijk zijn kon vastleggen. De vier leerfasen worden beschreven in termen van de vaardigheden die bij die fasen horen. Deze termen zijn: concreet ervaren, reflectief waarnemen, abstract theoretiseren, actief experimenteren. De vier fasen volgen elkaar logisch op. De lerende maakt iets mee (ervaren), deze ervaringen worden overdacht (reflectie) en veralgemeniseerd (begripsvorming). Er wordt een aanpak bedacht om een overeenkomstige gebeurtenis tegemoet te gaan (experimenteren). Als de nieuwe aanpak, het aangeleerde gedrag, werkelijk wordt gebruikt dan worden er nieuwe ervaringen opgedaan (concrete ervaring) waarover nagedacht kan worden (reflectie), waardoor nieuwe inzichten ontstaan (begripsvorming). Op deze manier is het mogelijk allerlei verschillende leerervaringen te ordenen (www.thesis.nl). Iedere persoon heeft zijn of haar eigen persoonlijke voorkeur. De theorie van Kolb onderscheidt twee dimensies van verschillen in leren, namelijk uitgaan van de praktijk of uitgaan van de theorie en zelf uitproberen of beschouwend redeneren. Op basis van deze gegevens komt er een leerstijl uit de test van Kolb. De KOLB theorie gaat uit van de volgende leerstijlen: dromer, denker, beslisser of doener (www.vo.upnet.nl). In bijlage 2 zijn deze leerstijlen beschreven.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksvorm die ik heb gekozen en welke methoden en middelen ik inzet om data te verzamelen.

3.1 Onderzoeksmethoden en middelen per deelvraag

Mijn onderzoeksvraag:

Hoe kan ik de groepsleerkrachten in de bovenbouw begeleiden om leerlingen mede-eigenaar te maken van hun eigen leerproces, zodat de zelfstandigheid van de leerlingen wordt vergroot?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn deelvragen geformuleerd, weergegeven in onderstaande tabel 3.1. Per deelvraag staat beschreven welke onderzoeksmethoden en middelen er worden ingezet om de deelvragen te beantwoorden. Een toelichting op data-verzamelingsinstrumenten per onderzoeksmethodiek en/of middel is cursief weergegeven.

1.	Op welke wijze kan ik de leerlingen eigenaar laten worden van het eigen leerproces?
1.1	Resultaten van leerlingvolgsysteem KIJK op Sociale Competenties n.a.v. vragenlijst met gesloten vragen en beoordelingsschaal (bestaande lijst uit KIJK op SOCO);
1.2	Vrije observatie (observatie klassenmanagement);
1.3	Afname schoolvragenlijst (SVL), test: motivatie, zelfvertrouwen en tevredenheid.
<i>1. Leerlingvolgsysteem laat zien hoe de situatie voorheen was en laat zien hoe en of er verandering heeft plaatsgevonden bij de leerlingen. Zowel op hun basiskenmerken als hun leerprestaties.</i>	
<i>2. Vrije observatie in de klas, met specifieke aandachtspunten, zodat ik kan zien hoe er zelfstandig wordt gewerkt en hoe de regels en routines worden toegepast en ingezet.</i>	
<i>3. Schoolvragenlijst in laten vullen bij de start van mijn onderzoek, de zogenaamde nulmeting en aan het eind van mijn onderzoek. Hieruit kan ik aflezen welke verandering er heeft plaatsgevonden.</i>	
2.	Welke aanpak verhoogt de zelfstandigheid van leerlingen?
2.1	Vragenlijst met gesloten vragen en beoordelingsschaal;
2.2	Schalingsgesprek met één schaalvraag gericht op zelfstandigheid
<i>1. Afname vragenlijst m.b.t. zelfstandigheid. Leerkrachtlijst en leerlinglijst.</i>	
<i>2. Schalingsgesprek met leerlingen gericht op het mede eigenaarschap van de leerlingen. Door middel van de schalingstechniek wordt een overzichtelijk beeld geschetst van de beginsituatie, de gewenste situatie en de uiteindelijk bereikte situatie.</i>	
3.	Wat heeft de leerkracht nodig om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden bij het meer zelfstandig worden in het eigen leerproces?
3.1	Schalingsgesprek met één schaalvraag gericht op de handelingsverlegenheid;
3.2	Semi-gestructureerd interview;
3.3	Vragenlijst met gesloten vragen, beoordelingsschaal en ruimte voor toelichting.
<i>1. Schalingsgesprek gericht op de handelingsverlegenheid van de leerkracht. Door middel van de schalingstechniek wordt een overzichtelijk beeld geschetst van de beginsituatie, de gewenste situatie en de uiteindelijk bereikte situatie.</i>	
<i>2. Semi-gestructureerd interview gericht op oplossingsgerichte begeleiding van leerlingen. Een semi-gestructureerd interview helpt mij om bij het doel van het interview te blijven en geeft de geïnterviewde meer ruimte.</i>	
<i>3. Vragenlijst leerlingen en leerkracht, om er achter te komen of de gegevens uit het gesprek overeenkomen met wat ingevuld wordt op papier. De zogenaamde triangulatie.</i>	

4.	Wat heb ik nodig om leerkrachten hierin oplossingsgericht te begeleiden?
4.1	Literatuur met betrekking tot oplossingsgericht begeleiden en coachen van leerkrachten (Furman & Ahola, 2009);
4.2	KOLB test;
4.3	Logboek bijhouden met mijn persoonlijke ontwikkeling.
1. <i>KOLB test (www.vo.upnet.nl) geeft inzicht in de voorkeursleerstijl. Door deze stijl van de leerkrachten te achterhalen kan ik daarbij aansluiten in de begeleiding.</i> 2. <i>Logboek hierin leg ik mijn bevindingen en gedane interventies vast, waarop ik reflecteer en mijn onderzoek voortzet. Dit vormt de rode draad in het actieonderzoek.</i>	

Tabel 3.1: onderzoeksmethoden en middelen per deelvraag

3.2 Data verzamelen, vastleggen, analyseren, valideren en beschrijven

De onderzoeksmiddelen en methoden worden nader toegelicht, vervolgens wordt uitgelegd hoe dit zich verhoudt met de betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie binnen het onderzoek en wat deze termen betekenen.

KIJK op Sociale Competenties en Schoolvragenlijst (deelvraag 1)

- De resultaten van de doelgroepleerlingen worden uit het leerlingvolgsysteem KIJK op Sociale Competenties en Parnassys (CITO en methodegebonden toetsen) gehaald en geplaatst in een geanonimiseerd schema. Hierin worden de gegevens vermeld die van belang zijn voor dit onderzoek, de andere factoren worden achterwege gelaten. Hetzelfde instrument wordt nogmaals ingevuld, maar nu aan het eind van dit onderzoek. Dezelfde doelgroepleerlingen worden eruit gehaald en dezelfde gegevens worden gebruikt en verwerkt naast de andere gegevens. Zo kan het effect van dit onderzoek in kaart gebracht worden en de verschillen met elkaar vergeleken worden en kan er een analyse worden gemaakt. Wat heeft ertoe geleid dat de resultaten er nu zo uitzien?
- Iedere leerling vult de schoolvragenlijst in en de gegevens die daaruit voortkomen, worden verwerkt in een overzicht. Dit wordt aan het begin en aan het eind van dit onderzoek gedaan, zo kan er een worden vergeleken welke verandering er heeft plaatsgevonden en wat dit onderzoek heeft opgeleverd ten opzichte van de motivatie, het zelfvertrouwen en tevredenheid van leerlingen.

Schalingsgesprekken (deelvragen 2 en 3)

- Middels schalingsgesprekken met de doelgroepleerlingen uit mijn onderzoek wordt vooraf bepaald waar leerlingen op dat moment staan met betrekking tot mede eigenaarschap van het eigen leerproces. De leerlingen bepalen hun doel voor een bepaald vakgebied, waarbij dit het meest wenselijk is gezien de behaalde resultaten en inzet tijdens de les. Naarmate het onderzoek vordert en interventies in gang gezet zijn wordt er nogmaals terug gekomen op hetzelfde onderwerp en de leerling bepaalt waar hij of zij nu staat op de schaal van 0 tot 10. Door het toepassen van de techniek van schaalvragen volgens de zevenstappendans (Cauffman & Dijk van, 2010), met als voornaam doel zoveel mogelijk uit het kind zelf te laten komen. Hiermee wordt namelijk het grootste effect bereikt als het gaat om het mede-eigenaar maken van de leerling (Mahlberg & Sjöblom, 2008). Ze zijn in staat hun hulpbronnen in te zetten en leerkrachten begeleiden de leerlingen bij dit gehele proces.

Schalingsgesprek, vragenlijst en observatie (deelvragen 1,2 en 3)

- Naast het schalingsgesprek wordt ook een vragenlijst met gesloten vragen, beoordelingsschaal en ruimte voor toelichting ingevuld en wordt een vrije observatie, met als

aandachtspunt klassenmanagement, in de klas uitgevoerd. Daarmee wordt nagegaan of de informatie die gegeven is in het gesprek, overeenkomt met wat er is ingevuld op een vragenlijst en de gegevens die uit de observatie naar voren komen. Dit om de data te valideren en toe te komen aan de triangulatie. Hetzelfde vragen aan dezelfde personen, maar dan op een andere manier.

KOLB test (deelvraag 4)

- KOLB test (www.vo.upnet.nl) wordt eenmalig ingevuld aan de start van het onderzoek. Dit geeft de onderzoeker inzicht in de voorkeursleerstijl en de aanpak in de begeleiding kan de onderzoeker daarop aan laten sluiten.

Betrouwbaarheid

Onderzoek is betrouwbaar wanneer het dezelfde resultaten oplevert als dezelfde onderzoeksmethode wordt herhaald. (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010). Bij actieonderzoek is de situatie nooit meer onder dezelfde omstandigheden, uitkomsten zullen dan enigszins variëren. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te garanderen is er gebruik gemaakt van de schoolvragenlijst (SVL) een COTAN geregistreerd instrument en dus betrouwbaar, Kijk op sociale competenties en een vragenlijst met gesloten vragen en beoordelingsschaal. In deze vragenlijsten wordt de vraag telkens op een andere manier geformuleerd, met hetzelfde doel. Dit levert een stabiel onderzoeksresultaat op. Uitgevoerde interventies tijdens het actieonderzoek worden genoteerd in een logboek en houdt het onderzoek transparant. Transparantie binnen een onderzoek verhoogt de betrouwbaarheid (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010).

Validiteit

Onderzoek is valide als het onderzoek meet wat het moet meten (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010). Het gaat daarbij om de juistheid en correctheid van onderzoeksgegevens. Om te komen tot valide onderzoeksgegevens worden naar aanleiding van de afgenomen vragenlijsten een semi-gestructureerd interview met leerkrachten, schalingsgesprekken met leerlingen en leerkrachten gevoerd en een observatie met semi-gestructureerd observatieschema afgenomen. Hiermee worden de eerder gegeven antwoorden als het ware gecontroleerd.

Triangulatie

Door triangulatie in het onderzoek toe te passen, worden in het onderzoek verschillende invalshoeken en benaderingen ingebracht. Dit verhoogt de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010). Om triangulatie in het onderzoek toe te passen is gebruik gemaakt van verschillende respondenten, leerkrachten en leerlingen. Daarnaast is gebruik gemaakt van verschillende onderzoekstechnieken om hetzelfde te meten. De resultaten zijn vergeleken met de theorie die staat beschreven in hoofdstuk 2.

3.3 Ethische kwesties

Tijdens mijn onderzoek houd ik rekening met de principes voor ethische reflectie volgens Boerman (2008), zoals deze zijn aangereikt door Fontys OSO en zijn voorgeschreven voor Master SEN.

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Het doel van mijn onderzoek is inmiddels bekend bij mijn team. Dit heb ik kenbaar gemaakt in een gesprek met mijn directeur en later in gesprek met mijn collega's. Mijn directeur heeft toestemming gegeven voor mijn onderzoeksonderwerp en ziet de noodzaak van een dergelijk onderzoek in. De collega's waarbij het onderzoek vooral plaats gaat vinden heb ik voor zover mogelijk al meer

gedetailleerde informatie gegeven. Een ieder die op één of andere manier een bijdrage levert aan mijn onderzoek zal hier schriftelijke instemming voor verlenen.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

De methoden en middelen die ik voor mijn praktijkonderzoek in wil zetten zullen geen schade aanrichten aan de betrokkenen bij het onderzoek. Persoonlijke gegevens worden geanonimiseerd. Wanneer ik verwijs naar andere literatuur of publicaties gerelateerd aan mijn praktijkonderzoek zal ik dit altijd vermelden volgens de APA-normen. Een ieder die op enige manier met mijn praktijkonderzoek te maken heeft zal hierover schriftelijk en/of mondeling worden toegelicht.

Volledigheid en selectiviteit

De gegevens die ik gebruik uit het overzicht met betrekking tot sociale competenties zijn voor mijn onderzoek niet allemaal van belang. Ik maak een selectie van die punten die relevant zijn voor mijn onderzoek, de andere gegevens laat ik achterwege. Met deze selectie heb ik niet de intentie de zaken anders voor te stellen dan ze zijn.

Concurrentie en collegialiteit

Het onderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met collega's uit de onderwijspraktijk. Tussentijds zal ik feedback op mijn praktijkonderzoek vragen aan mijn critical friends en onderzoeksbegeleider. Daarnaast zal ik zelf feedback geven op het werk van mijn medestudenten, daarmee steun ik ze tijdens hun onderzoeksproces.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Na afronding van mijn onderzoek stel ik mijn meesterstuk beschikbaar voor publicatie en presenteer ik de resultaten aan mijn team, directie en collega intern begeleiders binnen de organisatie.

