



Eigenaarschap bij kleuters

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gedragsspecialist

Eindhoven

Begeleider: Marleen van den Engel

Student: Rian van 't Hek

Studentnummer: 2168031

Juni 2012

Hoe jonge
kinderen
zich
eigenaar
kunnen
voelen van
hun sociaal-
emotionele
ontwikkeling

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
---------------------------	----------

Introductie	4
--------------------------	----------

Hoofdstuk 1: Het ontstaan van de onderzoeksvraag	5
---	----------

1.1 De aanleiding en probleemstelling	5
---	---

1.2 Doelstelling in het onderzoek	6
---	---

1.3 Onderzoeksvragen	7
----------------------------	---

1.4 De onderzoeksgroep	7
------------------------------	---

1.5 De gewenste situatie	7
--------------------------------	---

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing.....	8
--	----------

2.1 Inleiding	8
---------------------	---

2.2 Wat is eigenaarschap?	8
---------------------------------	---

2.2 Wat is er bekend over de effectiviteit van eigenaarschap?	9
---	---

2.3 Welke werkwijze is inzetbaar om een gevoel van eigenaarschap bij jonge kinderen te bevorderen?	10
--	----

2.4 Welke rol speelt reflectie bij het verkrijgen van eigenaarschap?	11
--	----

2.5 Welke ondersteuningsbehoeften kunnen er zijn bij jonge leerlingen?	12
--	----

2.6 Wat is de rol van feedback bij het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap?	13
---	----

2.7 Conclusies vanuit de theorie	14
--	----

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.....	16
---	-----------

3.1 Onderzoeksstrategie	16
-------------------------------	----

3.2 Onderzoekscontext	16
-----------------------------	----

3.3 Onderzoekseenheden	16
------------------------------	----

3.4 Methoden en instrumenten.....	16
-----------------------------------	----

3.5 Interventiekeuze	19
----------------------------	----

3.6 Procedure.....	19
3.7 Data analyse	19
3.8 Betrouwbaarheid en validiteit	20
3.9 Ethiek	20
Hoofdstuk 4: Presentatie en analyse van de gegevens	22
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	42
5.1 Conclusies.....	42
5.2 Integratie van conclusies	44
5.3 Discussie.....	45
5.4 Aanbevelingen.....	46
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	47
6.1 Persoonlijke reflectie op onderzoeksverloop	47
6.2 Doelrealisatie.....	48
6.3 Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling	48
Nawoord.....	51
Literatuurlijst	52
Bijlagen	55

Samenvatting

Op een reguliere basisschool werd onderzocht of het mogelijk was om vier kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar zich eigenaar te laten voelen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling, zodat ze de bijbehorende vaardigheden effectiever zouden leren. Was het mogelijk om deze kleuters, vanuit een autonome motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005), actief te betrekken bij hun handelingsplan? Er werd uitgegaan van een oplossingsgerichte visie (Cauffman & Dijk, 2009; Furman, 2009) die op het gebied van het doelen stellen aangevuld werd met de handelingsgerichte benadering (Pameijer, Beukering & Lange, 2009). Er werd gekozen voor een aanpak volgens de methode Kids' Skills (Furman, 2009). Middels interviews, schaalinstrumenten, logboeken en observaties werden de groei in gevoel van eigenaarschap, de resultaten op het leren van de sociaal-emotionele vaardigheden en het proces om te komen tot een gevoel van eigenaarschap zichtbaar gemaakt. Gebleken is dat de gevolgde aanpak bij alle vier de leerlingen heeft geleid tot een groei in gevoel van eigenaarschap en in resultaten. Echter niet bij alle vier de leerlingen in dezelfde mate. Hierbij heeft mogelijk de mate van zelfsturing (Parreren, 2001) een rol gespeeld. Het is aannemelijk te maken dat een groter gevoel van eigenaarschap leidt tot het verkrijgen van een effectiever resultaat bij het leren van de sociaal-emotionele vaardigheden. Vanuit deze conclusies is het aan te bevelen om leerlingen actief te betrekken bij hun plan van aanpak, te werken aan het verkrijgen van een autonome motivatie en leerlingen met weinig zelfsturing helpen zich bewust te worden van hun handelingen (Parreren, 2001).

Sleutelwoorden: Kleuters, sociaal-emotionele ontwikkeling, eigenaarschap, reflectie, oplossingsgericht, Kids' Skills.

Introductie

Met dit meesterstuk sluit ik mijn Master SEN opleiding tot gedragsspecialist af. Ik ben aan deze studie begonnen, omdat ik merkte dat leerlingen met gedragsproblemen een steeds grotere rol gingen spelen in onze school. We vonden het als team steeds moeilijker hiermee om te gaan. Daarnaast was mijn interesse voor kinderen met een speciale behoefte aan ondersteuning op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling al enkele jaren geleden ontstaan doordat ik zelf een zoon heb met een autistisch spectrum stoornis. Van hem heb ik geleerd hoe belangrijk het is om aan te sluiten bij de (onderwijs)behoeften van een kind om het verder te kunnen helpen in zijn ontwikkeling. Het uitgaan van de kracht van het kind en het van daaruit helpen zich verder te ontwikkelen ben ik als een belangrijke taak van een leerkracht gaan zien. Mijn opleiding tot gedragsspecialist heeft mij geholpen om deze visie verder vorm te geven.

Als school werken we aan een onderwijsconcept waarin leerlingen gestimuleerd worden tot het komen van eigen leervragen en waarbij kinderen gevraagd wordt te reflecteren op hun resultaten en ontwikkeling. Hierbij speelt het leerlingportfolio een belangrijke rol. In mijn functie als groepsleerkracht van groep 1/2 heb ik meegeholpen met de ontwikkeling hiervan in de kleutergroepen. Bij het stellen van eigen leervragen en het reflecteren komt de sociaal-emotionele ontwikkeling vaak nog niet aan bod. Leerkrachten hebben er twijfels over of het haalbaar is om jonge kinderen mee te laten denken over hun eigen ontwikkeling op dit gebied. Toch zijn er ook ervaringen die laten zien dat het soms wel mogelijk is. Hierin lag voor mij de uitdaging om te gaan onderzoeken hoe je als leerkracht de eigen inbreng van jonge leerlingen kunt stimuleren en hoe je ze kunt helpen zich eigenaar te laten voelen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Mijn streven is om middels dit onderzoek er toe bij te dragen dat onze leerkrachten, bij zorgen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling, eerder in gesprek gaan met de leerling. Hopelijk lukt het ons om de leerling te betrekken in een plan van aanpak en hem zo te motiveren dat het gezamenlijke handelingsplan een grotere kans van slagen heeft. Ik streef er naar om met mijn onderzoek te laten zien dat dit ook bij jonge kinderen en hun sociaal-emotionele ontwikkeling kan!

Hoofdstuk 1: Het ontstaan van de onderzoeksvraag

1.1 De aanleiding en probleemstelling

In onze kleutergroepen wordt het ontwikkelingsvolgmodel OVMJK (Memelink & Bonthond-Oosterhaven, 1999) gehanteerd om vast te stellen hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verloopt. Als het nodig is om deze ontwikkeling extra te stimuleren wordt door de leerkrachten een handelingsplan opgesteld. De inbreng van de leerling is daarbij gering. Het is geen handelingsplan van het kind, maar van de leerkracht. Regelmatig blijkt dat de interventies niet het gewenste resultaat hebben en het leren van nieuwe sociaal-emotionele vaardigheden moeizaam verloopt.

Op onze school vinden we het belangrijk dat kinderen zich eigenaar voelen van hun ontwikkeling, want dit bevordert hun motivatie en zelfvertrouwen (Pameijer, Beukering & Lange, 2009). Dit stimuleren we door de leerlingen een leerlingportfolio bij te laten houden. Door de leerkrachten wordt met de kinderen een reflectiegesprek gehouden, waarbij de kinderen een werkje kiezen voor hun portfolio. Tijdens de reflectiegesprekken blijkt dat de kinderen moeite hebben met het reflecteren op hun werk en op hun gedrag. De leerkrachten vinden het moeilijk om de leerlingen daarbij te begeleiden.

Bij een oplossingsgerichte werkwijze wordt de leerling zelf betrokken bij het zoeken naar de oplossing (Cauffman & Dijk, 2009). Een voorbeeld hiervan is de methode Kids' 'Skills (Furman, 2009). Volgens Furman (2009) hebben we de volledige medewerking van een kind nodig als we iets willen bereiken. Ook Jong & Berg (2009) beschrijven dat de hulpverlening het meest effectief is bij een benadering waarbij cliënten de kans krijgen zichzelf te veranderen. Zij geven echter ook aan dat alle kinderen onvrijwillige cliënten zijn. Pameijer et al. (2009) stellen dat samenwerking tussen leerkracht en kind noodzakelijk is om gezamenlijk een effectief plan van aanpak te realiseren. Zij beschrijven dat een leerlingportfolio een middel is om kinderen actief te betrekken bij hun ontwikkeling en uit te dagen hierop te reflecteren. Vanuit de ontwikkelingspsychologie echter wordt door Piaget (Verhofstadt-Denève, Geert & Vyt, 1999) vastgesteld dat er in de fase van het pre-conceptueel denken een hernieuwd egocentrisme ontstaat, waarbij er onvoldoende differentiatie bestaat

tussen eigen wensen, dromen en de buitenwereld. Verhofstadt-Denève et al. (1999) zeggen “Een ordelijke weergave van feiten, gedachten en gevoelens uit interacties tussen personen (en eventueel zichzelf), en een logisch causale redeneerwijze mag men van een kleuter allerminst verwachten” (p.170). Parreren (2001) beschrijft het belang van het bevorderen van de reflectie op het eigen handelen. Daarbij speelt de ontwikkeling van bewustwording en zelfsturing een belangrijke rol. Parreren (2001) zegt “Speciaal de zelfsturing van het handelen, het kunnen beheersen van de neiging tot impulsief reageren op de gegeven situatie en het doorwerken aan wat eenmaal begonnen is, moet vóór de zesjarige leeftijd al een heel eind ontwikkeld zijn” (p.52).

Dit geeft mijn handelingsverlegenheid als leerkracht weer: Ik heb te maken met jonge kinderen waarvan ik de volledige medewerking moet zien te verkrijgen bij het aanleren van vaardigheden waarvan zij mogelijk (nog) niet het belang inzien. Daarbij is het de vraag in welke mate en op welke wijze zij daarbij moeten kunnen reflecteren op hun gedrag.

Toch merk ik dat het leerlingen soms wel lukt om zich eigenaar te voelen van hun ontwikkeling. Bijvoorbeeld bij kinderen die niet goed durven te klimmen. Door hun vooruitgang te benoemen en te visualiseren met foto's merk ik dat ze zich bewust worden van hun ontwikkeling. Vervolgens komen ze met eigen initiatieven om het klimmen te gaan oefenen. Ze ervaren dat ze zelf invloed op hun ontwikkeling kunnen uitoefenen. Dit sterkt mij in mijn overtuiging dat een gevoel van eigenaarschap bij jonge kinderen belangrijk is en haalbaar moet zijn.