Onderzoek in opdracht

Zelf ben ik gekomen tot de vraagstelling van mijn onderzoek, deze heb ik besproken met de directie van mijn school, maar ik blijf zelf eigenaar van mijn onderzoek.

3.4 Onderzoeksplanning

Mijn praktijkonderzoek voer ik uit in de vorm van een actieonderzoek. Dit bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Bij het onderzoeksdeel bestudeer ik literatuur, zoek ik bronnen na en bedenk ik wat ik ga toepassen in mijn praktijk. Bij het handelingsdeel voer ik het bedachte van het onderzoeksdeel uit. Bevindingen noteer ik in een logboek, daarmee reflecteer ik op mijn handelen. Na deze reflectie ga ik de volgende cyclus in, deze heeft dezelfde opbouw (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Als bijlage 3 heb ik mijn tijdspad bijgevoegd, dit heeft mij geholpen het onderzoek binnen bepaalde tijd uit te voeren. In hoofdstuk 4 zullen er delen van mijn logboek terug komen in de vorm van aparte tekstvakken met een blauw kader.

Het onderzoek richt zich op mijn handelen, het handelen van de leerkrachten en de leerlingen uit groep 5 tot en met 8. In mijn onderzoek wil ik antwoord krijgen op mijn deelvragen, ik reflecteer op mijn handelen en het effect van aanpak op de leerkracht en de leerlingen. Zo nodig stel ik mijn aanpak bij. Er zullen tijdens mijn onderzoek veel gesprekken gevoerd worden over de effecten van de gehanteerde aanpak. Uit deze gesprekken ontstaan mogelijk weer nieuwe vragen om het onderzoek verder uit te bouwen (Harinck, 2010).

Hoofdstuk 4

Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn data-analyse en resultaten. Ik geef een formulering van de antwoorden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. In mijn logboek heb ik bijgehouden welke interventies ik heb ingezet naar aanleiding van ontdekkingen of metingen die ik heb gedaan. Bepaalde veranderingen hebben mij aan het denken gezet en me aangespoord om nieuwe of andere paden in te slaan. In dit hoofdstuk heb ik tussendoor verwijzingen gemaakt naar mijn logboek. Deze bevatten een deels blauw omrand kader en geven een beschrijving van gedane interventies op basis van gemeten resultaten.

4.1 Datapresentatie en analyse per deelvraag

Deelvraag 1: Op welke wijze kan ik de leerlingen eigenaar laten worden van het eigen leerproces?

KIJK op Sociale Competenties

Leerlinglijst - Schooloverzicht					
Schooljaar 2011/2012, periode 1					
Intrapersoonlijk	Met plezier naar school	Nieuwe dingen leren & ontdekken	Weet wat ik kan	Zonder hulp werken	Aandacht bij mijn werk
Groep 3					
Groep 4					
Groep 5	89 0 11	78 22 0	67 22 11	33 67 0	44 44 11
Groep 6	43 57 0	86 0 14	86 14 0	71 29 0	29 43 29
Groep 7	57 43 0	86 14 0	86 14 0	57 43 0	29 71 0
Groep 8	67 33 0	83 17 0	83 17 0	17 83 0	67 33 0
Schoolgemiddelde	66 31 3	83 14 3	79 17 3	45 55 0	41 48 10

Legenda:

- Tevredenheid, leeftijdsadequate ontwikkeling
- Twijfel, (niet- wel) leeftijdsadequate ontwikkeling
- Zorgen, geen leeftijdsadequate ontwikkeling

Figuur 4.1: schooloverzicht Kijk op Sociale Competentie (www.kijkopsocialecompetentie.nl)

In dit onderzoek wordt de aandacht gericht op de gegevens uit het intrapersoonlijk gedeelte. De subitems die hieronder vallen zijn, het kind: is vrij van emotionele belemmeringen, is nieuwsgierig en ondernemend, heeft zelfvertrouwen, is zelfstandig en heeft een voldoende taakwerkhouding. Figuur 4.1 laat zien dat 45% van de leerlingen uit groep 5 tot en met 8 een leeftijdsadequate ontwikkeling heeft op het gebied van zelfstandigheid en 55% een twijfelende leeftijdsadequate ontwikkeling op dit gebied. Uit dezelfde groepen heeft 41% van de leerlingen een taakwerkhouding welke leeftijdsadequaata is, 48% een twijfelende leeftijdsadequate ontwikkeling en 10% een niet leeftijdsadequate ontwikkeling. De gebieden vrij zijn van emotionele belemmeringen (66%), nieuwsgierig en ondernemend zijn (83%) en zelfvertrouwen hebben (79%) laten een hogere leeftijdsadequate score zien.

Observatie klassenmanagement

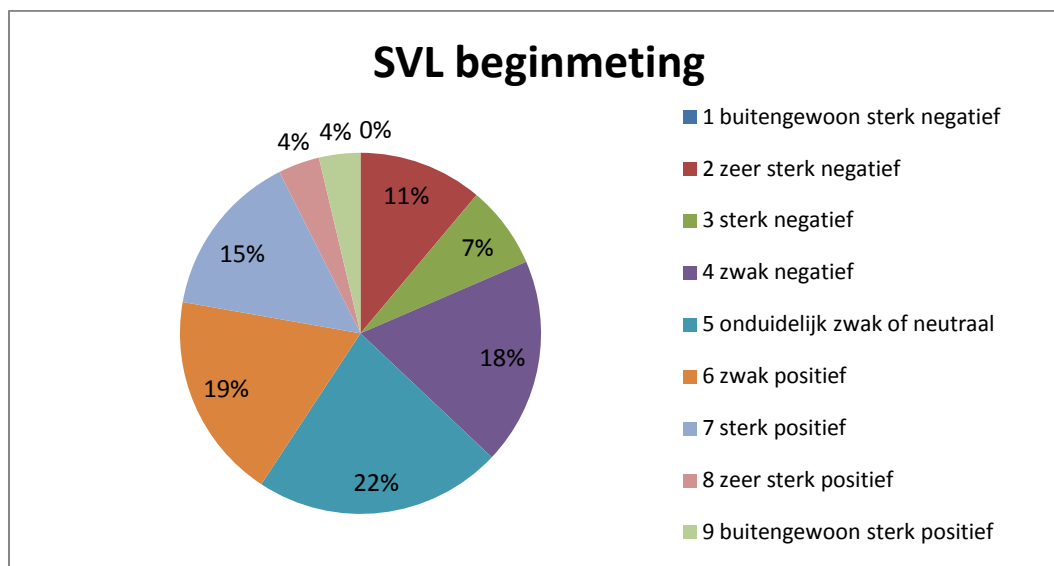
De mate waarin de organisatie van het klassenmanagement is gerealiseerd biedt ruimte voor mede-eigenaarschap van de leerlingen. In onderstaande tabel 4.2 geef ik overeenkomsten en verschillen weer tussen de leerkrachten met betrekking tot het gehanteerde klassenmanagement.

Overeenkomsten tussen de leerkrachten:	
Het is voor leerlingen duidelijk welke regels er zijn en waarom deze regels nodig zijn	Er heerst rust in de groep en er wordt naar leerkracht geluisterd
Dagplanning staat op het bord. Boven de lijn staan instructiegebonden lesmomenten, onder de lijn zelfstandig werken lesmomenten	Enkele leerlingen vinden de instructie van de andere groep interessant en laten zich daardoor afleiden, ze steken ook gerust hun vinger op als er door de leerkracht een vraag wordt gesteld naar aanleiding van deze instructie
Wisselingen van groepssamenstellingen en leerkrachten, zorgt voor onrust	Onderling overleg tussen leerlingen gebeurt via het daarvoor afgesproken stemvolume
Feedback op gedrag is niet altijd positief gesteld	Bij vragen maken leerlingen gebruik van stoplicht op hun tafel
Leerlingen houden zich aan regels en afspraken	Leerlingen hebben klaarkaat met een moet en een mag gedeelte
Hulprondes worden vooraf aangekondigd	Leerlingen weten materialen in de klas te liggen
Verschillen tussen de leerkrachten:	
Computergebruik, leerkracht C heeft één kaart met alle namen en volgorde waarin gewerkt wordt op computer. Hierbij ontstaat onrust en leerkracht moet sturend optreden.	
Leerkracht D heeft per computer een kaart met namen.	

Tabel 4.2: uitkomsten observatie klassenmanagement

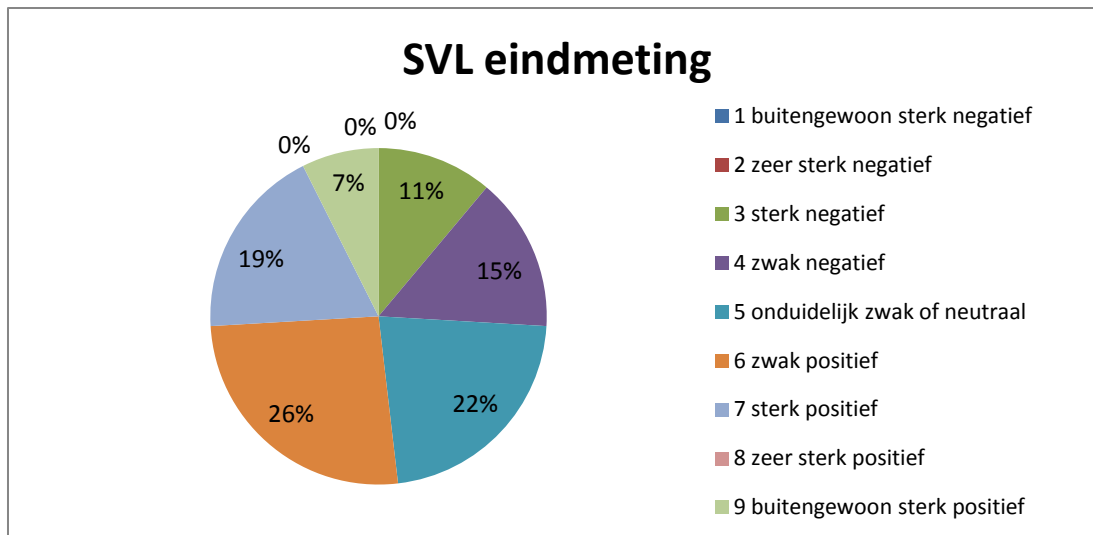
Tabel 4.2 laat zien dat er voornamelijk overeenkomsten zijn op het gebied van klassenmanagement. Hieruit kan worden opgemaakt dat de gemaakte afspraken met betrekking tot klassenmanagement, zoals deze zijn geborgd in het kwaliteitshandboek van de school, worden gehanteerd.

Schoolvragenlijst (SVL)



Figuur 4.3: Schoolvragenlijst beginmeting

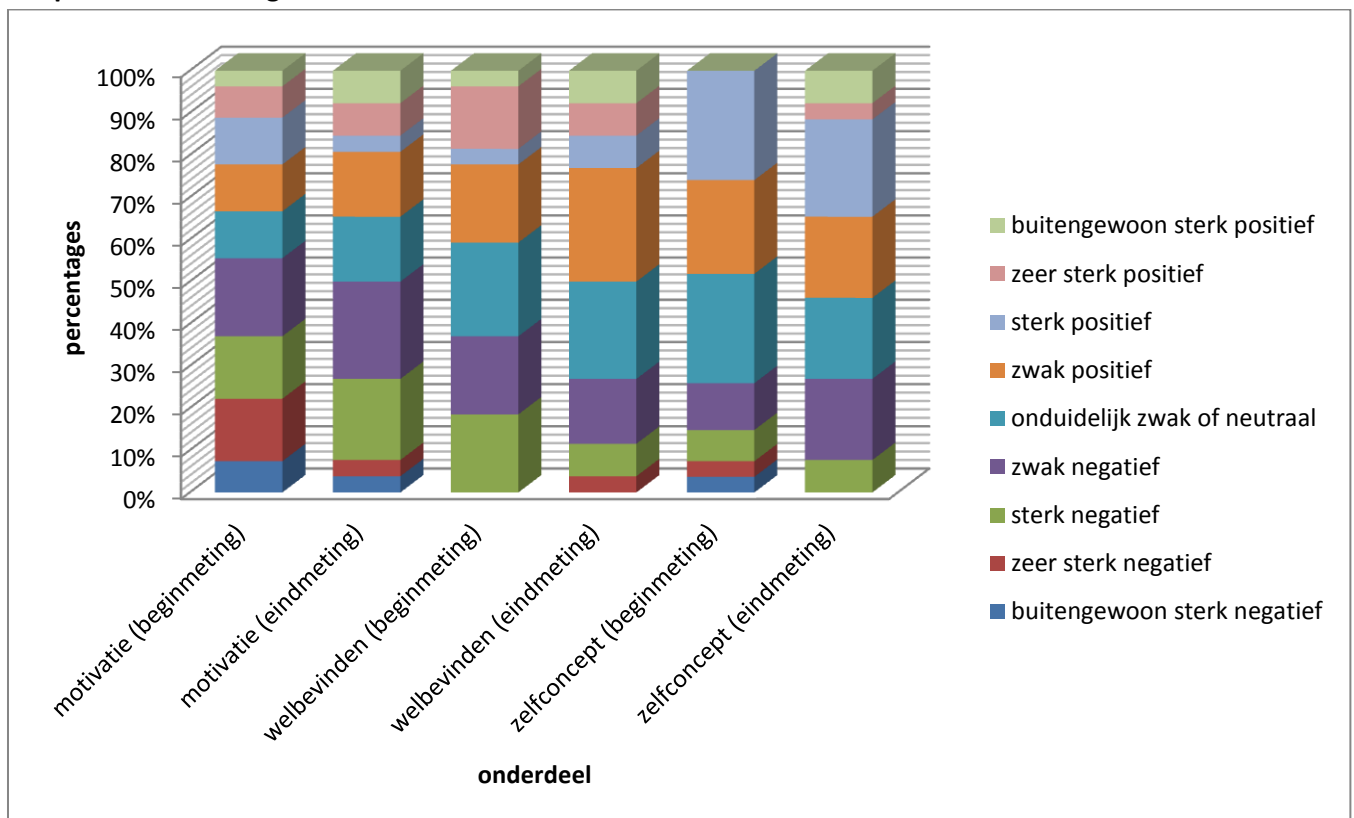
Uit bovenstaande cirkeldiagram (figuur 4.3) kan worden afgeleid dat in totaal 36% van de leerlingen een negatieve houding heeft ten opzichte van school, 22% een onduidelijk zwakke of neutrale houding en 42% een positieve houding heeft ten opzichte van school.



Figuur 4.4: Schoolvragenlijst eindmeting

Uit bovenstaande cirkeldiagram (figuur 4.4) kan worden afgeleid dat in totaal 26% van de leerlingen een negatieve houding heeft ten opzichte van school, 22% een onduidelijk zwakke of neutrale houding en 52% een positieve houding heeft ten opzichte van school. Ten opzichte van de beginmeting is dit een verschuiving van 10%. Er is sprake van een afname van 10% leerlingen met een negatieve houding en een even groot percentage geeft een groei weer bij het aantal leerlingen met een positieve houding.

SVL per onderdeel uitgewerkt



Figuur 4.5: Schoolvragenlijst per onderdeel

De schoolvragenlijst meet de onderdelen motivatie, welbevinden en zelfconcept en hanteert een score van één tot negen, waarbij één staat voor buitengewoon sterk negatief en negen voor buitengewoon sterk positief. Figuur 4.5 laat de verdeling per onderdeel zien, de totalen zijn afgeleid uit figuur 4.3 en figuur 4.4.

Motivatie

Binnen dit onderdeel wordt gevraagd naar de leertaakgerichtheid, concentratie in de klas en huiswerkattitude.

Op dit onderdeel wordt op alle punten gescoord. Er is een groei van 2% waarneembaar van leerlingen die zwak positief of hoger scoren bij de eindmeting. Er heeft een verschuiving plaatsgevonden binnen de negatieve scores. Bij de beginmeting voerden de normeringen zeer sterk negatief, sterk negatief en zwak negatief de boventoon, bij de eindmeting zijn het de normeringen onduidelijk zwak of neutraal en sterk negatief die de boventoon voeren.

Welbevinden

Binnen het onderdeel welbevinden wordt gevraagd naar plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met leerkrachten.

Op dit onderdeel is een groei van 8% waarneembaar van leerlingen die zwak positief tot buitengewoon sterk positief scoren bij de eindmeting. Ten opzichte van de beginmeting is sprake van een afname van leerlingen die zeer sterk positief scoren. Er is daarentegen wel groei waarneembaar bij de normeringen buitengewoon sterk positief en sterk positief. Interventies die ingezet zijn, hebben de leerkracht de rol van begeleider gegeven en er zijn klassenvergaderingen gehouden. De inbreng van onderwerpen komt vanuit de leerlingen, dit heeft het welbevinden van leerlingen vergroot.

Zelfconcept

Binnen het onderdeel zelfconcept wordt gevraagd naar uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid.

Op dit onderdeel is een groei van 6% waarneembaar van leerlingen die zwak positief of hoger scoren. Tijdens beginmeting scoorde geen enkele leerling buitengewoon sterk positief, bij de eindmeting is wel sprake van leerlingen die buitengewoon tot zeer sterk positief scoren. Deze groei staat in relatie met de ingevoerde interventies op het gebied van oplossingsgericht werken. Hierbij worden problemen omgezet in kansen en versterkt door een leerkracht die positieve feedback geeft. Deze vorm van feedback vergroot het zelfvertrouwen van leerlingen (Mahlberg & Sjöblom, 2008). Binnen het zelfconcept valt het aspect zelfvertrouwen, dat verklaart de stijging naar een positieve score.

Deelvraag 2: Welke aanpak verhoogt de zelfstandigheid van leerlingen?

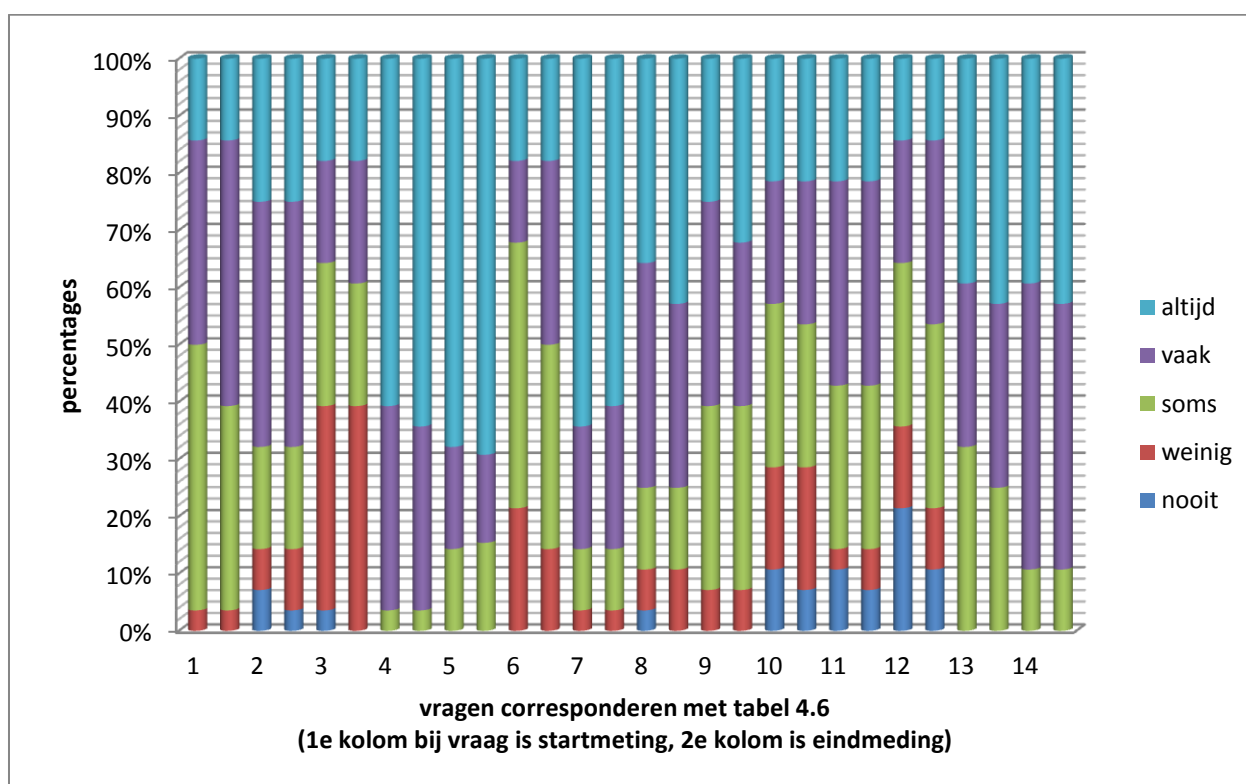
Vragenlijst zelfstandigheid

In tabel 4.6 staan de vragen zoals de leerlingen ze hebben gekregen op de vragenlijst (bijlage 4). De nummers van de vragen corresponderen met de nummers in figuur 4.7.

De volgende vragen werden de leerlingen gesteld op de vragenlijst:

1. Als ik niet precies weet wat de bedoeling is, vraag ik uitleg aan de juf
2. Als ik niet precies weet wat de bedoeling is, vraag ik uitleg aan een klasgenootje
3. Ik vraag vaak hulp aan mijn ouders bij het maken van mijn huiswerk
4. Ik weet materialen in de klas te vinden
5. Ik ken de regels van zelfstandig werken
6. De regels van zelfstandig werken worden in de klas gebruikt
7. Ik weet welke stem ik moet gebruiken tijdens zelfstandig werken
8. Ik weet wanneer de juf mij kan komen helpen
9. Ik weet wat ik moet doen als ik klaar ben
10. Ik mag zelf bepalen wat ik wanneer doe
11. Ik kan kiezen wanneer ik welk werk doe
12. Ik ga zelf naar de juf voor (extra) instructie
13. Ik weet wanneer ik hulp nodig heb van de juf
14. Als ik extra hulp nodig heb krijg ik dat van de juf

Tabel 4.6: vragenlijst zelfstandigheid leerlingen



Figuur 4.7: grafiek vragenlijst zelfstandigheid leerlingen

Figuur 4.7 laat verschillen zien in begin- en eindmeting. Per vraag of vraagcluster worden deze weergegeven.

Vraag 1, 2 en 3: leerlingen geven aan vaker hulp te vragen aan de leerkracht of een klasgenootje en er is een klein verschil waarneembaar in de hulpvraag aan ouders bij het maken van huiswerk.

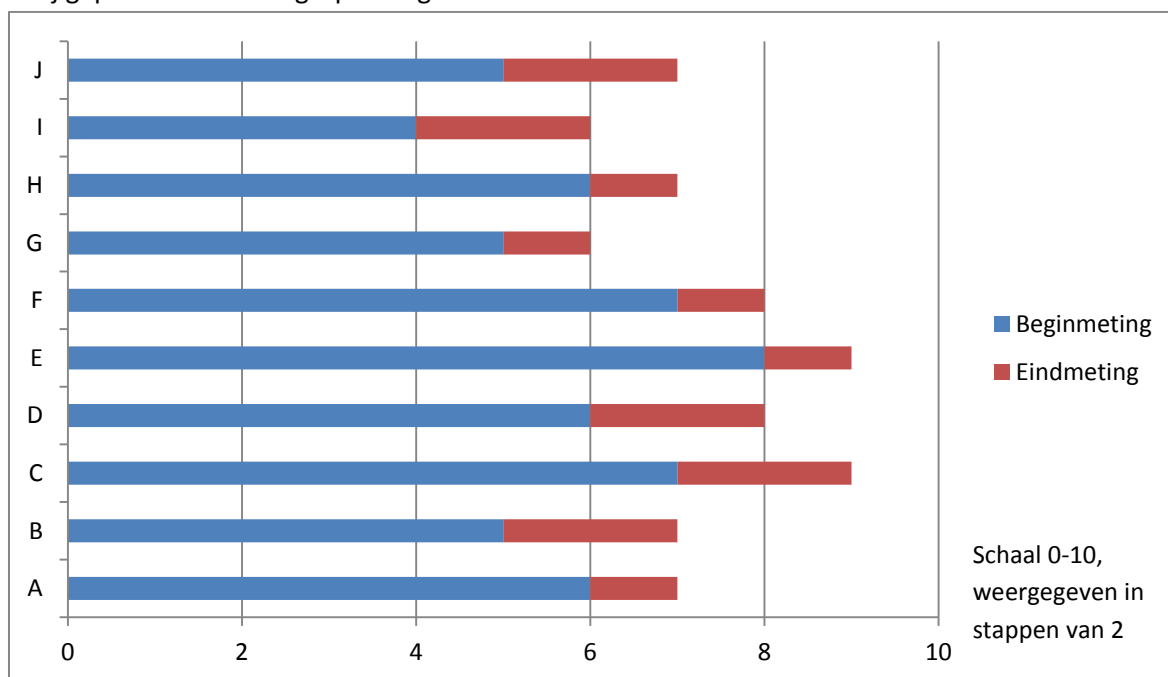
Vraag 5 en 6: veel leerlingen geven aan de regels van zelfstandig werken te kennen, maar bij de eerste meting geven veel leerlingen aan dat deze regels ‘weinig’ of slechts ‘soms’ gebruikt worden in de klas. Bij de eindmeting geven meer leerlingen aan dat de regels van zelfstandig werken worden gebruikt.

Vraag 10 en 11: op het gebied van het maken van een eigen planning is een klein verschil merkbaar. Er is bij beide vragen een afname zichtbaar in de hoeveelheid leerlingen die de vraag hebben beantwoord met ‘nooit’. Dit betekent dat meer leerlingen zelf mogen bepalen en kunnen kiezen wat ze doen en wanneer ze dit doen.

Vraag 12: meer leerlingen gaan zelf naar de leerkracht voor instructie. Uit de eindmeting blijkt dat er op het gebied van de zelfstandigheid van leerlingen groei heeft plaatsgevonden. In de klassenvergadering en het schaalformulier wordt door de leerlingen samen met de leerkracht gesproken over de onderwerpen en aspecten van zelfstandigheid. De groei die waarneembaar is staat in relatie met deze interventies. Het resultaat van deze interventies is ook terug te zien in vraag 13 en 14, hierbij gaat het om het vragen en krijgen van hulp van de leerkracht. Daar heeft ook een kleine verschuiving plaatsgevonden tussen ‘soms’, ‘vaak’ en ‘altijd’.

Schalingsgesprek zelfstandigheid

Naar aanleiding van de vragenlijsten over zelfstandigheid zijn met leerlingen schalingsgesprekken gevoerd gericht op zelfstandigheid. De ingang van het gesprek lag daarbij in de vragenlijst, deze is erbij gepakt en zo is het gesprek ingeleid.



Figuur 4.8: grafische weergave schalingsgesprekken (A tot en met J zijn leerlingen, 0-10 is de schaling)

Uit figuur 4.8 kan worden afgelezen dat er sprake is van groei. Leerlingen hebben zich geschaald tijdens de beginmeting en er is in de eindmeting sprake van een verschuiving van 1 of 2 stappen op de schaal. De leerlingen hebben de schaalvraag zelf gesteld naar aanleiding van de vragenlijst. Wat opvalt is dat leerlingen op de vragenlijst als antwoord geven ‘nooit’ of ‘weinig’. Dit is niet terug te zien in de resultaten van de schalingsgesprekken. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat leerlingen een andere schaalvraag hebben gekozen die ze beantwoord hebben met ‘soms’ of ‘vaak’. Het kan ook te wijten zijn aan het feit dat leerlingen het schalen zien als een beoordelingsschaal, waarbij ze de link

leggen met het geven of krijgen van een cijfer voor bijvoorbeeld een proefwerk. Bij aanvang van het schaalgesprek zijn 0 en 10 bepaald, vervolgens is gevraagd waar ze zichzelf vinden staan en daarna is gevraagd wat ervoor heeft gezorgd dat ze zichzelf op deze plaats hebben ingeschaald.