1.2 Doelstelling in het onderzoek

Bij het komen tot eigenaarschap bij jonge leerlingen is er een spanningsveld. Enerzijds moeten leerlingen zelf kunnen aangeven wat ze willen leren en anderzijds zijn er vaardigheden waarvan de leerkracht denkt dat die belangrijk zijn voor de leerling om nog te leren. Voor jonge kinderen kan het moeilijk zijn om zelf te bepalen wat ze moeten leren en kan het noodzakelijk zijn dat de leerkracht hun doelen bepaalt of bijstelt. Vanuit die overweging kies ik er in dit onderzoek voor om te onderzoeken hoe je jonge leerlingen zich eigenaar kunt laten voelen in plaats van eigenaar laten zijn.

De centrale vraagstelling luidt: Hoe kan ik vier leerlingen in de leeftijd van vier tot zeven jaar zich meer eigenaar laten voelen bij de ontwikkeling van hun sociaal-emotionele vaardigheden, zodat ze deze vaardigheden effectiever leren?

1.3 Onderzoeksvragen

Voor de beantwoording van de centrale vraagstelling zijn drie onderzoeksvragen opgesteld:

1. Hoe bevorder je het gevoel van eigenaarschap bij leerlingen in de leeftijd van vier tot zeven jaar?
2. Hoe bepaal je (met als uitgangspunt het komen tot een gevoel van eigenaarschap) welke sociaal-emotionele vaardigheden de leerlingen willen leren?
3. Wat is het resultaat van het leren van sociaal-emotionele vaardigheden op basis van gevoel van eigenaarschap?

1.4 De onderzoeksgroep

Het onderzoek richt zich op vier leerlingen, in de leeftijd van 4 tot 7 jaar, in twee kleutergroepen van onze school; twee casusleerlingen per groep. In deze groepen werken vier leerkrachten (inclusief ikzelf). Er worden leerlingen geselecteerd met sociaal-emotionele problemen waarbij de leerkrachten al meerdere interventies gedaan hebben (zonder actieve betrokkenheid van de leerling), maar die niet het gewenste resultaat opgeleverd hebben.

1.5 De gewenste situatie

In mijn gewenste situatie lukt het om deze leerlingen zich eigenaar te laten voelen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. De leerkrachten weten hoe ze dit proces kunnen begeleiden. De leerlingen laten meer ontwikkelingsgroei zien.

Mijn onderzoek is geslaagd als ik heb kunnen aantonen dat het mogelijk is om jonge kinderen (4-7 jaar) een gevoel van eigenaarschap te laten ervaren. Daarnaast verwacht ik aan te kunnen tonen dat het leren vanuit een gevoel van eigenaarschap tot een effectiever resultaat leidt dan interventies waarbij weinig of geen eigenaarschap ervaren wordt.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het begrip eigenaarschap en de effectiviteit ervan beschreven. Er wordt ingegaan op een werkwijze die inzetbaar is om een gevoel van eigenaarschap te bevorderen en op specifieke ondersteuningsbehoeften die er kunnen zijn bij leerlingen in de leeftijd van vier tot zeven jaar. Verder wordt er beschreven wat de rol van reflectie en feedback hierbij is.

2.2 Wat is eigenaarschap?

In de literatuur wordt soms gesproken over het kind dat eigenaar moet worden van zijn ontwikkeling. Bijvoorbeeld Castelijns, Kenter & Loo (2001) die zeggen “De veronderstelling is dat het werken met portfolio’s ertoe bijdraagt dat de leerling meer initiatief en verantwoordelijkheid krijgt en zich meer eigenaar van het leerproces voelt” (p.7). Vaak is het begrip eigenaarschap niet onder deze naam terug te vinden. Er wordt wel gesproken over zelfverantwoordelijk leren (Simons & Zuylen, 1995) en over autonomie (Deci & Chandler, 1986). Stevens (2003) bespreekt de drie psychologische basisbehoeften van Deci & Chandler (1986): de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Stevens (2003) vat dit voor een leraar samen als “je leerlingen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen (competentie), ze willen laten zien dat ze het zelf kunnen (autonomie), hoewel nooit alleen: ze vragen dat je beschikbaar bent en hen toegenegen (relatie)” (p.1).

Behoeftte aan autonomie, competentie en relatie vormen de basis voor zelfmotivatie (Ryan & Deci, 2000). Een leerling heeft autonomie wanneer hij de mogelijkheid heeft om zelf een keuze te maken of een beslissing te nemen (Deci & Ryan 2008).

Vansteenkiste (Victoir, 2010) zegt “Autonomie betekent dat je een gevoel van psychologische vrijheid en keuze ervaart bij de uitvoering van een activiteit “ (p.9).

Volgens de Zelfdeterminatietheorie (Driesen, 2010) kan de behoefte aan autonomie worden vervuld door leerlingen keuzen aan te bieden in plaats van eenzijdig taken op te leggen. Driessen (2010) stelt “Autonomie wil niet zeggen onafhankelijk je plan trekken, zelfstandig zonder hulp moeten functioneren, maar wel kinderen en jongeren een gradueel, volgens de eigen ontwikkeling, bepaalde zelfstandigheid verlenen” (p.2). Stevens (2003) geeft aan dat ook jonge kinderen zich al vroeg

kritisch bewust zijn van hun eigen situatie en benoemt dit als “Een ideale uitgangssituatie voor een leraar: leerlingen die willen en bovendien zichzelf goed in de gaten kunnen houden (monitoren), dus weten wanneer het goed met ze gaat en wanneer niet, wanneer ze hulp nodig hebben, wat voor hulp en hoe ze die kunnen vinden” (p.112). Deze constatering van Stevens (2003) en Driessen (2010) maken aannemelijk dat autonomie ook mogelijk is bij jonge kinderen.

Aan de behoefte aan autonomie kan tegemoet gekomen worden door de leerlingen een gevoel van eigenaarschap te laten verkrijgen. Binnen dit onderzoek wordt onder eigenaarschap de actieve betrokkenheid van kinderen bij hun eigen leerproces verstaan. De kinderen geven aan wat hun onderwijsbehoeften zijn. Ze mogen daarbij zelf (mee)beslissen hoe ze hun ontwikkeling willen vormgeven. De manier waarop dit gebeurt moet passend zijn bij hun leeftijd en ontwikkelingsniveau. Er moet sprake zijn van een autonome motivatie (intrinsieke motivatie of een geïdentificeerde regulatie) (Vansteenkiste et al., 2005).

Het belang van autonome motivatie wordt ook aangegeven door Pameijer et al. (2009) bij het werken met kindplannen: “Het verschil zit hem in de motivatie van het kind: het is zijn eigen plan en dat merk je. Het kind loopt er trots mee rond en zorgt er zelf voor dat leerkrachten en ouders zich aan de afspraken houden!” (p.117).

2.2 Wat is er bekend over de effectiviteit van eigenaarschap?

Volgens Jong & Berg (2009) is het aannemelijk dat hulpverleners het meest effectief werken als zij zich opstellen als respectvolle, onwetende gesprekspartners waarbij de cliënten de hulpverleners informeren over de veranderingen die zij willen en over de manier waarop ze die willen laten gebeuren. Furman (2009) sluit daarbij aan door te zeggen dat hij door zijn werk met kinderen ervan overtuigd is dat je betere resultaten boekt als kinderen actief meedenken over hun oefenprogramma. Pameijer et al. (2009) stellen dat de kans van slagen bij een plan van aanpak aanzienlijk groter is als het lukt een kind er actief te betrekken. Een leerling zal zich voor zijn eigen idee met meer betrokkenheid inzetten en er meer verantwoordelijkheid voor dragen. Vanuit de ervaringsgerichte onderwijspraktijk ondersteunt Leavers (Oers & Janssen-Vos, 2000) dit: “Activiteit die in hoge mate de kwaliteit betrokkenheid bezit, is in

principe ontwikkelingsbevorderend” (p.40). Volgens Leavers (Oers & Janssen-Vos, 2000) mobiliseert men dan de eigen capaciteiten volledig, voelt men zich uiterst gemotiveerd en ontstaat er “deep level learning” (p.40).

In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat een gevoel van eigenaarschap gepaard gaat met autonome motivatie, want volgens Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2007) zorgt het uitvoeren van een gedrag vanuit een autonome motivatie voor een meer stabiele vorm van gedragsregulatie, omdat het verankerd is in het authentieke zelf. Zij geven aan dat het leren vanuit een autonome motivatie resulteert in het blijvend toepassen van het geleerde gedrag en het toepassen van het gedrag in nieuwe situaties.

Bovenstaande stellingen maken aannemelijk dat eigenaarschap effect heeft op de inzet van het kind en de resultaten van het oefenprogramma.

2.3 Welke werkwijze is inzetbaar om een gevoel van eigenaarschap bij jonge kinderen te bevorderen?

In dit onderzoek wordt uitgegaan van oplossingsgericht werken (Cauffman & Dijk, 2009), omdat oplossingsgericht werken de nadruk legt op de sterke kanten zoals de persoon die zelf formuleert en hierdoor de motivatie om aan zichzelf te werken kan toenemen (Lieshout, 2009). Deze motivatie is belangrijk om eigenaarschap te verkrijgen. De oplossingsgerichte aanpak sluit goed aan bij de behoefte aan autonomie en de actieve betrokkenheid bij het eigen leerproces van een leerling. Zoals Cauffman & Dijk (2009) zeggen “De leerling of medewerker hoeft zich niet aan te passen aan onze aanpak; integendeel, die dient op maat te worden aangeboden” (p.25). In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat de handelingsgerichte benadering (Pameijer et al., 2009) om doelen, in overleg met de leerling, te mogen bijstellen een toegestane aanvulling is, omdat dit kan bijdragen aan het verkrijgen van SMARTI-doelen en daarmee de kans op een succesvol plan wordt verhoogd.

Dit onderzoek gaat over eigenaarschap bij jonge kinderen. De oplossingsgerichte methode Kids’ Skills (Furman, 2009), die op een kleuterschool in Finland ontwikkeld is voor kinderen van vier tot zeven jaar, sluit hierbij goed aan. Furman (2009) zegt “Het is een methode waarmee kinderen op een positieve, constructieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren” (p.15). Dit gebeurt aan

de hand van een vijftien stappenplan (bijlage 1). Het uitgangspunt van eigenaarschap is in deze methode duidelijk terug te vinden: “Hier worden kinderen niet gezien als het doelwit van interventies door volwassenen, maar als rechtmatige partners van wie verwacht wordt dat ze actief deelnemen aan alle beslissingen die hun aangaan” (Furman, 2009, p.22).