Gedane interventie door mij op basis van vragenlijsten en schalingsgesprek zelfstandigheid

Het zelfstandig werken duidelijker onder de aandacht brengen in de klas. Nu hangen de regels en stappen in de lokalen van beide leerkrachten, maar blijkbaar wordt dit door leerlingen niet als voldoende ervaren. In beide groepscombinaties wordt een thermometer (schaal) gehangen die wordt ingezet om het groepsgeprek te leiden en waarmee de mate van zelfstandigheid vooraf wordt ingeschat, tussentijds wordt benoemd en achteraf wordt gemeten of het gestelde doel of de gewenste kleine stap op gebied van zelfstandig werken is behaald. De leerkracht houdt het gesprek hierbij gaande en laat de antwoorden uit de leerlingen komen.

bron: logboek

Deelvraag 3: Wat heeft de leerkracht nodig om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden bij het meer zelfstandig worden in het eigen leerproces?

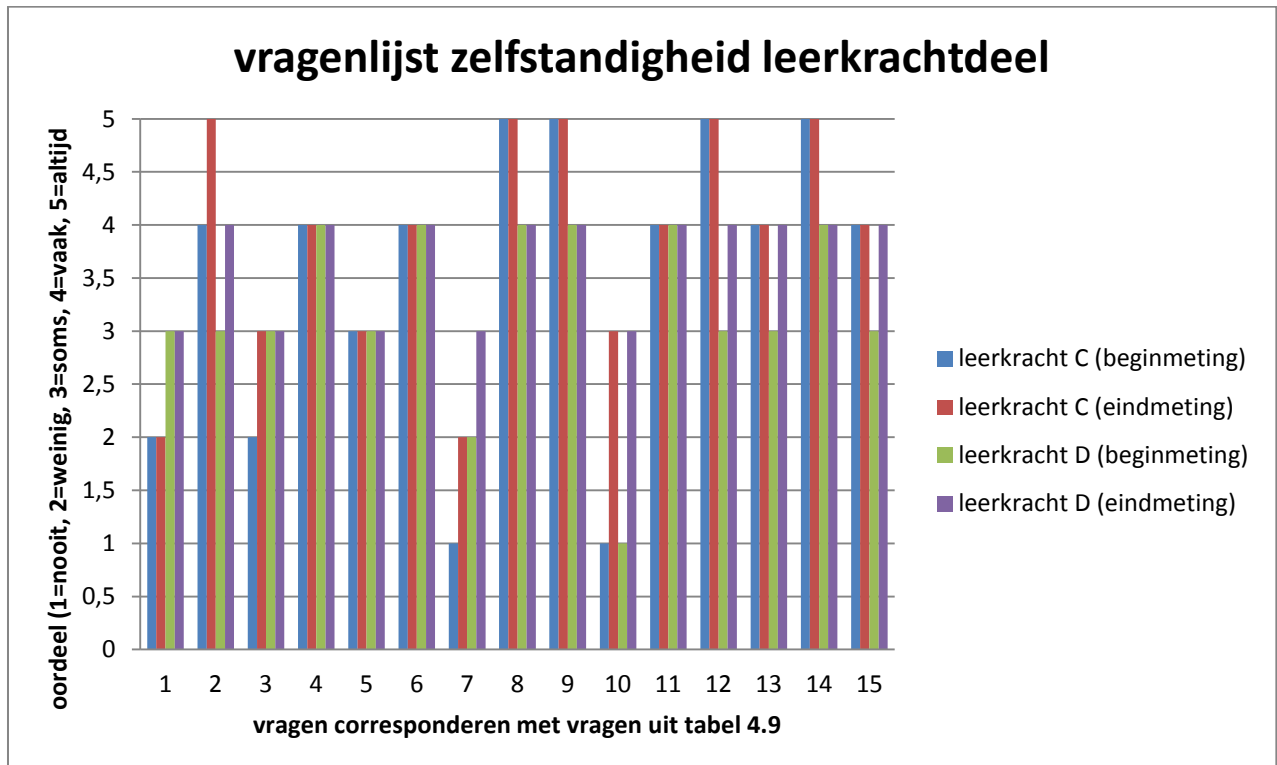
Vragenlijst zelfstandigheid (leerkracht)

In tabel 4.9 staan de vragen zoals de leerkrachten deze hebben gekregen op de vragenlijst (bijlage 5). De nummers van de vragen corresponderen met de nummers in figuur 4.10.

Vragen	Toelichting
1. Leerlingen zijn zich bewust van hun eigen leerproces	Maken hun lesje en zijn er klaar mee.
2. Leerlingen weten het doel van de les	Vaak noem ik die wel, maar ze zijn er niet bewust mee bezig.
3. Leerlingen hebben zelfverantwoordelijkheid voor het werk	Maken hun lesje en zijn er klaar mee.
4. Bij een probleem komt de oplossing van de leerling zelf	Geen aanvulling (dit gebeurt vaak).
5. Leerling maakt een voorspelling over het te behalen resultaat	Ze hebben soms geen idee wat ze nou eigenlijk aan het doen zijn. Ze kunnen dan dus ook geen inschatting maken van hun prestatie.
6. Om 'problemen' op te lossen worden klassenvergadering / groeps gesprekken ingezet	Gesprekken bij ruzies of pesten of iets dergelijks gebeuren in een 'klassenvergadering'.
7. Klassenvergadering / groeps gesprekken worden gehouden op initiatief van de leerlingen	Soms zijn er wat kleinere groepjes die het er toch nog even over hebben.
8. Leerlingen werken met een eigen planning, delen zelf hun werk in	De taken die niet vast staan, mogen ze zelf indelen, per dag.
9. Ik maak gebruik van oplossingsgericht handelen / communiceren met leerlingen	Geen aanvulling (dit gebeurt vaak).
10. Door middel van een schaalvraag breng ik de voortgang van leerlingen in kaart	Wat is een schaalvraag?
11. Mijn leerlingen zijn in staat zelf oplossingen aan te dragen voor een probleem	Geen aanvulling (dit gebeurt vaak of altijd).
12. Leerlingen weten wanneer ze extra instructie (kunnen) krijgen	Ze denken hier niet bewust over na.
13. Leerlingen geven zelf aan wanneer ze hulp nodig hebben van mij	Dat zijn steeds dezelfde kinderen, terwijl iedereen dat zou moeten vragen. (Indien nodig).
14. Leerlingen kennen de regels van zelfstandig werken	
15. Leerlingen hanteren de regels van zelfstandig werken	Ze kennen de regels, maar ze moeten er steeds op gewezen worden hoe ze die moeten gebruiken.

Tabel 4.9: vragenlijst zelfstandigheid leerkrachten

De antwoorden die leerkrachten hebben gegeven op de vragenlijst uit tabel 4.9 worden schematisch weergegeven in grafiek 4.10. De toelichting is verkregen uit het interview dat met leerkrachten is gehouden aan de hand van de gegeven antwoorden op de vragenlijst. In de vragenlijst is bij beginmeting vraag 10 beantwoordt met nooit. Uit het interview blijkt dat leerkrachten niet weten wat een schaalvraag is, dit is een zinvolle hulpvraag als het gaat om begeleiding van leerkrachten.



Figuur 4.10: grafiek vragenlijst zelfstandigheid leerkrachtdeel

Uit figuur 4.10 kan ik opmaken dat er sprake is van groei op enkele gebieden. Zo zie ik bij beide leerkrachten groei als het gaat om het lesdoel (vraag 2), het voeren van klassenvergaderingen op initiatief van de leerlingen (vraag 7), het gebruiken van de schaalvraag om de voortgang van leerlingen in kaart te brengen (vraag 10). Leerkracht D laat groei zien op het gebied van het beschikbaar zijn voor instructie (vraag 12), de vraag van leerlingen om instructie (vraag 13) en het hanteren van de regels voor zelfstandig werken door leerlingen (vraag 15). Leerkracht C geeft aan dat deze onderdelen vaak of altijd aanwezig zijn, groei is dan moeilijker te realiseren in korte tijd.

Van groepsaankpak naar individuele aankpak

Mijn uiteindelijke doel is leerlingen mede-eigenaar maken van het eigen leerproces. De aankpak met de thermometer is een eerste kennismaking met oplossingsgericht werken met de schaaltechniek voor zowel leerkracht als leerlingen. Nu is het tijd om over te stappen naar een individueel plan van aankpak. Dit introduceer ik aan de leerkrachten. Het is een schaalschema (bijlage 3) waarin alle facetten van oplossingsgericht werken volgens de stappen van Cauffman & Van Dijk (2010) aan bod komen. Met dit schaalschema wordt per leerling, per vakgebied een schalingsgesprek gevoerd en afspraken worden vastgelegd in dit schema. De leerling bepaalt het vakgebied en het onderdeel, de leerling benoemt de 0 en de 10 (gewenste doel), de leerling bepaalt de plaats van ontwikkeling op dit moment en de volgende stap. In de praatwolk komt te staan wie de leerling daarbij kan helpen en wat daarvoor nodig is. De hulpbronnen worden vastgelegd.

bron: logboek

Semi-gestructureerd interview

De leidraad voor het interview zijn de vragen uit de vragenlijst voor leerkrachten (tabel 4.9, pagina 25). Dit interview, gericht op oplossingsgerichte begeleiding, vroeg om meer verduidelijking van het oplossingsgerichte principe. Leerkrachten zijn zich bewust van een positieve houding richting leerlingen en maken gebruik van complimenten en positieve feedback op het leerproces en / of de werkhouding van leerlingen. Termen als 'positieve feedback op het leerproces en / of werkhouding' staan nu beschreven bij de onderwijsbehoeften van specifieke leerlingen in het groepsoverzicht. Het werken volgens een bepaald stappenplan en middelen die ingezet kunnen worden bij een oplossingsgerichte aanpak is bij leerkrachten niet bekend. Uit dit interview komt een sterke behoefte naar meer informatie naar voren.

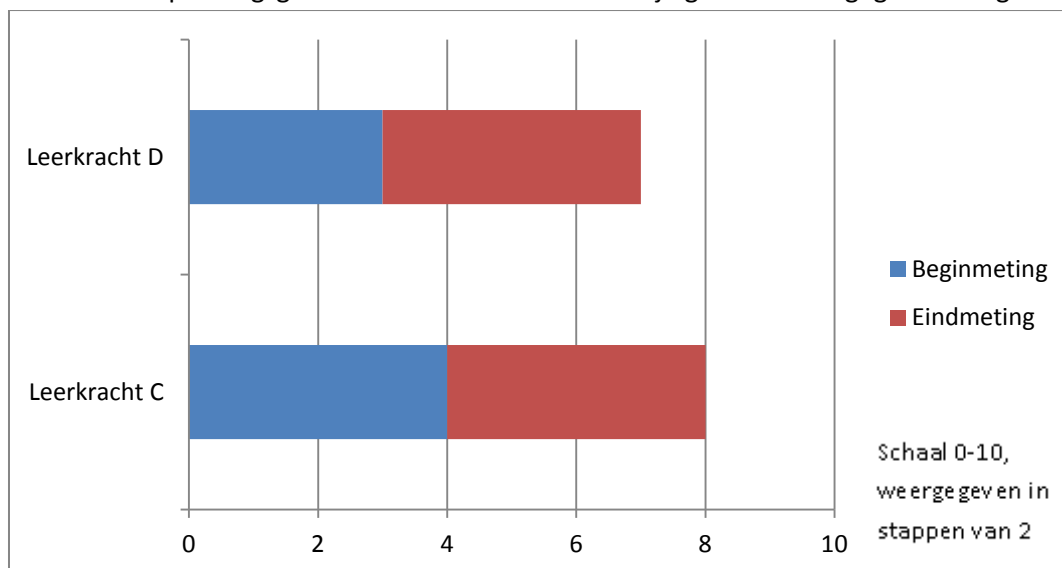
Interventie naar aanleiding van interview met leerkrachten

Uit het interview, dat ik heb gevoerd naar aanleiding van de vragenlijsten en waarbij deze vragen mijn leidraad vormden, komt naar voren dat leerlingen onderling weinig positief zijn richting elkaar. Om hier de nadruk op te leggen wordt 'de gouden knoop' ingevoerd. Hierbij ligt de nadruk op het geven van complimenten en positieve feedback aan elkaar in de vorm van een spel. Eén leerling heeft namelijk 'de gouden knoop' in de la en de andere leerlingen moeten achteraf raden wie 'de gouden knoop' had. Het geven van complimenten aan elkaar wordt hiermee gestimuleerd.

bron: logboek

Leerkracht schalingsgesprek handelingsverlegenheid

Met leerkrachten zijn schalingsgesprekken gevoerd gericht op hun handelingsverlegenheid ten aanzien van oplossingsgericht werken. De resultaten zijn grafisch weergegeven in figuur 4.11.



Figuur 4.11: grafische weergave schalingsgesprek leerkracht

In figuur 4.11 staat een grafische weergave van de begin- en eindmeting van de schalingsgesprekken met leerkrachten. Deze gesprekken zijn gevoerd op basis van de handelingsverlegenheid van leerkrachten ten aanzien van oplossingsgericht werken. Leerkracht C geeft zichzelf een 4 en leerkracht D een 3 op de schaal van 0 tot 10. Deze plaats hebben leerkrachten zichzelf gegeven op basis van het gesprek dat met ze is gevoerd. In dit gesprek zijn vragen gesteld als 'wat maakt dat je op een 3 of 4 staat?' en 'wat maakt dat je jezelf daarop ingeschaald hebt?' Beide leerkrachten geven

complimenten aan leerlingen, positieve feedback en proberen zoveel mogelijk de focus te leggen op wat wel gaat. Dat laatste lukt niet altijd. Er wordt snel gekeken naar de streefdoelen en de verleiding voor leerkrachten is groot om te benoemen wat er nog niet goed gaat of wat leerlingen nog niet kunnen. Uit de schalingsgesprekken komt naar voren dat er behoefte is aan meer informatie over wat oplossingsgericht werken inhoudt en hoe dit vormgegeven wordt in de klas.

Interventie naar aanleiding van schalingsgesprekken met leerkrachten

Beide leerkrachten geven aan niet te weten wat een schaalvraag is, dit middel wordt niet ingezet. Leerkrachten kennen de oplossingsgerichte werkwijze niet of slechts gedeeltelijk. Specifiek voor de leerkrachten heb ik in een teamvergadering aandacht besteed aan oplossingsgericht werken aan de hand van Cauffman & van Dijk (2010). Daarnaast heb ik leerkrachten een praktijkvoorbeeld laten zien middels een filmpje van www.leraar24.nl en heb ik ze de drie basisregels aangereikt, voorzien van een gouden randje. Zelf heb ik een voorbeeldles gegeven waarin ik de schaalvraag via een thermometer heb geïntroduceerd.

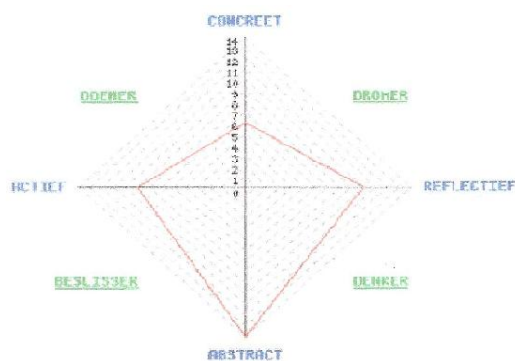
bron: logboek

Naar aanleiding van de eerste schalingsgesprekken zijn bovenstaande interventies uitgevoerd. Deze heeft een groei bij de laatste schalingsgesprekken tot gevolg gehad. Leerkrachten voelen zich duidelijk meer competent met de oplossingsgerichte werkwijze en hebben een flinke groei door gemaakt. Beide leerkrachten geven wel heel duidelijk aan dat ze de 10 nog niet hebben bereikt. Door te benoemen wat er wel goed gaat en wat er in de klassen al is veranderd op het gebied van oplossingsgericht werken zijn beide leerkrachten tot hun uiteindelijke plaats op de schaal gekomen.

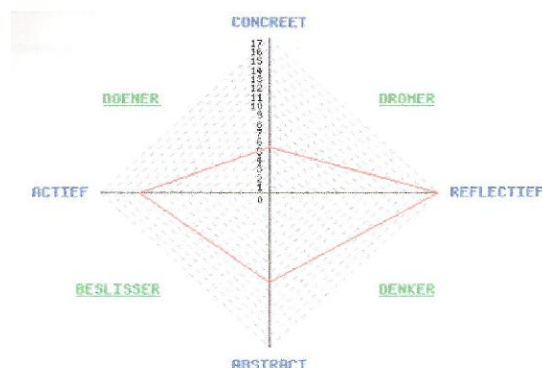
Deelvraag 4: Wat heb ik nodig om leerkrachten hierin oplossingsgericht te begeleiden?

KOLB test (www.vo.upnet.nl)

Om inzicht te krijgen in de leerstijl van de leerkrachten hebben beide leerkrachten de leerstijltest van KOLB ingevuld. Een schematisch overzicht met het resultaat staat hieronder weergegeven in figuur 4.12 en 4.13.



Figuur 4.12: KOLB leerkracht C



Figuur 4.13: KOLB leerkracht D

Uit figuur 4.12 en figuur 4.13 blijkt dat bij beide leerkrachten de leerstijlen beslisser en denker dominant zijn. Leerkracht C, geeft binnen deze leerstijl de voorkeur aan abstract theoretiseren. Dat wil zeggen dat deze leerkracht afstand neemt van haar eigen ervaringen en zoekt naar kapstokken en modellen om de ervaringen te ordenen en te schematiseren. Leerkracht D, geeft binnen dezelfde leerstijl de voorkeur aan reflectief waarnemen. Dat wil zeggen, de leerkracht kijkt terug op ervaringen, mijmert daarover en analyseert wat er is gebeurd. Dit wetende kan ik een optimale

leeromgeving scheppen voor deze leerkrachten. Een optimale leeromgeving passend bij de leerstijl van een beslisser en denker ziet er als volgt uit:

Optimale leeromgeving beslisser:

- Duidelijke rode draad in de stof;
- Gelegenheid om zelf praktische conclusies te trekken;
- Duidelijke relatie tussen leerstof en de eigen praktijk;
- Technieken en aanwijzingen om problemen zelfstandig op te lossen
- Deskundige opleiders (moeten het zelf ook kunnen);
- Gelegenheid om met zelfbedachte oplossingen te experimenteren.

Optimale leeromgeving denker:

- Duidelijke doelen en helder programma;
- Gelegenheid om naar achtergronden te vragen;
- Confrontatie met complexe vraagstukken (worden als uitdaging ervaren);
- Orde en rust;
- Tijd om zelf met de stof bezig te zijn en deze in eigen kaders te plaatsen.

Interventies aan laten sluiten bij de leerkracht

Door het in kaart brengen van de leerstijlen kan ik mijn aanpak aan laten sluiten op de onderwijsbehoeften van de leerkracht. Interventies die ik inzet: leerkracht ruimte geven zichzelf te verdiepen in het oplossingsgerichte werken, een voorbeeld geven van een schalingsgesprek met leerlingen, tussentijds overleg en reflecteren op 'wat werkt', 'wat probeer ik anders' en 'leer wat goed gaat aan elkaar'. Mijn vraagstelling richting leerkracht D heb ik meer gericht op de reflectie om zo te komen tot een analyse van wat er is gebeurd. Richting leerkracht C heb ik mijn vragen meer gericht op het terugkijken vanuit de helicopterview en redenen laten zoeken waar bepaald gedrag vandaan komt. Beide leerkrachten heb ik telkens tijd gegeven om zelf aan de slag te gaan met interventies, zodat er daarna teruggeblikt kon worden op de uitgevoerde interventie. Uit de reacties van leerkrachten kan ik opmaken dat deze manier van werken is bevallen. Beide leerkrachten geven aan tijd en ruimte te hebben gekregen om zelf te stoeien met oplossingsgericht werken met leerlingen in de klas.

bron: logboek

4.2 Resultaten per deelvraag

Leerlingen mede-eigenaar laten worden van het eigen leerproces

De beginmeting laat zien dat er op het gebied van zelfstandigheid 55% van de leerlingen een twijfelende leeftijdsadequate ontwikkeling heeft. Op het gebied van taakwerkhouding heeft 58% van de leerlingen een twijfelende of niet leeftijdsadequate ontwikkeling. Uit de schoolvragenlijst heeft 58% van de leerlingen met een negatieve of onduidelijk zwakke of neutrale houding ten opzichte van school. Na uitgevoerde interventies, blijkt uit de eindmeting dat 52% van de leerlingen een positieve houding heeft ten aanzien van school. De gedane interventies hebben een positieve uitwerking op de houding van leerlingen ten aanzien van school. De meeste groei heeft zich voorgedaan in het welbevinden van leerlingen en hun zelfconcept. Verdere conclusies worden getrokken in hoofdstuk 5.

Zelfstandigheid van leerlingen vergroten

Wat uit de schalingsgesprekken naar voren is gekomen, komt overeen met wat terug te zien is op de eerste meting van de vragenlijst. De leerlingen kennen de regels, maar vinden dat ze niet worden gebruikt in de klas. Het blijkt dat het stemvolume veelal wordt benoemd door de leerkrachten, maar de andere regels en routines rondom zelfstandig werken minder. De leerlingen waarmee gesprekken zijn gevoerd hebben het idee dat ze nog te weinig zelf mogen plannen, er zijn bepaalde instructiemomenten in de klas en daarbuiten mogen ze zelf kiezen van wat er onder de lijn op het bord staat. Dit voelt voor de leerlingen nog te veel als leerkracht gestuurd. Na het inzetten van interventies blijkt dat er groei heeft plaatsgevonden. Dit blijkt zowel uit de vragenlijsten als de schalingsgesprekken. De geboekte vooruitgang is zichtbaar als het gaat om het vragen om hulp aan leerkracht, klasgenootjes of ouders, het hanteren van de regels rondom zelfstandig werken, het zelf plannen van activiteiten en de vraag om instructie aan de leerkracht. De verschillen zijn niet dermate groot, maar er is verschil meetbaar.

Uit de vragenlijst en gesprekken met leerkrachten komt naar voren dat klassenvergaderingen veelal op initiatief van de leerkracht plaatsvinden. Dit staat in verhouding met de ervaringen van leerlingen. Het doorbreken van deze werkwijze zal leiden tot meer zelfstandigheid van leerlingen.

Leerkracht begeleidt de leerlingen oplossingsgericht bij het meer zelfstandig worden in het eigen leerproces

Om de werkwijze zoals die er nu is te doorbreken zal de leerkracht zich een nieuwe werkwijze eigen moeten maken. Dit komt naar voren uit de schalingsgesprekken met leerkrachten. In eerste instantie zal er informatie aangeboden moeten worden over een nieuwe werkwijze en het doel ervan inzichtelijk worden gemaakt. Dit aan de hand van vaststaande feiten die verkregen zijn door afname van vragenlijsten en gevoerde gesprekken met leerkrachten. Bij de beginmeting is sprake van een handelingsverlegenheid van leerkrachten op het gebied van oplossingsgericht werken. In de aanpak is rekening gehouden met de vraag van leerkrachten om informatie. Deze informatie is aangeboden en aangevuld met voorbeelden in de praktijk. Dat heeft ertoe geleid dat de leerkrachten een flinke groei hebben doorgemaakt op de schaal van nul tot tien.

Oplossingsgerichte begeleiding van leerkrachten

Door leerkrachten oplossingsgericht te begeleiden, maken leerkrachten kennis met de werkwijze. Het verschil zit vooral in het mee krijgen van leerkrachten in het veranderproces. Het is daarbij van wezenlijk belang om de juiste ingang en aansluiting te vinden bij leerkrachten. Leerkrachten hebben aangegeven behoefte te hebben aan meer informatie over oplossingsgericht werken, hun leerstijl laat zien dat de leerkrachten graag zelf theorie bestuderen en ruimte krijgen om zelf aan de slag te gaan. Leerkrachten hebben behoefte aan een opleider die het zelf kan, dit heeft er toe geleid dat naast het geven van informatie tijdens teamvergaderingen en tussentijdse gesprekken er een voorbeeldles is gegeven. Dit om te komen tot een zo optimaal mogelijk leeromgeving die aansluit bij de leerstijlen van de leerkrachten. Deze voorbeeldles heeft ertoe geleid dat leerkrachten op een oplossingsgerichte wijze, met gebruikmaking van een schaal, met hun leerlingen in gesprek zijn gegaan.

Hoofdstuk 5

Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies en aanbevelingen naar aanleiding van mijn onderzoek en maak ik een koppeling met de theorie uit hoofdstuk 2.

5.1 Conclusies per deelvraag gekoppeld aan de literatuur

Deelvraag 1: Op welke wijze kan ik de leerlingen eigenaar laten worden van het eigen leerproces?

De schoolvragenlijst meet de gebieden motivatie, welbevinden en het zelfconcept van leerlingen. Onder motivatie vallen de onderdelen concentratie, huiswerkattitude en leertaakgerichtheid. De mate van concentratie is mede afhankelijk van de rust die heerst binnen de groep, dit hebben leerlingen aangegeven tijdens de schalingsgesprekken. Door goed klassenmanagement kan de leerkracht deze rust en ruimte voor concentratie creëren. Op het gebied van motivatie zijn al kleine vorderingen gemaakt richting een positievere houding. De interventie gericht op het eigen leerproces, bijvoorbeeld door het inzetten van een schaalschema (bijlage 6) heeft hieraan bijgedragen. Door zelf met het kind aan de slag te gaan en te investeren in een goede samenwerking tussen leerling en leerkracht zal het kind gemotiveerder zijn voor het eigen leerproces. De leerling zal zich hierdoor meer eigenaar gaan voelen van het probleem en zich in gaan zetten om het anders te doen (Wolters, 2011). Op het onderdeel welbevinden heeft een grotere groep leerlingen een positieve houding aangenomen. Dit is te wijten aan de positieve feedback die wordt gegeven door leerkrachten. De interventie 'de gouden knoop' laat leerlingen onderling complimenten aan elkaar geven. Positieve feedback en complimenten bekrachtigen wat leerlingen al goed doen en de begeleider geeft op deze manier blijk van betrokkenheid (Berg & Szabó, 2005). Leerlingen ervaren dit als prettig en gaan daardoor met meer plezier naar school, voelen zich socialer aanvaard en ervaren het contact met de leerkracht als prettiger, dit blijkt uit de schalingsgesprekken met leerlingen. De houding van leerlingen op het gebied van zelfconcept is positiever. De klassenvergaderingen hebben een bijdrage geleverd aan de uitdrukkingsvaardigheid en sociale vaardigheid van leerlingen. Alle leerlingen krijgen daarbij de kans een eigen inbreng te geven en er wordt naar elkaar geluisterd (Marzano, 2010). Door uit te gaan van wat de leerling kan en dit kracht bij te zetten door een compliment, groeit het zelfvertrouwen van de leerlingen. De leerling krijgt vertrouwen in de toekomst en het eigen kunnen en komt in een positieve spiraal terecht (Wolters, 2001; Cauffman & Dijk van, 2010). Mijn conclusie ten aanzien van deze deelvraag is dat leerlingen mede-eigenaar worden van het eigen leerproces als de leerkracht een oplossingsgerichte werkwijze hanteert. Daarbij staat centraal het in gesprek blijven met de leerlingen als individu en de leerlingen als groep. De focus ligt daarbij in het hebben van vertrouwen in leerlingen en dit vertrouwen ook uitspreken.