Zoals Jong & Berg (2009) aangeven dat kinderen onvrijwillige cliënten zijn, zo spreken Cauffman & Dijk (2009) over het feit dat kinderen vaak geen hulpvraag hebben en dat er dan sprake is van een vrijblijvende werkrelatie. Bij zo’n vrijblijvende werkrelatie kun je de alternatieve hulpvraag aanbieden. Hierbij leg je de leerling de vraag voor hoe hij zijn leerkracht tevreden zou kunnen stellen. Deze interventie past bij de benadering vanuit het handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009), om het doel van een leerling te mogen bijstellen.

Naast het oplossingsgericht werken (Cauffman & Dijk, 2009) is ook het handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009) een werkwijze die eigenaarschap bij kinderen bevordert. Middels het bijhouden van een leerlingportfolio wordt een kind gestimuleerd tot het actief bijhouden van zijn eigen ontwikkeling. Dit portfolio is belangrijk bij het gesprek met het kind over de doelen waar hij naar toe wil werken en de wijze waarop hij dat wil doen. Pameijer (2009) zegt “Een kind is op die manier mederegisseur van zijn eigen leerproces” (p.115). Dit medeverantwoordelijk zijn voor de eigen ontwikkeling komt ook tot uiting in de samen met de leerling opgestelde kindplannen (bijlage 2). De onderdelen hebben overeenkomsten met verschillende stappen van het Kids’ Skills programma (Furman, 2009). Het kindplan is echter zakelijker van aard en daardoor mogelijk minder geschikt voor kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar.

2.4 Welke rol speelt reflectie bij het verkrijgen van eigenaarschap?

Zoals aangegeven in paragraaf 2.1 wordt in dit onderzoek onder eigenaarschap de actieve betrokkenheid van kinderen bij hun eigen leerproces verstaan. Een middel om die betrokkenheid te stimuleren is een leerlingportfolio (Pameijer et al., 2009). Door het verzamelen in het portfolio van bijvoorbeeld foto’s en werkstukken van de kennis en vaardigheden die de leerling zich eigen wil maken, kan de leerling de vraag beantwoorden : Wat kan ik nu wat ik eerst niet kon? Onder begeleiding van de

leerkracht gaat de leerling op zijn portfolio reflecteren om terug te kijken op zijn eigen werk en te zien wat hij geleerd heeft. Daarna kan hij een nieuw doel bepalen. In dit onderzoek gaat het over kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar. De vraag is in hoeverre zij in staat zijn om te reflecteren op hun eigen werk en handelen.

Volgens Parreren (2001) is reflecteren een onderdeel van het strategisch handelen: “Wie goed reflecteert zal met de resultaten daarvan bij de volgende poging rekening houden” (p.95). Parreren (2001) stelt dat bij kleuters het handelen een ontwikkeling doormaakt van veldgestuurd handelen naar zelfgestuurd handelen. Onder zelfsturing wordt verstaan: het richting kunnen geven aan het eigen handelen, waardoor opzettelijk (intentioneel) naar een gesteld of aanvaard doel kan worden toegewerkt. Door deze zelfsturing verder te ontwikkelen ontstaat het strategisch handelen (oriëntatie, begeleiding en reflectie (evaluatie)). De zelfsturing moet vóór de zesjarige leeftijd al een heel eind ontwikkeld zijn (Parreren, 2001).

Op grond van bovenstaande beschrijving van Parreren (2001) over de ontwikkeling van veldgestuurd handelen naar zelfgestuurd handelen en dan verder naar het strategisch handelen kun je aannemen dat kinderen in de leeftijdsgroep van vier tot zeven jaar niet allemaal in dezelfde mate tot reflectie in staat zullen zijn. De kinderen bij wie de zelfsturing al goed ontwikkeld is zullen beter in staat te zijn te reflecteren op hun werk en hun handelen dan de kinderen die nog in de fase van het veldgestuurd handelen zitten. Deze laatste groep zal nog niet goed in staat zijn te verwoorden wat ze hebben gedaan en hoe ze dat hebben gedaan (Parreren, 2001). Dit zal gevolgen hebben voor de begeleiding van de leerkracht bij het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap bij de leerlingen.

2.5 Welke ondersteuningsbehoeften kunnen er zijn bij jonge leerlingen?

De mate waarin een kind tot zelfsturing komt zal mede bepalen welke begeleiding nodig is bij het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap. Bij geringe zelfsturing zal de leerling de begeleiding van de leerkracht nodig hebben om zich meer bewust te worden van zijn handelen. Smirnova (zoals geciteerd in Parreren, 2001) stelt dat een leerling zijn eigen handelingen alleen kan sturen als hij zich van die handelingen bewust is. Jonge kinderen die nog niet of nauwelijks zelfgestuurd handelen gaan helemaal in de situatie van dat moment op. Ze kunnen geen standpunt innemen om

zichzelf van buitenaf te bekijken. Volgens Smirnova (zoals geciteerd in Parreren, 2001) moeten deze kinderen geholpen worden bij het innemen van een standpunt buiten de directe situatie-actiecontext. Ook de nabijheid van een volwassene kan de leerling steun geven bij het eigen handelen. Parreren (2001) zegt “Die steun kan erin bestaan dat het kind aan de leerkracht iets kan vragen over zijn werk, dat hij wordt aangemoedigd, maar ook de uitstraling die van de loutere nabijheid van de volwassene uitgaat, helpt het kind het goede spoor te houden” (p.57).

Naast de ondersteuning bij de bewustwording van hun handelen kunnen jonge leerlingen ook behoefte hebben aan visuele ondersteuning. Jonge kinderen zijn verbaal nog niet zo sterk. Delfos (2011) legt uit dat het bij die kinderen belangrijk is dat ze hun gedachten en gevoelens non-verbaal kunnen uitdrukken. Niet alleen in lichaamstaal, maar ook door middel van voorwerpen en tekeningen. Delfos (2011) stelt “Voor kinderen is het communiceren via voorwerpen of tekeningen heel normaal. Ze drukken er zich vaak beter mee uit dan via woorden” (p.74). Delfos (2011) voegt daaraan toe dat jonge kinderen beter in staat zijn om een herinnering te reproduceren door middel van voorwerpen, bijvoorbeeld door poppen, dan door middel van woorden en dat jonge kinderen weinig details benoemen tijdens vrije reproductie. Ook Berg & Steiner (2010) bespreken het belang van het benoemen en visualiseren bij kinderen. Het helpt een abstract idee makkelijker om te zetten in iets concreets dat het kind kan bevatten. De naam en afbeelding (die aan het concrete idee gegeven worden) moeten voor het kind van betekenis zijn. Berg & Steiner (2010) geloven dat het belangrijk is om de ideeën, de verbeelding en de wensen van een kind hierbij te accepteren. Ze geven aan dat kinderen in de kleuterleeftijd daarbij meer richting en leiding nodig hebben en dat dit verwezenlijkt kan worden door de kinderen keuzes te laten maken of door ze de mogelijkheid te geven op suggesties van de volwassenen te laten reageren. De methode Kids’ Skills (Furman, 2009) sluit hierbij aan door gebruik te maken van het bedenken van namen voor de vaardigheden en het kiezen van totemfiguren (bijlage 1, stap 4 en 5).

2.6 Wat is de rol van feedback bij het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap?

Pameijer et al. (2009) beschrijven dat het stellen van heldere doelen en het geven van gerichte feedback (op leervorderingen, werkhouding en sociaal-emotioneel

functioneren) kinderen helpt greep te krijgen op hun eigen ontwikkeling. Zij beschrijven dat het op een effectieve manier versterken van positief gedrag (benoemen en benutten in de aanpak) er aan bij kan dragen dat kinderen gaan inzien dat niet alleen de leraar, maar vooral zichzelf hun gedrag en leerprestaties kunnen beïnvloeden. Dit inzicht draagt bij aan het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap. Een leerkracht zal dus duidelijke doelen en verwachtingen aan een leerling moeten stellen en daarnaast gerichte feedback moeten geven om een gevoel van eigenaarschap te kunnen bevorderen. Goede feedback is specifiek en doelgericht en geeft de leerling antwoord op drie vragen (Wolf & Beukering, 2009):

1. Waar werk ik naar toe? Wat wil ik bereiken? Wat is het doel? (*Feed up*)
2. Hoe doe ik het tot nu toe? Ben ik dicht bij (of ver van) het doel? (*Feed back*)
3. Hoe nu verder? Wat moet ik nog doen om dichterbij het doel te komen? (*Feed Forward*)

Hattie & Timperley (2007) onderscheiden vier typen feedback: Feedback op taak, proces, zelfregulatie en persoon van de leerling. Daarbij bevordert feedback op zelfregulatie de zelfregulerende vaardigheden van de leerling. Zelfregulatie verwijst naar autonomie, zelfsturing, zelfevaluatie en zelfdiscipline. Deze vorm van feedback is dus belangrijk bij het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap.

2.7 Conclusies vanuit de theorie

Vanuit de vaststellingen van Stevens (2003) en Driessen (2010) mag je aannemen dat autonomie mogelijk is bij jonge kinderen. Dit houdt in dat het ook mogelijk moet zijn om bij jonge kinderen een gevoel van eigenaarschap te verkrijgen door hen, aangepast aan hun ontwikkeling, een bepaalde mate van zelfstandigheid te geven en hun zelf keuzes te laten maken. De theorie maakt aannemelijk dat een gevoel van eigenaarschap een positief effect heeft op het leren van de sociaal-emotionele vaardigheden. Een oplossingsgerichte aanpak volgens de methode Kids' Skills (Furman, 2009) lijkt geschikt te zijn voor kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar. De handelingsgerichte aanpak (Pameijer et al., 2009) biedt een aanvulling als het gaat om het bijstellen van het doel van het plan van aanpak. Daarbij blijft het belangrijk dat er sprake is van een autonome motivatie. Kinderen in de leeftijdsgroep van vier tot zeven jaar zullen niet allemaal in dezelfde mate tot reflectie in staat zijn.

Dit heeft gevolgen voor de begeleiding van de leerkracht. Jonge kinderen kunnen visuele ondersteuning nodig hebben bij het uitdrukken van hun gedachten en gevoelens. Om kinderen te helpen greep te krijgen op hun eigen ontwikkeling is het belangrijk goede en doelgerichte feedback te geven (Pameijer et al.,2009).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek was gericht op de vraag of de gekozen aanpak effectief zou zijn. Er was sprake van een quasi-experiment (Harinck, 2011), bestaande uit kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. De onderzoeker heeft zelf meegedaan aan het onderzoek in haar rol van leerkracht van twee van de vier casusleerlingen.

3.2 Onderzoekscontext

Dit onderzoek werd uitgevoerd in de kleutergroepen van reguliere basisschool W. te A. In iedere groep werd lesgegeven door twee leerkrachten. Vijf keer per schooljaar werden er met alle leerlingen reflectiegesprekken gehouden over gemaakte werkjes. Reflectiegesprekken over sociaal-emotionele vaardigheden werden niet structureel gehouden. De sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen werd gevolgd volgens het Ontwikkelingsvolgmodel voor jonge kinderen, OVMJK (Memelink et al.,1999).