Aanbeveling

Het opschrijven of benoemen van hulpbronnen, doelen of gewenste gedragingen draagt bij tot de uitvoering ervan (Marzano, 2010). Het is wenselijk om deze werkwijze voort te zetten in de toekomst en het gebruik van het schaalschema uit te breiden naar andere vakgebieden. Tot nu toe is deze werkwijze beperkt tot de vakgebieden die door leerlingen als 'meest lastig' worden ervaren.

Deelvraag 2: Welke aanpak verhoogt de zelfstandigheid van leerlingen?

Uit de vragenlijst naar zelfstandigheid van leerlingen blijkt dat meer leerlingen aangeven vaker hulp te vragen aan de leerkracht of klasgenootje (vraag 1 en 2). Door het invullen van een schaalschema (bijlage 6), worden de hulpbronnen van leerlingen inzichtelijk gemaakt. De leerling wordt door gebruikmaking van dit schema aangespoord om zelf naar oplossingen te zoeken (Mahlberg & Sjöblom, 2008; Cauffman & Dijk van, 2010). Er is zelfs een klein verschil waarneembaar in de hulpvraag aan ouders bij het maken van huiswerk (vraag 3). Alle leerlingen geven aan hulp te vragen aan hun ouders bij het maken van huiswerk en meer leerlingen geven aan dit vaak te doen. Wat verder opvalt is dat veel leerlingen aangeven de regels van zelfstandig werken te kennen (vraag 5), maar bij de eerste meting geven veel leerlingen aan te vinden dat deze regels 'weinig' of slechts 'soms' gebruikt worden in de klas (vraag 6). Bij de eindmeting geven meer leerlingen aan dat de regels van zelfstandig werken worden gebruikt. Naar aanleiding van de schalingsgesprekken met leerlingen is de thermometer om te schalen ingevoerd (Cauffman & Dijk van, 2010) en tijdens de klassenvergadering (Marzano, 2010) worden de regels meer ter sprake gebracht en bewust benoemd (vraag 6). Op het gebied van het maken van een eigen planning (vraag 10 en 11) is een heel klein verschil merkbaar, dit verschil wordt gemaakt door één leerling, er heeft verschuiving plaatsgevonden van 'nooit' naar 'vaker' en van 'nooit' naar 'weinig'. Door het inzetten van het schaalschema, stellen leerlingen eigen doelen op en maken inzichtelijk wat er nodig is om dit doel te bereiken. Met betrekking tot de deelvraag concludeer ik dat het werken met de schalingstechniek, die voorkomt uit de oplossingsgerichte werkwijze, de zelfstandigheid van leerlingen wordt vergroot. Het inzichtelijk maken van de reeds behaalde stappen en hulpbronnen om te komen tot het gewenste doel, laat leerlingen bewust nadenken over hulpbronnen en helpt hen om hulpbronnen te onthouden.

Aanbeveling

De oplossingsgerichte manier van werken kan nog verder worden uitgebouwd op mijn school. De resultaten van mijn onderzoek zullen de directie overtuigen van het belang van voortzetting van deze werkwijze en een reden zijn om oplossingsgericht werken een plaats te geven op het actieplan van volgend schooljaar. Met name in het belang van de combinatiegroepen waarin gewerkt gaat worden is de zelfstandigheid van leerlingen van groot belang.

Deelvraag 3: Wat heeft de leerkracht nodig om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden bij het meer zelfstandig worden in het eigen leerproces?

De leerkrachten hebben informatie nodig om oplossingsgericht aan de slag te kunnen gaan met leerlingen. Uit de vragenlijsten en semi-gestructureerd interview blijkt dat beide leerkrachten niet weten wat een schaalvraag is. Na korte toelichting komt niet naar voren dat ze deze manier van werken gebruiken onder een andere benaming. De grondprincipes van oplossingsgericht werken zijn onbekend. Een gedeelte van het oplossingsgerichte werken is wel opgenomen in hun werkwijze, dit zit namelijk verweven in het handelingsgericht werken (HGW). Daaraan ten grondslag ligt het principe dat er wordt gestreefd naar een goede afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zodat alle leerlingen passend onderwijs ontvangen en zich optimaal ontwikkelen op basis van hun mogelijkheden en talenten (Clijssen, Gijzen, de Lange, & Spaans, 2007). In vergelijking met de theorie van oplossingsgericht werken ligt de grootste gemene deler vooral in het zien en denken in mogelijkheden van de leerling (Wolters, 2011; Cauffman & Dijk van, 2010). Uit de eindmeting blijkt dat de gedane interventies, als het geven van informatie over

oplossingsgericht werken, een voorbeeldles schalen en een denkwijze die verloopt volgens de drie basisregels oplossingsgericht werken (bijlage 1) (Cauffman & Dijk van, 2010) een groei hebben veroorzaakt bij beide leerkrachten. Het inzetten van klassenvergaderingen werkt de verantwoordelijkheid van de leerlingen voor hun eigen gedrag en leren in de hand (Marzano, 2010). Met betrekking tot de deelvraag kan ik concluderen dat een oplossingsgerichte werkwijze waarbij gebruik wordt gemaakt van schalingsgesprekken, klassenvergaderingen en gesprekken worden gevoerd met leerlingen zullen leiden tot verandering en zelfstandiger leerlingen in hun eigen leerproces.

Aanbeveling

Leerkrachten hebben behoefte aan informatie en onderbouwing van oplossingsgericht werken. Het is niet effectief om dit eenmalig aan te bieden, er zal een cyclus moeten ontstaan waarin dit onderwerp regelmatig terugkeert op bijvoorbeeld de agenda van de teamvergadering. Het uitvoeren van klassenobservaties kan leerkrachten ook alert houden. Leerkrachten zullen op deze manier gevoerd blijven met informatie. Resultaten en effecten worden op deze manier inzichtelijk gemaakt.

Deelvraag 4: Wat heb ik nodig om leerkrachten hierin oplossingsgericht te begeleiden?

Een plan van aanpak om leerkrachten te kunnen begeleiden bij het invoeren van een verandering. De leerkrachten worden in beweging gezet tot verandering volgens de stappen van reteaming (Furman & Ahola, 2009). Reteaming is een oplossingsgerichte, stapsgewijze procedure die de motivatie en het sturen van veranderprocessen versterkt op basis van samenwerking. Deze manier van werken helpt bij het tot stand brengen van de gewenste verandering. Deze werkwijze sluit aan bij wat de leerkrachten over moeten brengen op hun leerlingen, namelijk een oplossingsgerichte manier van werken. De aanpak volgens de stappen van reteaming (Furman & Ahola, 2009), zijn vergelijkbaar met de zevenstappendans (Cauffman & Dijk van, 2010). In het onderwijs wordt zoveel mogelijk aangesloten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen, dit is ook van belang bij leerkrachten. Om deze onderwijsbehoefte in beeld te brengen, is de leerstijl van leerkrachten inzichtelijk gemaakt door afname van de KOLB test (www.vo.upnet.nl). Beide leerkrachten hebben dezelfde voorkeursleerstijl. De begeleiding van leerkrachten verloopt volgens een zelfde aanpak, de begeleiding van leerkrachten kan tegelijkertijd worden uitgevoerd. Het doel van de begeleiding wordt benoemd, leerkrachten krijgen tijd en ruimte om zelf te ontdekken en aan de slag te kunnen gaan, er worden praktijkvoorbeelden en theoretische onderbouwing (www.vo.upnet.nl) gegeven. Op deze manier ontstaat er aansluiting bij de kenmerken van hun leerstijl, anders gezegd hun onderwijsbehoeften. In mijn logboek wordt bijgehouden wat mij opvalt, wat ik doe en wat de effecten zijn van mijn interventies. Dit doe ik volgens de basisregels van oplossingsgericht werken (Cauffman & Dijk van, 2010). Met betrekking tot de deelvraag concludeer ik dat ik zelf een plan van aanpak nodig heb om een verandering in gang te kunnen zetten en dat ik daarbij de onderwijsbehoeften van leerkrachten helder wil hebben om te komen tot een goede aansluiting.

Aanbeveling

Behaalde doelen en successen in de toekomst blijven vieren met zowel leerkrachten als leerlingen. Mijn onderzoek toont aan dat positieve feedback en complimenten de motivatie en welbevinden van leerlingen verhoogt. Als intern begeleider vind ik het mijn taak leerkrachten ook dit gevoel te geven.

5.2 Eindconclusie en aanbeveling

In deze paragraaf geef ik de conclusie en aanbeveling op mijn onderzoeksvraag.

‘Hoe kan ik de groepsleerkrachten in de bovenbouw begeleiden om leerlingen mede eigenaar te maken van hun eigen leerproces, zodat de zelfstandigheid van de leerlingen wordt vergroot?’

Terugkijkend naar mijn gehele onderzoek kan ik stellen dat het invoeren van de oplossingsgerichte werkwijze het antwoord is op mijn onderzoeksvraag. Het voornaamste hierin is het in gesprek blijven met elkaar en de oplossingsgerichte werkwijze geheel eigen maken en deze ook af te zetten tegen mijn eigen denken en doen. Door oplossingsgericht met leerlingen aan de slag te gaan, gaat de leerkracht in gesprek met de leerling en wordt er met de leerling gewerkt. Er wordt geïnvesteerd in een goede samenwerking tussen deze partijen, de leerling zal zich hierdoor eigenaar gaan voelen van het probleem en zal dit probleem onder begeleiding van de leerkracht omzetten in een kans (Wolters, 2011; Cauffman & Dijk van, 2010). De leerkracht zal de leerling tijdens deze begeleiding stimuleren om telkens een stapje verder te komen en doet dit door het geven van positieve feedback en complimenten. Door deze complimenten en positieve feedback groeit het zelfvertrouwen van de leerling en dit zal aanzetten tot verandering (Mahlberg & Sjöblom, 2008; Berg & Szabó, 2005). Het voeren van klassenvergaderingen en oplossingsgerichte gesprekken met individuele leerlingen heeft de zelfstandigheid van leerlingen vergroot (Cauffman & Dijk van, 2010). Leerlingen hebben hun eigen krachtbronnen in kaart gebracht en ingezet, dit maakt dat de leerlingen vaker uit zichzelf met vragen naar de leerkracht komen en zelf aangeven wanneer hulp gewenst is. Dit maakt dat de leerkracht de onderwijstijd efficiënter en doelgerichter in kan zetten en beter kan aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. In mijn begeleiding van leerkrachten heb ik de oplossingsgerichte werkwijze ook toegepast. Het heeft mij inzicht gegeven dat het ook bij leerkrachten belangrijk is om aan te sluiten bij hun behoeften. Als de juiste ingang is gevonden en er wordt aangesloten bij wat de leerkracht prettig vindt kan er meer bereikt worden. Het geven van positieve feedback en het geven van complimenten heeft bij leerkrachten hetzelfde effect als bij leerlingen. Zelf heb ik deze benadering als zeer positief ervaren en doordat leerkrachten deze benadering door mij als prettig ervaren, geven ze dit ook door naar leerlingen. De onderzoeksperiode is te kort om te spreken van een werkwijze die volledig is geïmplementeerd, maar de start is gemaakt en krijgt onder mijn begeleiding zeker een vervolg. De positieve inslag komt de sfeer in groepen en in de school ten goede.

Aanbeveling

Mezelf in mijn functie als leerkracht, intern begeleider en schoolcoördinator altijd de spiegel voorhouden met daarop de tekst:

Als ik blijf kijken zoals ik altijd heb gekeken, blijf ik denken zoals ik altijd heb gedacht.

Als ik blijf denken zoals ik altijd heb gedacht, blijf ik doen zoals ik altijd heb gedaan.

Als ik blijf doen zoals ik altijd heb gedaan, blijft mij overkomen wat mij altijd overkomt.

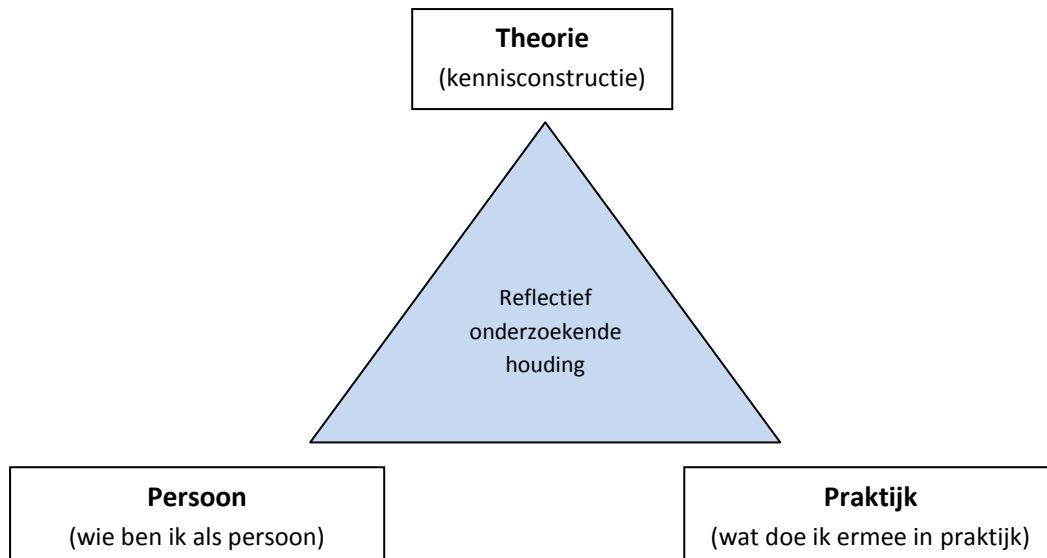
(schrijver onbekend)

Het gaat erom dat ik blijf zoeken naar verbeteringen en veranderingen in werking durf te zetten, op een goed onderbouwde fundering en met een duidelijk beeld van mijn gewenste doel. Om dit te bewaken is tussentijdse reflectie op proces en resultaat noodzakelijk. Rol van de leerkracht is bepalend bij het slagen van de invoering van een nieuwe of andere werkwijze. De begeleiding maakt het verschil.

Hoofdstuk 6

Evaluatie onderzoek

In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoek en geef ik aan hoe ik dit als persoon heb ervaren en wat ik ervan heb geleerd. Ik geef een reflectie op mijzelf en op het procesverloop. Dat doe ik vanuit de reflectief onderzoekende houding, welke staat weergegeven in figuur 6.1. en aan de hand van de verschillende niveaus van Bateson (www.onderwijsinontwikkeling.nl).



Figuur 6.1: (Bouman, Jespers, Kerstens, Laros, & Riezebos, 2009, p. 11)

Tijdens dit onderzoek heb ik gewerkt aan de volgende competenties:

- *Werken vanuit een onderzoekende houding;*
- *Zorg dragen voor ondersteuning van de bovenbouwleerkrachten in het vergroten van hun handelingsbekwaamheid;*
- *Omgaan met mentale modellen en mijn begeleiding daarop aanpassen.*

6.1 Persoonlijke evaluatie

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft ertoe geleid dat ik een onderzoekende houding aanneem als intern begeleider. Deze onderzoekende houding, waarbij aannames gebaseerd zijn op feiten past bij professioneel gedrag. Het doen van onderzoek vraagt veel tijd en doet een beroep op de planning. Het tijdsbestek waarbinnen het onderzoek plaatsvindt is kort. Ik heb laten zien dat ik dit binnen mijn werkzaamheden als leerkracht en intern begeleider kan inpassen. Ik zie het nut van onderzoek in. Een aanname is sneller gemaakt, maar daarmee worden de feiten niet boven tafel gekregen. Het is dan ook lastig om effectieve veranderingen door te voeren en daarmee gewenste successen te behalen. Door mijn onderzoek heb ik het gehele proces van beginmetingen, literatuurstudie, interventies en eindmetingen doorlopen. Het is gelukt om de resultaten te presenteren en daaruit conclusies te trekken en deze te meten aan de theorie. Door dit gedaan te hebben kreeg ik bevestiging uit de theorie en voelde ik mij competentier als onderzoekende intern begeleider. Dit onderzoek heeft een resultaat opgeleverd wat nog verder uitgebouwd kan worden. Ik zorg dat het tot nu toe bereikte resultaat en de opgezette werkwijze een vervolg krijgt door het proces blijvend te

volgen, evalueren en zo nodig bij te stellen. Dat ga ik realiseren door op gezette tijden overleg te hebben met het team, collega's met elkaar te laten overleggen en klassenbezoeken te organiseren. Zo leert het team van en met elkaar. Dit alles aan de hand van de drie basisregels van oplossingsgericht werken: 'als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders', 'als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van', 'als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders' (Cauffman & Dijk van, 2010). Door uit te gaan van deze basisregels is er een verband met wat er in de klassen wordt gedaan met leerlingen. Leerkrachten leren zo dezelfde denkwijze hanteren met elkaar als wat uitgedragen wordt in de klas. Het oplossingsgericht werken vormt de basis voor mijn onderzoek en het effect hiervan heeft een positief resultaat op het mede-eigenaarschap van leerlingen. De oplossing komt namelijk niet van de leerkracht, maar van de leerling zelf. In mijn begeleiding van leerkrachten komt de oplossing niet van mij als intern begeleider, maar van de leerkracht zelf. Dit komt door het stellen van de juiste vragen, het laten ontdekken van de eigen krachtbronnen, herkaderen van negatieve gedachten door uit te gaan van het positieve, het geven van complimenten op wat al wel goed gaat en betrokkenen zelf aan het denken zetten naar een oplossing. Om dit te realiseren is het in gesprek blijven met elkaar van groot belang. Door met elkaar te communiceren en elkaar te bevragen wordt inzichtelijk gemaakt wat de ander bezighoudt, zowel leerkrachten onderling, leerkrachten en leerlingen als leerlingen onderling hebben hier belang bij. Dit komt het welbevinden ten goede en draagt bij aan de motivatie om het gewenste doel te kunnen of te willen bereiken. Het gebied waarvoor een gewenst doel wordt gesteld is naar mijn mening ondergeschikt aan de werkwijze en de manier waarop het wordt uitgevoerd. De basis ligt in dit onderzoek en waartoe het leidt is niet vaststaand, het gewenste doel is vrij. De weg er naar toe is breed, er is een stappenplan, maar dit kan op verschillende manieren worden bewandeld. De volgorde waarin 'de zevenstappendans' (Cauffman & Dijk van, 2010) wordt gedanst is vrij en wordt bepaald door leerling en leerkracht. Door veel te doen en toe te passen wordt de bewegingsruimte groter en zal er meer durf in gelegd worden. Iedere stap dichterbij het gewenste doel is een compliment waard, deze complimenten helpen een ieder om de overgang naar de volgende stap op de trap te maken.

6.2 Reflectie vanuit de verschillende niveaus van Bateson (www.onderwijsinontwikkeling.nl)

In de verschillende niveaus van Bateson wil ik reflecteren op mijn eigen leerproces, onderzoeksproces en onderzoeksopbrengsten vanuit de triangulatie: persoon, praktijk en theorie.

Zingeving:

Met mijn onderzoek wil ik bereiken dat leerlingen mede-eigenaar worden van hun eigen leerproces. Het onderliggende doel is dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om inzet te tonen in het eigen leren en dat ze daarbij gebruik maken van zelf aangedragen oplossingen. Ik wil dat leerlingen met plezier naar school gaan en dat ze aan het einde van hun basisschooltijd de school verlaten als zelfstandige leerlingen die zelf oplossingen kunnen aandragen om de gewenste doelen te kunnen bereiken. Door leerlingen te laten werken volgens de oplossingsgerichte werkwijze, raken leerlingen bekend met deze manier van werken en leren leerlingen werken volgens een bepaald stappenplan. Bij deze werkwijze wordt benoemd en beloond wat al goed gaat, dit zorgt voor een positieve spiraal en geeft de leerlingen meer zelfvertrouwen in het eigen kunnen.

Identiteit:

Naast intern begeleider ben ik leerkracht en schoolcoördinator van een openbare dorpsschool. Ik ben zelfstandig, sta open voor andere meningen, heb een positieve kijk op het leven en vind humor een

belangrijke factor in de omgang met mensen en kinderen. Ik ben praktisch ingesteld, sta open voor nieuwe ontwikkelingen en wil deze graag uitproberen in de praktijk. Ik streef eigen oplossingen na en durf toe te geven als iets niet blijkt te werken. De oplossingsgerichte werkwijze spreekt mij erg aan, het sluit aan bij mij als persoon en ik kan mij er goed in vinden. Ik heb in de praktijk succes ervaren en wil deze ervaring graag delen met collega's van andere scholen binnen de organisatie en overbrengen op de leerlingen van hun scholen. De oplossingsgerichte werkwijze is niet alleen een werkwijze op zich, maar het brengt ook een verandering teweeg in de houding van personen. Het leert mij anders naar dingen kijken en weerlegt de nadruk van het negatieve naar het positieve.

Overtuigingen en normen:

Ik ben ervan overtuigd dat de leerkracht veel invloed kan hebben op leerlingen in de klas en leerlingen ook in een bepaalde richting kan vormen. 'Wat je geeft is wat je krijgt', is een uitspraak die ik me zeker ter harte neem. Door een positieve houding aan te nemen richting leerlingen, zul je ook een positieve houding terug krijgen. In mijn onderzoek laat ik deze uitspraak terug komen door de leerkracht positieve feedback te laten geven en leerlingen te laten werken met 'de gouden knoop'. Dit onderzoek heeft mij ook laten inzien dat niet alles wat vooraf op mijn planning stond uitgevoerd kon worden. De praktijk heeft uitgewezen dat het niet haalbaar was en fair ten opzichte van de leerling om de eindmeting KIIK op Sociale Competenties af te laten nemen. Deze wordt volgens het toetschema afgenomen in juni en daarnaast hebben de leerlingen behoorlijk veel vragenlijsten ingevuld de afgelopen periode. De waarheid waarmee de lijsten ingevuld zouden worden, zou hiermee in het geding kunnen komen en dan schiet het zijn doel voorbij. Om deze redenen heb ik bewust gekozen om de leerlingen niet nog een lijst in te laten vullen.

Vaardigheden:

Door de uitvoering van dit onderzoek heb ik laten zien in staat te zijn een onderzoek uit te voeren en interventies in te zetten die een beroep doen op de begeleiding van leerkrachten in de ondersteuning van een nieuwe werkwijze met leerlingen. Ik kan theorie koppelen aan mijn praktijk en mij een mening vormen over de theorie en de uitvoering hiervan in de praktijk. Dit heeft mij tot het inzicht gebracht dat het voeren van schalingsgesprekken met leerlingen bijdraagt aan de motivatie van leerlingen om hun gewenste doel te bereiken. Leerlingen zijn in staat hun eigen krachtbronnen te benoemen en in te zetten bij het oplossen van problemen. Dit zie ik terug in de resultaten van mijn eindmetingen.

Gedrag:

Wat ik doe is de leerkracht begeleiden en handvatten aanbieden om leerkrachten te kunnen voorzien in hun behoeften die nodig zijn om te komen tot de gewenste verandering. Deze behoeften achterhaal ik door het afnemen van een vragenlijst en het voeren van gesprekken. Deze werkwijze vind ik waardevol en zal ik in de toekomst zeker nog eens toepassen. Ook betrek ik de leerstijl van de leerkrachten erbij, deze helpt mij een benadering te zoeken die past bij hun leerstijl. Dit samen zorgt ervoor dat de omstandigheden zo optimaal mogelijk zijn om de gewenste verandering te kunnen realiseren. In mijn begeleiding van leerkrachten heb ik geleerd hoe belangrijk het is om deadlines te stellen. Deze worden mij opgelegd vanuit de opleiding. Om zelf mijn deadlines te halen ben ik afhankelijk van mijn praktijk. In mijn onderzoeksvoorstel heb ik de planning uitgeschreven, maar in praktijk vond ik het niet altijd gemakkelijk deze precies op te volgen. Het belang hiervan heb ik wel ingezien en door op bepaalde momenten alle zeilen bij te zetten is het me gelukt om alles binnen de gewenste tijd af te ronden. Dit voer ik nu ook door in andere werkzaamheden waarvan ik afhankelijk ben van anderen. Zo vermeld ik er nu altijd bij wanneer ik iets wens te ontvangen, ik zorg er dan wel voor dat ik zelf nog enige speling heb.

Omgeving:

Mijn onderzoek voer ik uit op mijn eigen school, in groep 5 tot en met 8. In deze groepen heb ik met twee leerkrachten te maken. Dit is de helft van de leerkrachten, mezelf niet meegerekend, die werkzaam zijn op de hele school. Op mijn school zijn de lijntjes tussen leerkrachten kort, we zijn afhankelijk van elkaar en er zijn geen groepjes binnen het team. In een klein team komt er veel op dezelfde personen terecht, dit zorgt voor een hoge betrokkenheid op elkaar. Alle leerkrachten zijn bekend met de leerlingen op de school, er is sprake van een sterke band. Het onderzoek is dan ook bekend onder alle leerkrachten en zal daardoor gemakkelijk over kunnen vloeien naar de andere groepen. Het is niet vanzelfsprekend dat alle leerkrachten deze werkwijze overnemen, hiervoor hebben ze eerst informatie nodig en zullen het traject moeten doorlopen. De resultaten van het onderzoek en het enthousiasme van de leerkrachten uit de bovenbouw zullen de olievlek sneller doen verspreiden. Het effect van de oplossingsgerichte werkwijze ter verhoging van het mede-eigenaarschap is een feit. Mijn rol hierin is de rol van begeleider, net als mijn rol bij het uitvoeren van dit onderzoek.

Nawoord

Het doorlopen van de gehele onderzoekscyclus is voor mij een leerzaam proces geweest. Niet alleen voor mij als persoon, maar zeker ook in mijn functie als intern begeleider. Dit onderzoek heeft niet alleen veel gevraagd van mij, maar ook van mijn team en de leerlingen op mijn school. Mede dankzij hun inzet heeft mijn onderzoek geleid tot een gewenst resultaat. Vanuit Fontys heb ik veel gehad aan de begeleiding van mijn docent en mijn critical friends. Wanneer ik vastliep met mijn onderzoek, hebben ze mij door middel van feedback in de vorm van kritische vragen weer op weg geholpen. Uit mijn eigen onderwijspraktijk heb ik veel steun gevonden bij de bovenschoolse intern begeleider, zij heeft de opleiding vorig jaar afgerond en heeft mij goed kunnen helpen bij de verslaglegging. De vaste tijden waarop hoofdstukken aangeleverd moeten worden, vormden voor mij een stok achter de deur en hebben mij geholpen om alles op tijd af te ronden.