3.3 Onderzoekseenheden

Aan dit onderzoek hebben vier leerlingen deelgenomen. Uit elke kleutergroep zijn twee leerlingen geselecteerd die een ontwikkelingsachterstand hadden op een of meerdere ontwikkelingslijnen, op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, van het Ontwikkelingsvolgmodel voor jonge kinderen (Memelink et al.,1999) (bijlage 11). Bij deze leerlingen vonden de leerkrachten extra begeleiding op dit gebied noodzakelijk en hadden ze al meerdere interventies gedaan. Daarbij was geen gebruik gemaakt van de eigen inbreng van de leerlingen. De interventies hadden niet geleid tot het gewenste resultaat.

3.4 Methoden en instrumenten

Om aan te kunnen tonen of de gekozen aanpak effect heeft gehad is er gebruik gemaakt van methoden die de begin- en eindmeting in kaart brengen (interview leerkrachten en leerlingen, schalen en ontwikkelingsvolgmodel) en van methoden die het proces van het komen tot een gevoel van eigenaarschap zichtbaar moeten maken (logboeken en observaties).

Interview leerkrachten

Er is gekozen om als begin- en eindmeting een semi-gestructureerd interview (Harinck, 2011) met betrokken leerkrachten af te nemen, om de mate van gevoel van eigenaarschap vast te kunnen stellen en om vast te stellen in hoeverre eerdere interventies resultaat hadden gehad (bijlage 4).

Interview leerlingen

Dit semi-gestructureerde interview (bijlage 5) werd door de onderzoeker, als begin- en eindmeting bij alle leerlingen afgenomen en moest de mate van bekendheid, betrokkenheid en motivatie bij het plan van aanpak duidelijk maken.

Schalen

In dit onderzoek werd, door leerkrachten en leerlingen, gebruik gemaakt van de methode van schalen (Cauffman & Dijk, 2009). De leerkrachten werden, als begin- en eindmeting, gevraagd om de mate van het gevoel van eigenaarschap en de resultaten van de interventies (bijlage 6a) te schalen. Het doel van het schalen door de leerlingen (bijlage 6b) was om te zien hoe goed ze zichzelf inschatten met betrekking tot het beheersen van de te oefenen vaardigheid. Bij de leerlingen is, naast een begin- en eindmeting, ook gekozen voor een tussenmeting (na het oplossingsgerichte gesprek). Hiervoor is gekozen, omdat er door het gesprek, mogelijk een concreter omschreven vaardigheid afgesproken zou worden met de leerlingen. Deze zou dan waarschijnlijk ook anders geschaald worden dan bij de beginmeting.

Observatie met behulp van het Ontwikkelingsvolgmodel voor jonge kinderen OVMJK (Memelink et al., 1999).

Als begin- en eindmeting werden de leerlingen geobserveerd volgens dit ontwikkelingsvolgmodel. Hierdoor kon duidelijk gemaakt worden of er een groei in hun ontwikkeling was waargenomen. Per leerling is er een keuze gemaakt voor ontwikkelingslijnen waar gedurende dit onderzoek aan gewerkt zou worden (bijlage 11)

Observaties bij filmopnamen

De onderzoeker heeft de oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met de leerlingen. Hiervan zijn filmopnamen gemaakt. De leerkrachten werd gevraagd om deze filmopnamen te bekijken en hun leerlingen te observeren volgens een kijkwijzer (bijlage 7) met als doel om vast te stellen of er tijdens het gesprek sprake was van een actieve betrokkenheid en autonome motivatie bij de leerlingen. Daarnaast zijn de vragen die ingingen op de eigen inbreng en het zelf bepalen van de onderwijsbehoeften gebruikt bij de eindmeting van het interview met de leerkrachten.

Observatie kind-oudergesprek

Op basisschool W. is het gebruikelijk dat ouders op de hoogte gebracht worden van een plan van aanpak met hun kind. Daar het in dit onderzoek ging over eigenaarschap is ervoor gekozen om de leerlingen dit gesprek zelf te laten doen, onder begeleiding van de onderzoeker. Dit gesprek werd door de onderzoeker geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer (bijlage 8), met als doel vast te stellen in hoeverre de leerling liet zien zich al eigenaar te voelen van de gemaakte afspraken tijdens het oplossingsgerichte gesprek.

Logboek door leerkrachten

Tijdens de periode dat de leerlingen in de klas aan de slag waren met hun plan van aanpak hielden de groepsleerkrachten per leerling samen één logboek bij. Dit logboek (bijlage 9) had als doel vast te leggen in hoeverre de leerlingen een gevoel van eigenaarschap lieten zien tijdens het werken aan hun plan. Tevens werd gekeken of de leerlingen zich bewust waren van de te oefenen vaardigheid, of het lukte deze toe te passen en of de leerlingen zich ontwikkelden in deze vaardigheid (groei van zelfsturing, delen van kennis met anderen en het begeleiden van klasgenoten).

Logboek door leerlingen

Ook de leerlingen hielden bij elk oefenmoment een logboek bij. Dit was aangepast aan hun eigen plan van aanpak (bijlagen 10a, 10b, 10c, 10d). Het doel was het stimuleren van reflectie als onderdeel van het strategisch handelen, gebaseerd op de stelling van Parreren (2001): "Wie goed reflecteert zal met de resultaten daarvan bij

de volgende poging rekening houden” (p.95). Daarnaast hielden de leerlingen middels dit logboek bij in hoeverre ze tevreden waren over hun oefenmomenten.

3.5 Interventiekeuze

Op basis van de theorie dat oplossingsgericht werken een manier is om kinderen actief betrokken te laten zijn bij hun eigen ontwikkeling (Cauffman & Dijk, 2009, Jong & Berg, 2009) is besloten om te werk te gaan volgens de methode Kids’ Skills (Furman, 2009). De keuze is gemaakt om, in plaats van het in deze methode gehanteerde werkboekje, gebruik te maken van een poster (bijlagen 3, 3a) die samen met de kinderen ingevuld kan worden. Deze poster komt meer tegemoet aan de behoefte aan visuele ondersteuning voor jonge kinderen (Delfos, 2011; Berg & Steiner, 2010). De poster biedt hen de gelegenheid de afspraken op een groot vlak te tekenen. Daarnaast heeft een poster als voordeel dat hij zichtbaar in de klas opgehangen kan worden en zo als visueel geheugensteuntje kan werken voor de leerlingen en hun supporters.

In dit onderzoek werd uitgegaan van kinderen van wie de leerkracht al besloten had dat er extra aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling gegeven moest worden. Dit hield in dat de leerkracht mede bepaalde welke vaardigheid de leerling moest gaan leren.

De verschillende stappen, methoden, technieken en tijdsfasering zijn schematisch bij elkaar gezet (bijlage 12).

3.6 Procedure

Om de leerkrachten kennis te laten maken met de oplossingsgerichte visie en werkwijze van de methode Kids’ Skills heeft de onderzoeker, voorafgaand aan het onderzoek, hierover een presentatie gehouden.

Om ervoor te zorgen dat de kinderen tijdens het werken met hun plan op een zoveel mogelijk dezelfde wijze gestimuleerd en benaderd zouden worden is er een handelingswijzer opgesteld voor de leerkracht (bijlage 13).

3.7 Data analyse

In dit onderzoek zijn de data geanalyseerd volgens twee uitgangspunten:

1. Ontstond er meer gevoel van eigenaarschap bij de leerlingen?

2. Heeft de gekozen aanpak geleid tot een betere beheersing van de te leren vaardigheid?

De gegevens uit de interviews en de observaties zijn gecategoriseerd en weergegeven in grafieken. Ook de schaalgegevens zijn gepresenteerd in grafieken. De gegevens uit de logboeken van de leerkrachten zijn per leerling omgerekend in percentages. Uit de leerlinglogboeken zijn de aantallen tevreden en ontevreden oefenmomenten weergegeven. De ontwikkelingslijnen zijn per leerling door beide leerkrachten gezamenlijk ingevuld en worden weergegeven in de tabellen 1a, 1b, 1c, 1d.

3.8 Betrouwbaarheid en validiteit

In dit onderzoek is gestreefd naar een goede herhaalbaarheid (Harinck, 2011) door gebruik te maken van kijkwijzers, vragenlijsten bij de interviews, nauwkeurige omschrijvingen bij het schalen en het ontwikkelingsvolgmodel OVMJK. Door het gebruik van deze instrumenten is er een grotere kans dat de metingen bij herhaling dezelfde uitkomsten zullen opleveren. Dit heeft de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd..

De validiteit werd verhoogd door kijkwijzers en vragenlijsten, ter verbetering, voor te leggen aan collega's en critical friends en door verslagen van interviews voor te leggen als member check (Harinck, 2011). Er is gezorgd voor triangulatie (Harinck, 2011) door in dit onderzoek gebruik te maken van verschillende informanten (leerlingen en leerkrachten) en informatiebronnen (interviews, schalen, observaties, logboeken en ontwikkelingsvolgmodel). Daarbij is de keuze gemaakt om casusleerlingen uit twee verschillende kleutergroepen te kiezen, zodat er naast de onderzoeker meerdere leerkrachten als informant konden meedoen. Hierdoor werd dit onderzoek ook toepasbaar in andere groepen. Daar er bij dit onderzoek sprake was van een veranderingsonderzoek (Harinck, 2011) zijn er op meerdere momenten (vooraf, tijdens en achteraf) gegevens verzameld.

3.9 Ethiek

Voor de ethische reflectie is uitgegaan van de principes voor ethische reflectie op het praktijkonderzoek Master Sen (Boerman, 2008). De onderzoeker heeft in overleg met deelteamleiders het onderzoeksonderwerp bepaald. Daarna zijn de leerkrachten

benaderd en om medewerking gevraagd. Vervolgens zijn de ouders van de casusleerlingen benaderd en is hen schriftelijk om toestemming gevraagd voor het meedoen van hun kind aan het onderzoek en voor het maken van filmopnamen. Hierbij werd inhoudelijke uitleg gegeven. De leerlingen hebben uitleg gekregen en zijn gevraagd of zij mee wilden doen en instemden met het filmen. Om de anonimiteit te waarborgen is ervoor gekozen om de naam van de school en de plaatsnaam af te korten met de beginletter. Voor de namen van de leerlingen is gekozen om elke leerling een vast cijfer te geven. Bij de leerkrachten is gekozen voor een aanduiding met een letter. Er werd binnen dit onderzoek gestreefd naar volledigheid. Daar waar een selectie en beperking noodzakelijk was had dit geen invloed op de beantwoording van de onderzoeksvraag. Er is gestreefd naar een open overleg met collega's en critical friends door hen tijdig te informeren over de verschillende stappen van het onderzoek.

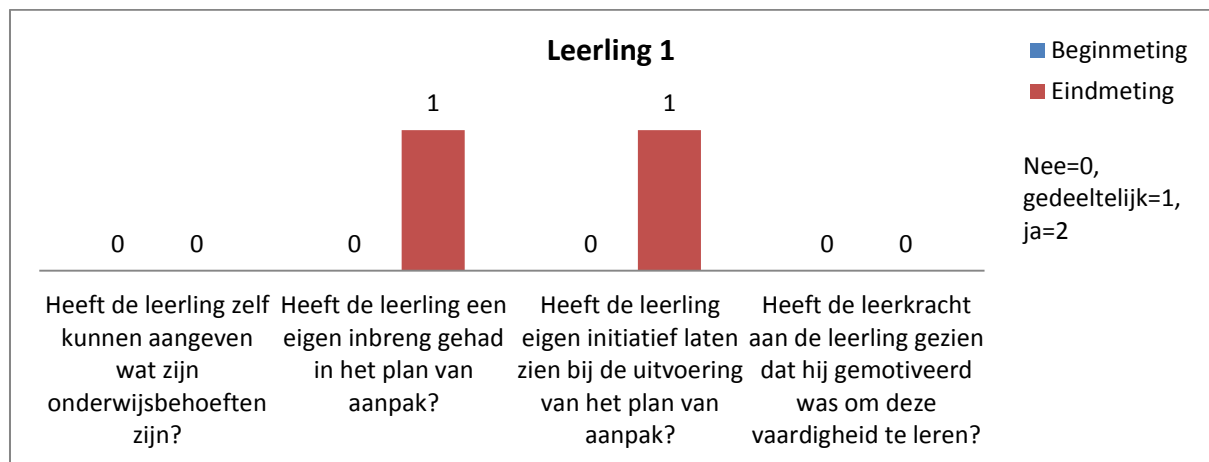
Hoofdstuk 4: Presentatie en analyse van de gegevens

De presentatie en analyse wordt gedaan aan de hand van de gehanteerde onderzoeksmethoden.

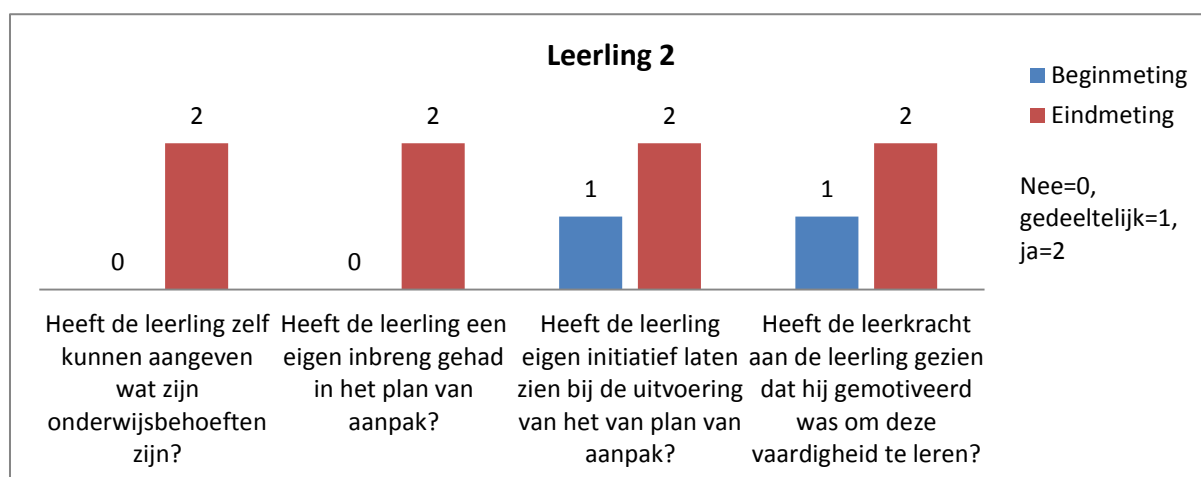
Interview leerkrachten

De gegevens uit de interviews zijn geanalyseerd met betrekking tot de mate van het gevoel van eigenaarschap en de resultaten van de gedane interventies op het leerdoel. De gegevens die betrekking hebben op de mate van het gevoel van eigenaarschap zijn gecategoriseerd volgens vier vragen (bijlagen 4a, 4b en 4c). Per leerling zijn de gegevens daarvan weergegeven in de grafieken 1a, 1b, 1c en 1d. Hierbij heeft de onderzoeker de waarden toegekend en de gegevens gescoord op een schaal van 0 tot en met 2. Per leerling zijn de antwoorden van twee leerkrachten geanalyseerd. Deze hadden in alle gevallen dezelfde score en zijn daarom niet afzonderlijk weergegeven.

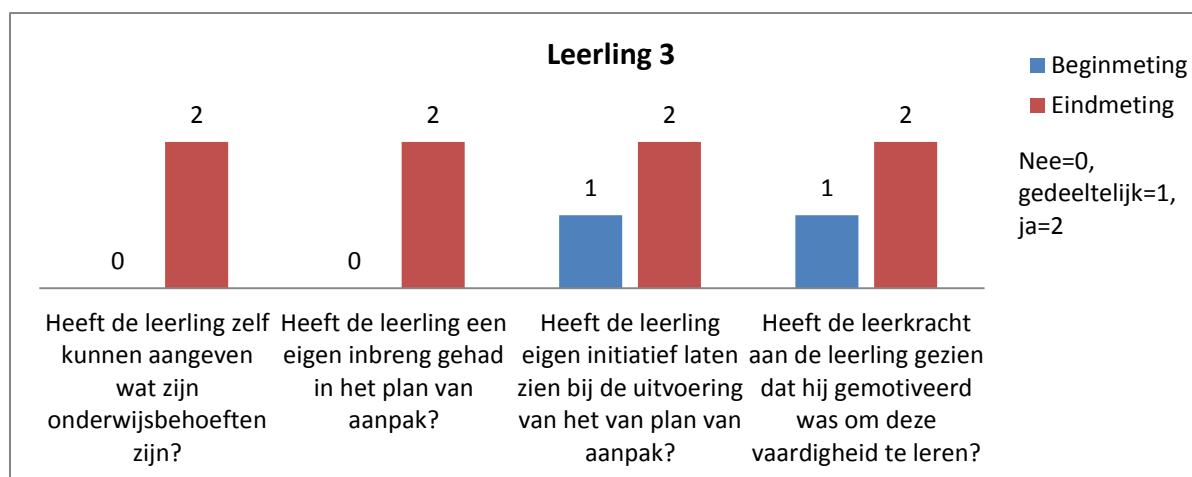
Grafiek 1a



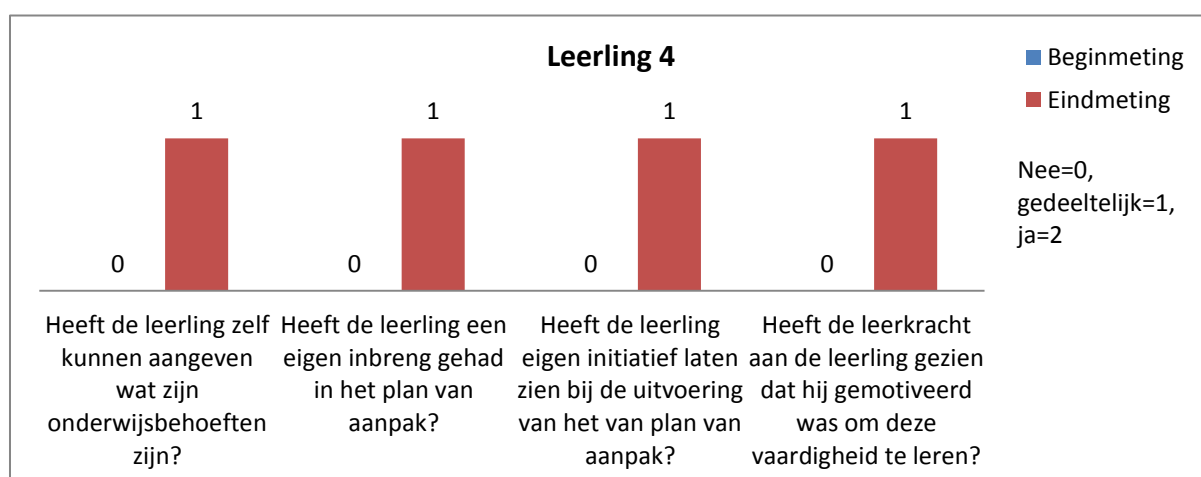
Grafiek 1b



Grafiek 1c



Grafiek 1d

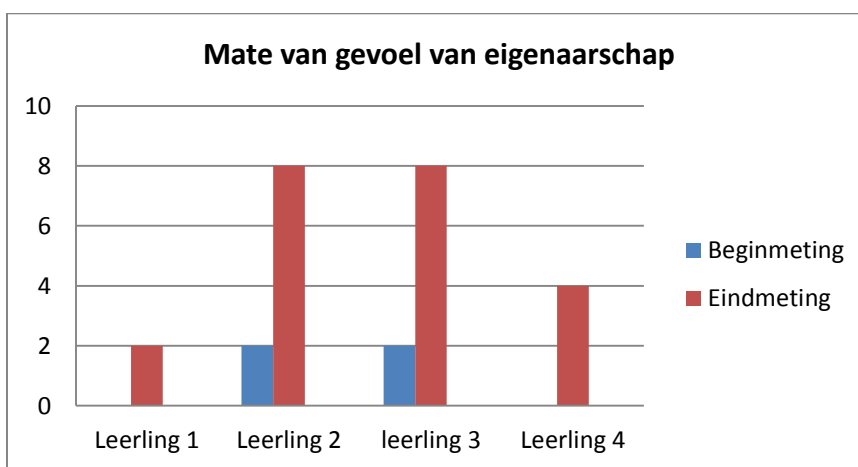


Uit bovenstaande grafieken blijkt dat de leerkrachten bij de leerlingen 1 en 4, bij de beginmeting, op alle vragen met nee geantwoord hebben en bij de leerlingen 2 en 3

op de helft van de vragen. Tijdens de eindmeting is er bij de leerlingen 2 en 3 op alle vragen met ja geantwoord. Bij leerling 4 is op alle vragen met gedeeltelijk geantwoord en bij leerling 1 op twee vragen. Bij leerling 1 is ook bij de eindmeting op twee vragen met nee geantwoord.

De vragen uit de grafieken 1a, 1b, 1c en 1d geven samen de mate van het gevoel van eigenaarschap weer. Daarom zijn deze verkregen waarden, per leerling, bij elkaar opgeteld om zo in grafiek 2 de mate van het gevoel van eigenaarschap weer te kunnen geven.

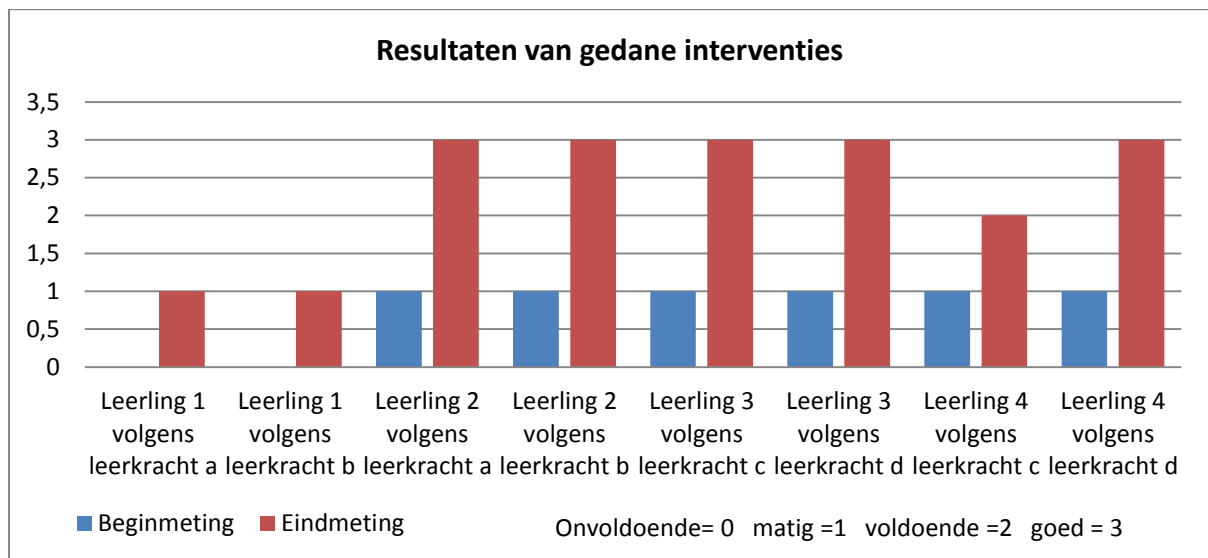
Grafiek 2



Bij leerling 1 en 4 was bij de beginmeting geen gevoel van eigenaarschap waargenomen. Er is bij alle leerlingen een groei waar te nemen, waarbij de leerlingen 2 en 3 die al enige mate van eigenaarschap voelden bij de beginmeting, de meeste groei laten zien.

Tijdens het interview hebben de leerkrachten aangegeven in hoeverre de gedane interventies resultaat gehad hadden op het leerdoel (bijlage 4a, 4b en 4c). Deze gegevens zijn zichtbaar gemaakt in grafiek 3. Hiervoor heeft de onderzoeker de waarden toegekend en de gegevens gescoord op een schaal van 0 tot en met 3.

Grafiek 3:

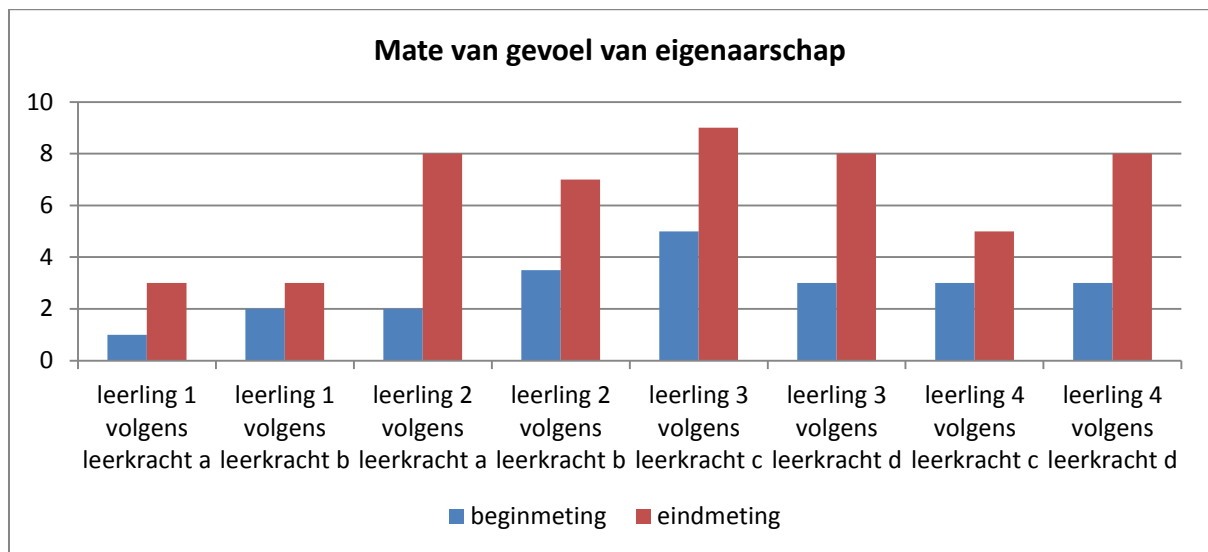


Bij leerling 1 hebben beide leerkrachten, bij de beginmeting, aangegeven dat de gedane interventies onvoldoende resultaat lieten zien. Bij leerling 2 en 3 is de meeste groei te zien. Bij leerling 4 is er, bij de eindmeting, een verschil te zien tussen beide leerkrachten. Door beide leerkrachten wordt hier wel een groei in resultaten waargenomen.

Schalen door leerkrachten

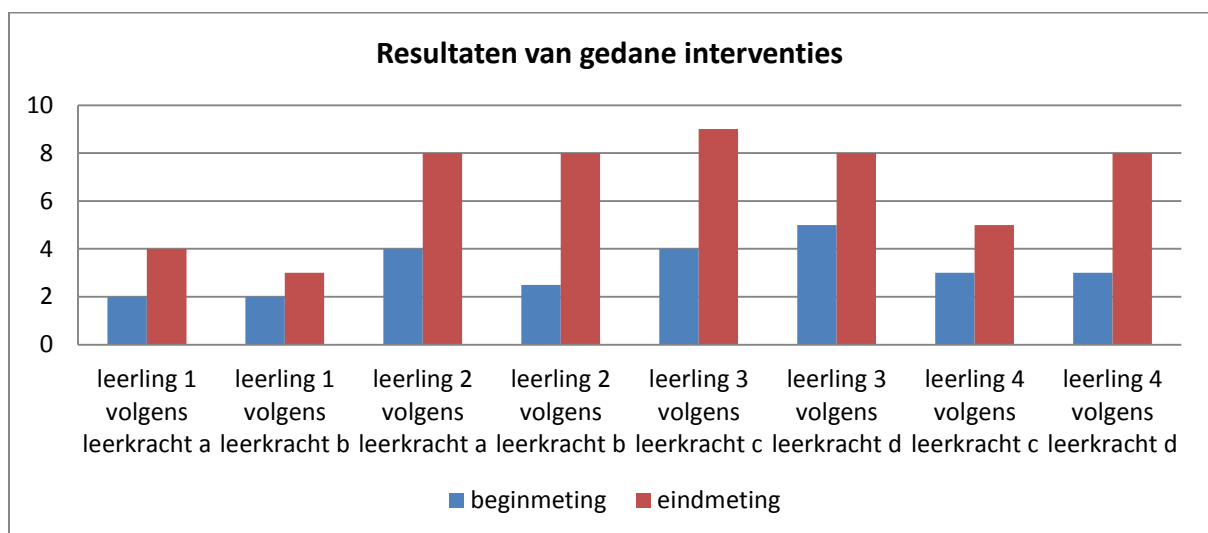
De leerkrachten hebben als begin- en eindmeting twee schalen ingevuld: Eén schaal geeft de mate van het gevoel van eigenaarschap bij de leerling aan (grafiek 4). De andere schaal geeft de resultaten van de gedane interventies aan (grafiek 5). Het schalen is gebeurd op een schaal van 0 tot 10. De gegevens zijn weergegeven in de grafieken 4 en 5.

Grafiek 4:



Uit deze grafiek kun je opmaken dat alle leerlingen een groei hebben laten zien. De groei werd niet door alle betrokken leerkrachten even sterk waargenomen. De leerkrachten b en c zien een kleinere groei dan de leerkrachten a en d bij diezelfde leerlingen. De leerlingen 2 en 3 laten gemiddeld de meeste groei ($> 40\%$) zien. Bij leerling 3 is dat 35%, bij leerling 1 is dat 15 %.

Grafiek 5:



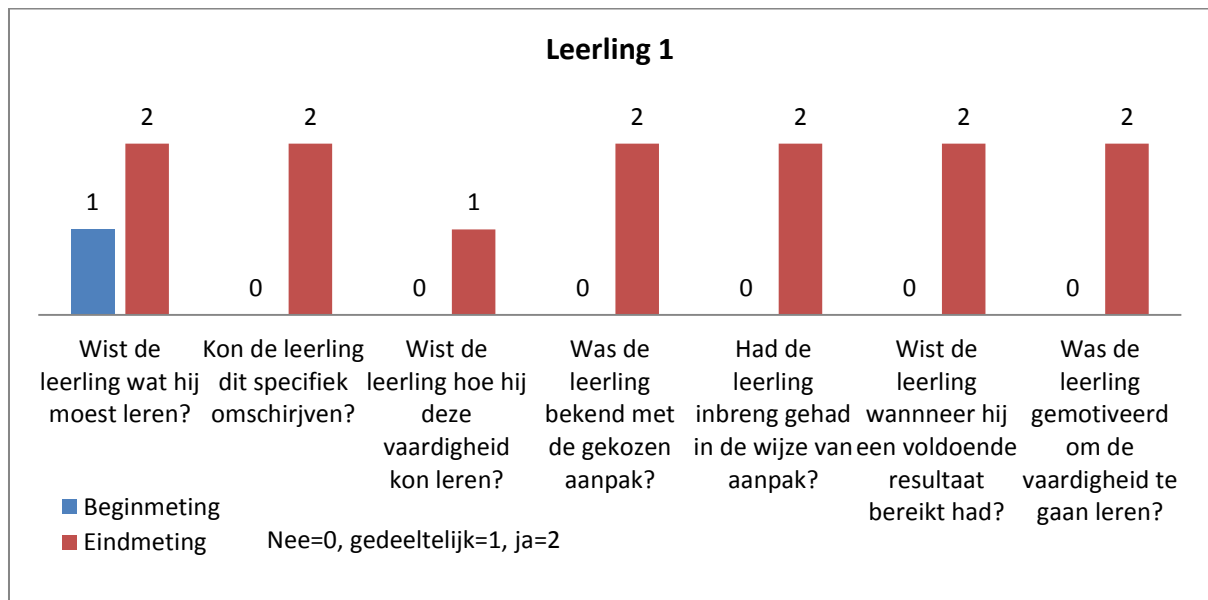
Uit grafiek 5 kun je opmaken dat bij alle leerlingen, bij de eindmeting, meer resultaat te zien is bij het behalen van het leerdoel. Beide leerkrachten van de leerlingen 2 en 3 geven aan dat deze leerlingen 8 of meer punten gehaald hebben op een schaal

van 10 bij de eindmeting, bij leerling 1 is dat 4 punten of minder. Bij leerling 4 is een verschil van 3 punten te zien tussen beide leerkrachten.

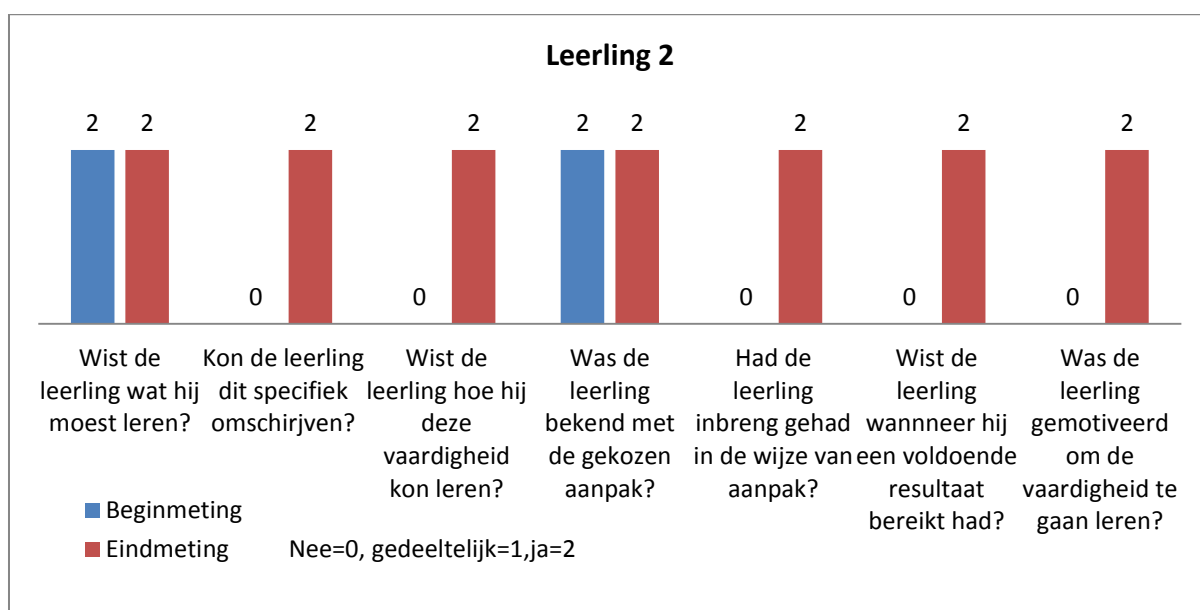
Interview leerlingen

Uit het interview moest duidelijk worden in welke mate de leerlingen op de hoogte waren van het plan van aanpak en of er sprake was van actieve betrokkenheid en autonome motivatie. De interviewgegevens zijn gecategoriseerd volgens zeven vragen (bijlagen 5a, 5b en 5c). Per leerling zijn de gegevens daarvan weergegeven in de grafieken 6a, 6b, 6c en 6d. Hiervoor heeft de onderzoeker de waarden toegekend en de gegevens gescoord op een schaal van 0 tot en met 2.

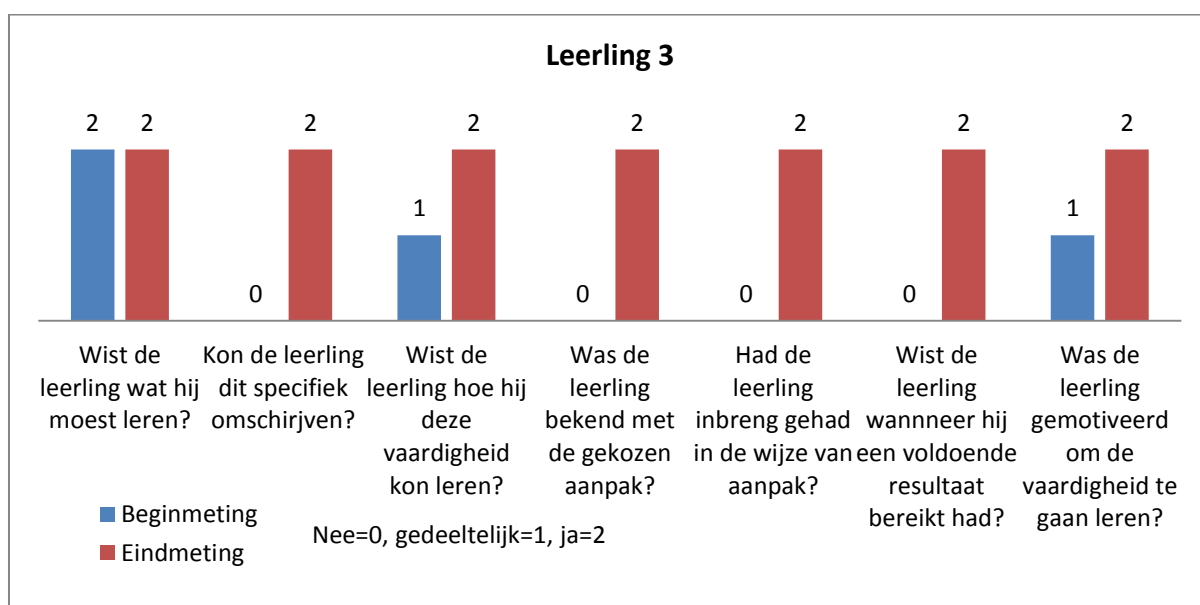
Grafiek 6a:



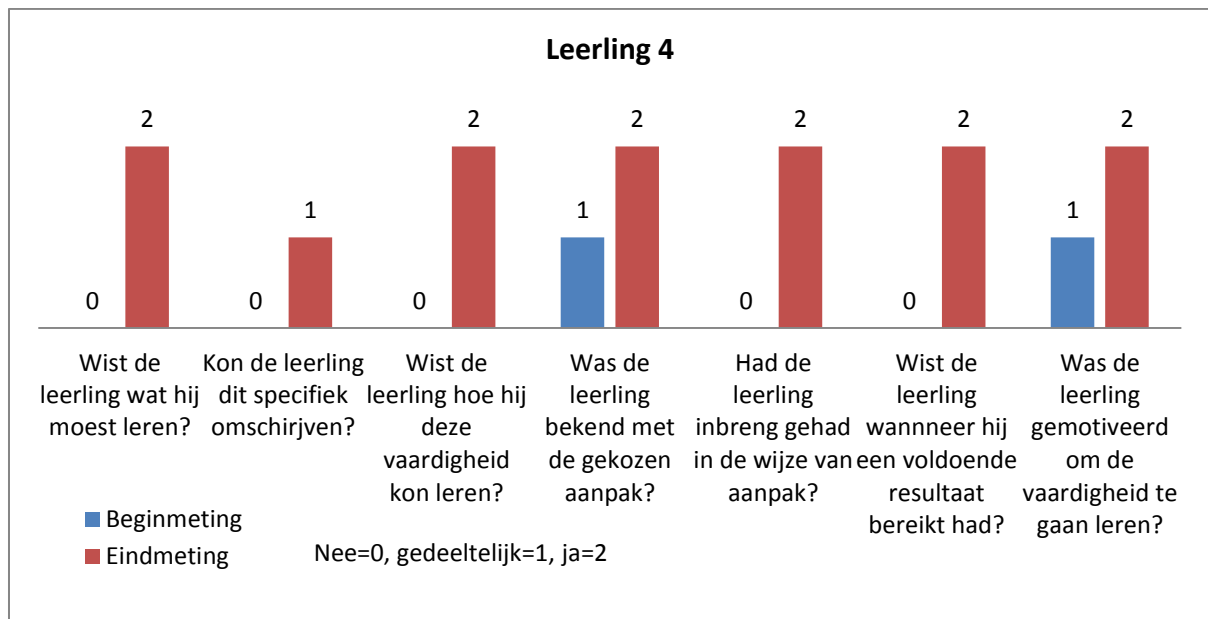
Grafiek 6b:



Grafiek 6c:

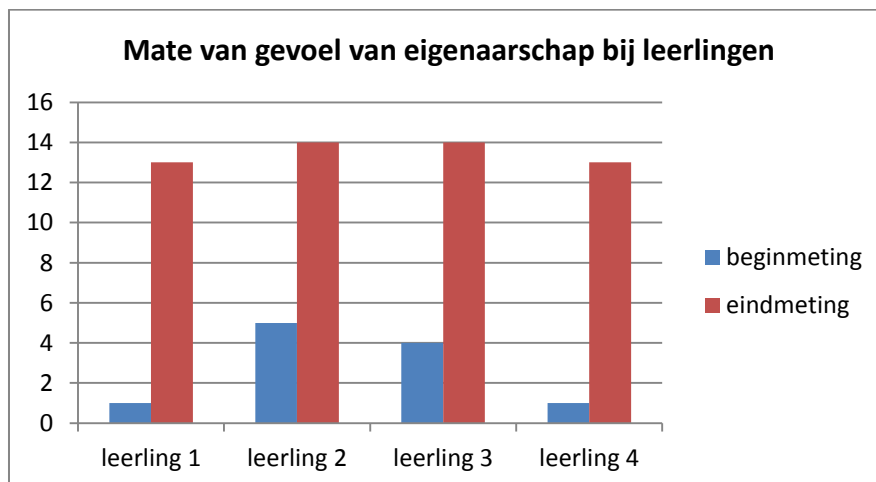


Grafiek 6d:



De vragen uit de grafieken 6a, 6b, 6c en 6d geven samen de mate van het gevoel van eigenaarschap weer. Daarom zijn deze verkregen waarden, per leerling, bij elkaar opgeteld om zo in grafiek 7 de mate van het gevoel van eigenaarschap weer te kunnen geven.

Grafiek 7



Uit deze grafiek kun je aflezen dat bij de eindmeting leerling 2 en 3 de maximale score halen, leerling 1 en 4 halen 13 van de 14 punten. De mate van het gevoel van eigenaarschap is bij alle vier de leerlingen gegroeid. De leerlingen 1 en 4 hebben de grootste groei doorgemaakt.

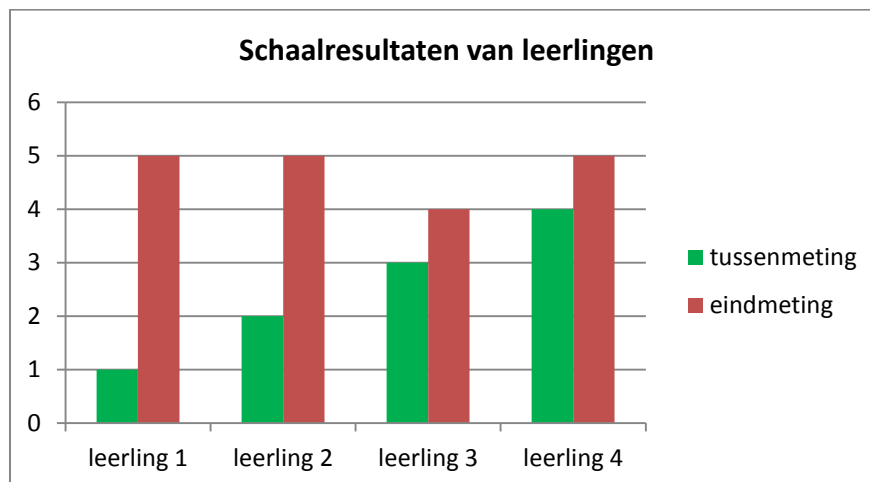
Schalen door leerlingen: beginmeting

De leerlingen werd gevraagd aan te geven hoe goed zij de vaardigheid beheersten die ze tot dan toe in de klas geoefend hadden. Dit bleek niet goed mogelijk te zijn, omdat de kinderen geen duidelijk beeld hadden van de vaardigheid die ze aan het leren waren en omdat ze de werkwijze van het schalen nog niet goed begrepen. De onderzoeker heeft toen samen met de kinderen het schalen besproken en 'geoefend'. Dit maakte echter dat de resultaten hiervan niet meer betrouwbaar waren voor het onderzoek.

Schalen door leerling: tussenmeting en eindmeting

Na het oplossingsgerichte gesprek hebben de leerlingen geschaald (bijlage 6b) in hoeverre ze dachten de daarin afgesproken vaardigheid al te beheersen. Dit noem ik de tussenmeting. Bij de eindsituatie hebben ze nogmaals de beheersing van diezelfde vaardigheid geschaald (eindmeting). Het schalen is gebeurd op een schaal van 1 tot 5. Deze schaalgegevens zijn verwerkt in onderstaande grafiek.

Grafiek 8:



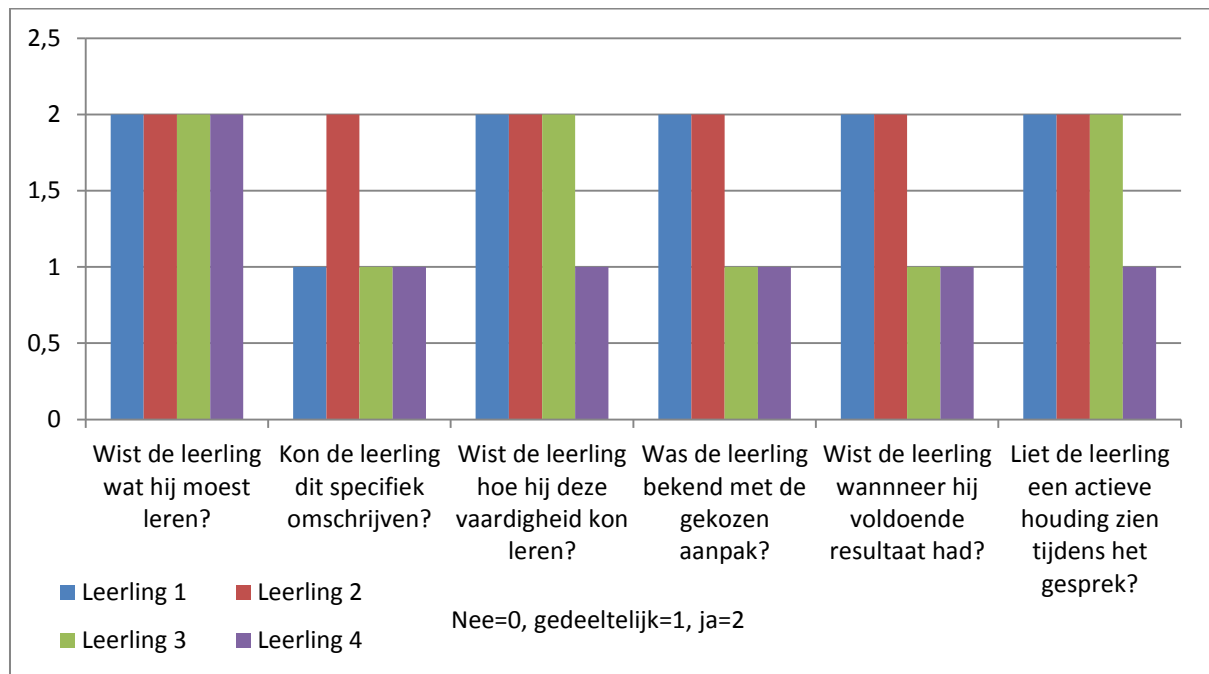
Hieruit valt af te lezen dat alle leerlingen vonden dat ze vooruit gegaan zijn in de beheersing van hun geoefende vaardigheid. Drie leerlingen gaven aan dat ze de vaardigheid, bij de eindmeting, helemaal beheersten.

Uit de aanvullende opmerkingen (bijlage 6c) van de leerlingen kwam naar voren dat leerling 1 en 4 bij de tussenmeting nog moeite hadden met het schalen en het verwoorden van hun keuze daarbij. Bij de eindmeting lukte dit wel. Leerling 2 en 3 lieten zien het schalen bij beide metingen goed te kunnen toepassen en verwoorden.

Observatie kind - ouder gesprek

Na het oplossingsgerichte gesprek hebben de leerlingen aan de ouders verteld wat er afgesproken was. Dit gesprek is door de onderzoeker geobserveerd met als doel vast te stellen in hoeverre de leerling liet zien zich al eigenaar te voelen van de gemaakte afspraken tijdens het oplossingsgerichte gesprek. Bij deze observatie is een kijkwijzer gehanteerd (bijlagen 8, 8a, 8b). De observatiegegevens zijn gecategoriseerd volgens zes vragen (bijlage 8a) en zijn weergegeven in grafiek 9. Hierbij heeft de onderzoeker de waarden toegekend en de gegevens gescoord op een schaal van 0 tot en met 2

Grafiek 9:



Uit deze grafiek kun je opmaken dat leerling 1 op vijf van de zes vragen een goed antwoord kon geven. Leerling 2 kon dit op alle vragen. Leerling 3 kon dit op de helft van de vragen goed en op de andere helft gedeeltelijk. Leerling 4 kon dit op de eerste vraag goed en op de andere vragen gedeeltelijk.

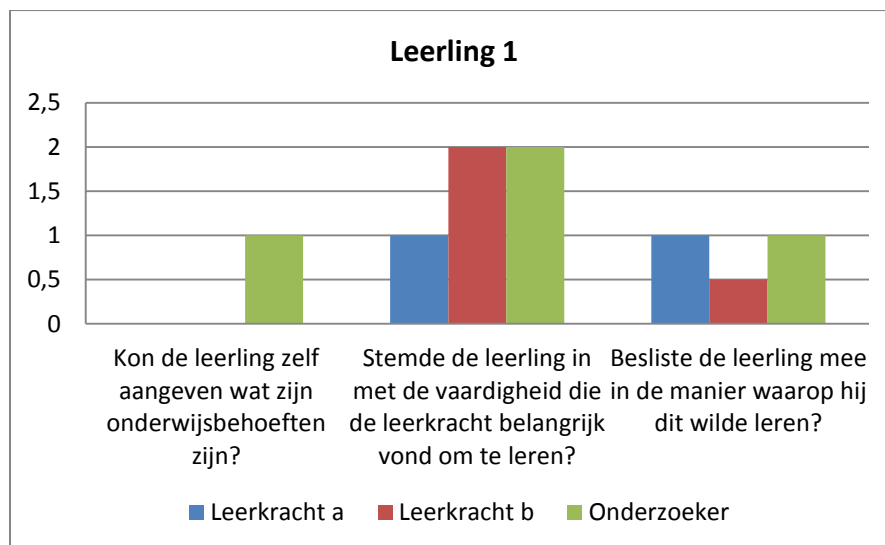
Aanvullende notities die gemaakt zijn tijdens de observaties van de gesprekken: Leerling 2 kwam tijdens het kind- oudergesprek nog met suggesties hoe hij deze vaardigheid thuis ook kon gaan oefenen. Leerling 3 en 4 hadden moeite met het verwoorden van afspraken met betrekking tot het logboek.

De grafiek en de aanvullende notities laten zien dat leerling 2 zich meteen al eigenaar voelde van het plan van aanpak.

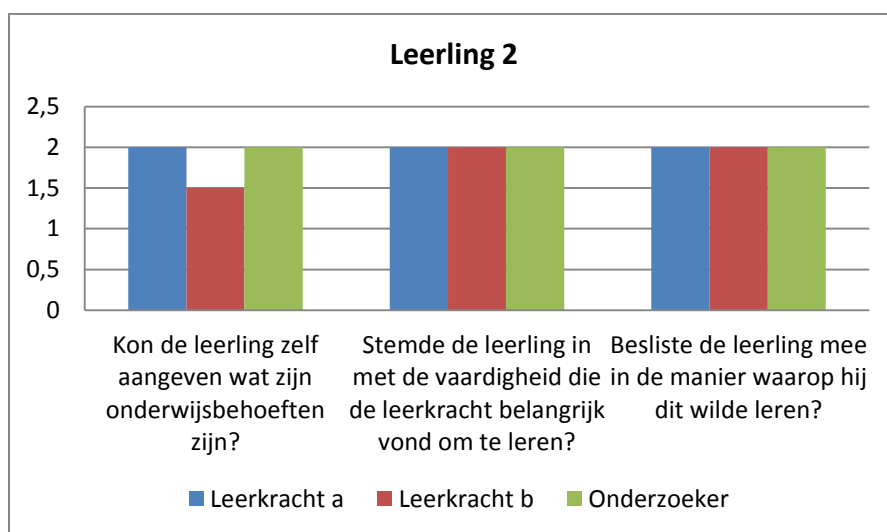
Kijkwijzer bij oplossingsgericht gesprek

Deze kijkwijzer (bijlage 7) geeft een beeld van de mate van het gevoel van eigenaarschap dat aanwezig is en/of ontstaat tijdens het oplossingsgerichte gesprek. Elke leerling is (middels filmopnamen) door twee leerkrachten geobserveerd (aan de hand van een kijkwijzer). Daarnaast is de kijkwijzer bij leerling 1 en 2 ook door de onderzoeker ingevuld, omdat deze het gesprek gevoerd heeft. Bij leerling 3 en 4 was de onderzoeker zelf een van de leerkrachten die de kijkwijzer ingevuld heeft. De observatiegegevens worden, per leerling, weergegeven in de grafieken 10a, 10b, 10c, 10d en 11a, 11b, 11c, 11d. Voor grafiek 10 heeft de onderzoeker de waarden toegekend en de gegevens gescoord op een schaal van 0 tot en met 2. Bij grafiek 11 op een schaal van 0 tot en met 4.