Literatuurlijst

- Berg, I., & Szabó, P. (2005). *Brief coaching for lasting solutions*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Bergkamp, J. et al. (2005). *Inclusief denken en handelen in het onderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Beukering, N., & Pameijer van, T. (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.
- Boerman, R. (2008). Etische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. In A. Bouman, H. Jespers, P. Kerstens, P. Laros, & A. Riezebos (2009), *Module student leer- en onderzoekslijn* (pp. 71-75). Tilburg: Fontys OSO.
- Bouman, A., Jespers, H., Kerstens, P., Laros, P., & Riezebos, A. (2009). Kennis, persoon, praktijk. *Module student leer- en onderzoekslijn* (p. 11). Tilburg: Fontys OSO
- Cauffman, L., & Dijk van, D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Clijsen, A., Lange de, S., Gijzen, W., & Spaans, G. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. 's-Hertogenbosch: WSNS Plus en KPC Groep.
- Clijssen, A., Gijzen, W., de Lange, S., & Spaans, G. (2007). *1-zorgroute naar handelingsgericht werken*. 's-Hertogenbosch: WSNS plus en KPC Groep.
- Furman, B., & Ahola, T. (2009). *Reteaming: oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom/Nelissen.
- Germain, M. F. (2006). *Learning Places, a field guide for improving the context of schooling*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hemel van den, M. (2010). *Goed van Start*. Vlissingen: Bazalt.
- Janssen-Vos, F. (2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Kagan, M. K. (2001). *Bouwen aan Klasklimaat*. Vlissingen: Bazalt.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Lange, d. R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Mahlberg, K., & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen naar een gelukkiger school!* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.

Stigter, A. (2006). *Kijk op Sociale Competenties*. Vlissingen: Bazalt.

Veenman, S. L. (2001). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger BV.

Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren*. Sauwerd: Pica.

Woolfolk, A., Walkup, V., & Hughes, M. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Andere bronnen:

Berends, R. (2008, juli). *Daltondeventer*. Opgeroepen op 03 18, 2012, van Daltondeventer: http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/07_Het_begrip_zelfstandigheid_in_de_praktijk_van_het_daltononderwijs.pdf

www.kijkopsocialecompetentie.nl. (sd). *www.kijkopsocialecompetentie.nl*. Opgeroepen op 11 25, 2011, van www.kijkopsocialecompetentie.nl: <http://www.kijkopsocialecompetentie.nl>

www.leraar24.nl. (2011, 12 13). *www.leraar24.nl*. Opgeroepen op 05 18, 2012, van www.leraar24.nl: <http://www.leraar24.nl/dossier/3227>

www.onderwijsinontwikkeling.nl. (sd). Opgeroepen op 04 24, 2012, van www.onderwijsinontwikkeling.nl: <http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/nl/Projecten/Vo-raad/Bateson-reflectiemodel.html>

www.thesis.nl. (sd). *www.thesis.nl*. Opgeroepen op 05 18, 2012, van www.thesis.nl: <http://www.thesis.nl/kolb/>

www.vo.upnet.nl. (sd). Opgeroepen op 01 09, 2012, van www.vo.upnet.nl: http://vo.upnet.nl/index2.php?main=tests&page=test_kolb1

www.vo.upnet.nl. (sd). Opgeroepen op 04 24, 2012, van www.vo.upnet.nl: http://vo.upnet.nl/index2.php?main=tests&page=test_kolb_uitleg&sub=test

Goed Gedaan. (2008). 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Kooijman, A. S. (2008). *Kikker be Cool*.

Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders

Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van

Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders

Cauffman, 2010

(Cauffman & Dijk van, 2010, p. 33)

Beslisser (reflectief waarnemen)

Een beslisser is gericht op probleemoplossing en technologische toepassing van begrippen, modellen en theorieën. Hij wordt graag geconfronteerd met problemen waar één juiste oplossing voor gezocht kan worden. Zijn werkwijze is bij voorkeur doelgericht en planmatig.

Denker (abstract theoretiseren)

Een denker legt de nadruk op de logische samenhang tussen zaken. Hij wil bezig zijn met het vormen van begrippen en zijn grootste kracht is het maken van theoretische modellen. Logica, nauwkeurigheid en denken in heldere, abstracte begrippen staan voorop. Denkers proberen vanuit theoretische modellen naar de werkelijkheid te redeneren.

Doener (actief experimenteren)

Een doener werkt doelgericht, kan goed met mensen omgaan, wil tastbare resultaten bereiken, raakt graag betrokken bij een proces en voert graag plannen uit. Een doener richt zich daarbij eerder op de informatie van anderen dan op zijn of haar eigen analytische capaciteiten. Een doener kan zich snel aan specifieke en concrete situaties aanpassen.

Dromer (concreet ervaren)

Een dromer legt de nadruk op concrete ervaringen en een heeft een groot voorstellingsvermogen. De sterkte van een dromer is de verbeeldingskracht en fantasie waarmee hij of zij een concrete situatie vanuit verschillende invalshoeken kan bekijken en snel verbanden kan leggen tussen een aantal observaties. Dit zijn vaak creatieve mensen, die ook ruimte nodig hebben voor het creëren van ideeën.

Bijlage 3 - Tijdpad

September	- Oriëntatie en bepalen onderzoeksonderwerp
Oktober – november 2011	- Literatuur bestuderen praktijkonderzoek - Literatuur zoeken gericht op mijn onderzoeksonderwerp - Onderzoeksvraag en deelvragen vaststellen - KIIK op Sociale Competenties (startpunt zgn. nulmeting)
December 2011	- Onderzoeksplan schrijven en planning opstellen - Ontwerpen vragenlijsten en voorbereiden schaalvragen m.b.t. nulmeting - Gegevens verzamelen, theorie gericht op onderwerp bestuderen - Toestemming vragen ouders van leerlingen uit groep 5 t/m 8 - Theoretische onderbouwing en verdieping
Januari 2012	- Schalingsgesprekken met leerlingen en leerkracht (beginmeting) - Vragenlijst in laten vullen (beginmeting) - Toetsgegevens verzamelen - Verwerken KIIK op Sociale Competenties gegevens
Februari 2012	- Informatie verwerken - Interventies in de groep uitvoeren - Schalingsgesprekken met leerlingen en leerkracht (tussenmeting)
Maart 2012	- Reflecteren op gedane interventies en vervolgstappen ondernemen
April 2012	Data-analyse: - Interventies verder uitvoeren en reflecteren op proces - Schaalgesprekken met leerlingen en leerkracht (eindmeting) - Vragenlijst in laten vullen (eindmeting) - KIIK op Sociale Competenties (eindmeting)
Mei 2012	Valideren: - Afronden onderzoek - Gegevens verwerken - Geboekte resultaten communiceren naar leerkrachten, leerlingen en ouders
Juni 2012	- Eindpresentatie

Bijlage 4 - Vragenlijst leerlingen

2.2 Vragenlijst leerlingen – zelfstandigheid (start)

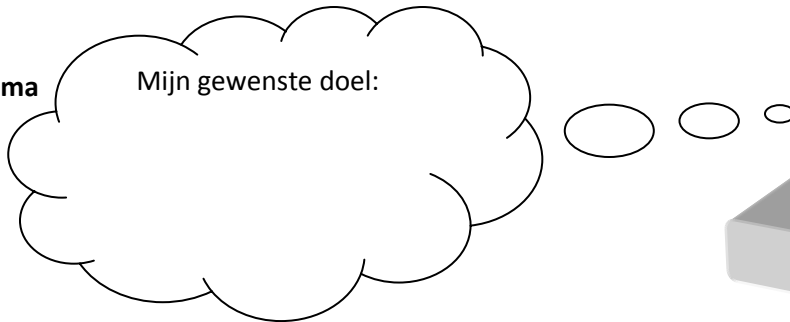
	Nooit	Weinig	Soms	Vaak	Altijd
15. Als ik niet precies weet wat de bedoeling is, vraag ik uitleg aan de juf					
16. Als ik niet precies weet wat de bedoeling is, vraag ik uitleg aan een klasgenootje					
17. Ik vraag vaak hulp aan mijn ouders bij het maken van mijn huiswerk					
18. Ik weet materialen in de klas te vinden					
19. Ik ken de regels van zelfstandig werken					
20. De regels van zelfstandig werken worden in de klas gebruikt					
21. Ik weet welke stem ik moet gebruiken tijdens zelfstandig werken					
22. Ik weet wanneer de juf mij kan komen helpen					
23. Ik weet wat ik moet doen als ik klaar ben					
24. Ik mag zelf bepalen wat ik wanneer doe					
25. Ik kan kiezen wanneer ik welk werk doe					
26. Ik ga zelf naar de juf voor (extra) instructie					
27. Ik weet wanneer ik hulp nodig heb van de juf					
28. Als ik extra hulp nodig heb krijg ik dat van de juf					

Bijlage 5- Vragenlijst leerkrachten

3.3 vragenlijst leerkrachten

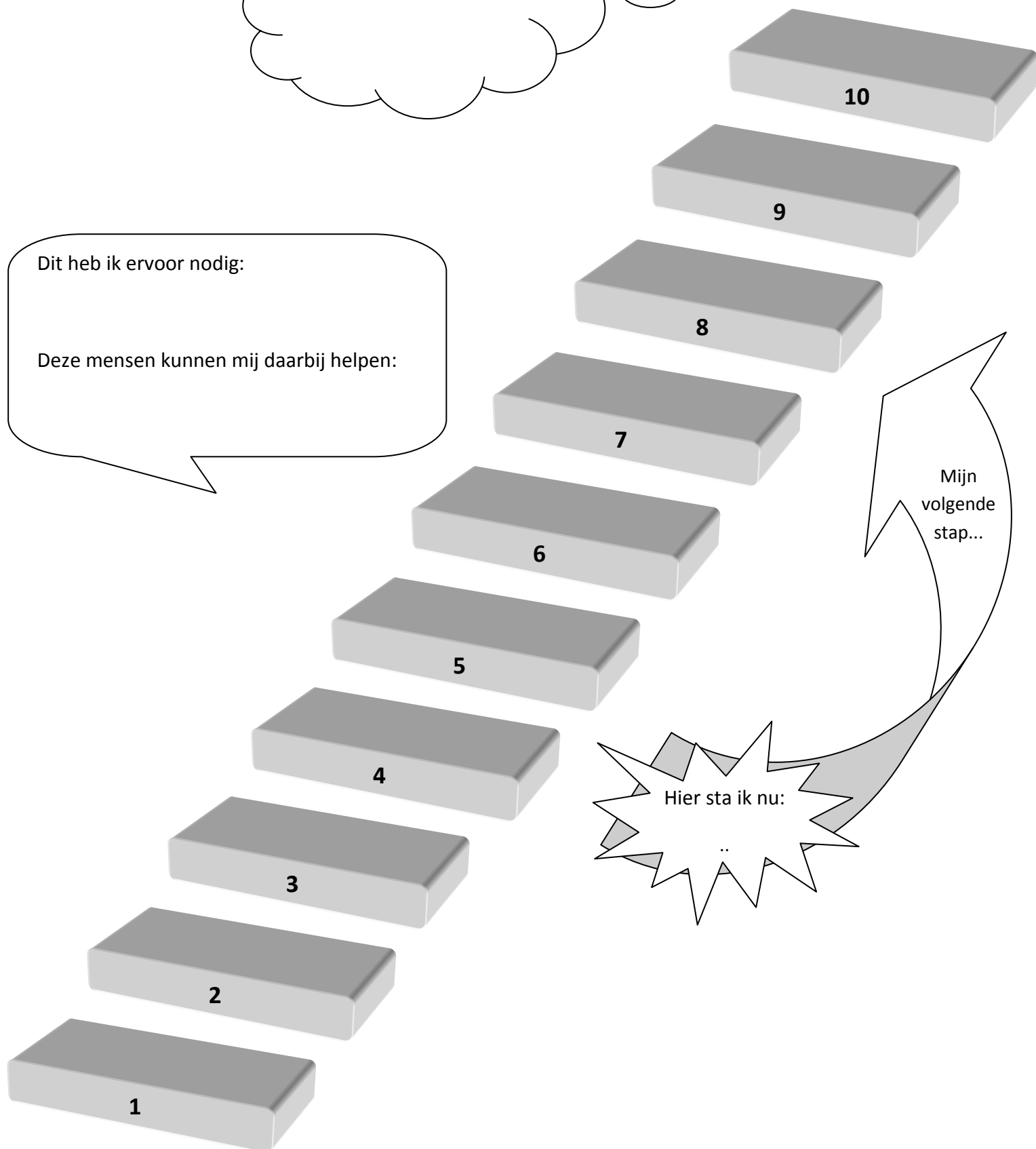
	Nooit	Weinig	Soms	Vaak	Altijd	Toelichting
16. Leerlingen zijn zich bewust van hun eigen leerproces						
17. Leerlingen weten het doel van de les						
18. Leerlingen hebben zelfverantwoordelijkheid voor het werk						
19. Bij een probleem komt de oplossing van de leerling zelf						
20. Leerling maakt een voorspelling over het te behalen resultaat						
21. Om 'problemen' op te lossen worden klassenvergadering / groepsgesprekken ingezet						
22. Klassenvergadering / groepsgesprekken worden gehouden op initiatief van de leerlingen						
23. Leerlingen werken met een eigen planning, delen zelf hun werk in						(dag / week)
24. Ik maak gebruik van oplossingsgericht handelen / communiceren met leerlingen						
25. Door middel van een schaalvraag breng ik de voortgang van leerlingen in kaart						
26. Mijn leerlingen zijn in staat zelf oplossingen aan te dragen voor een probleem						
27. Leerlingen weten wanneer ze extra instructie (kunnen) krijgen						
28. Leerlingen geven zelf aan wanneer ze hulp nodig hebben van mij						
29. Leerlingen kennen de regels van zelfstandig werken						
30. Leerlingen hanteren de regels van zelfstandig werken						

Mijn gewenste doel:



Dit heb ik ervoor nodig:

Deze mensen kunnen mij daarbij helpen:



Vakgebied:

Naam:

Onderdeel waar ik aan wil werken: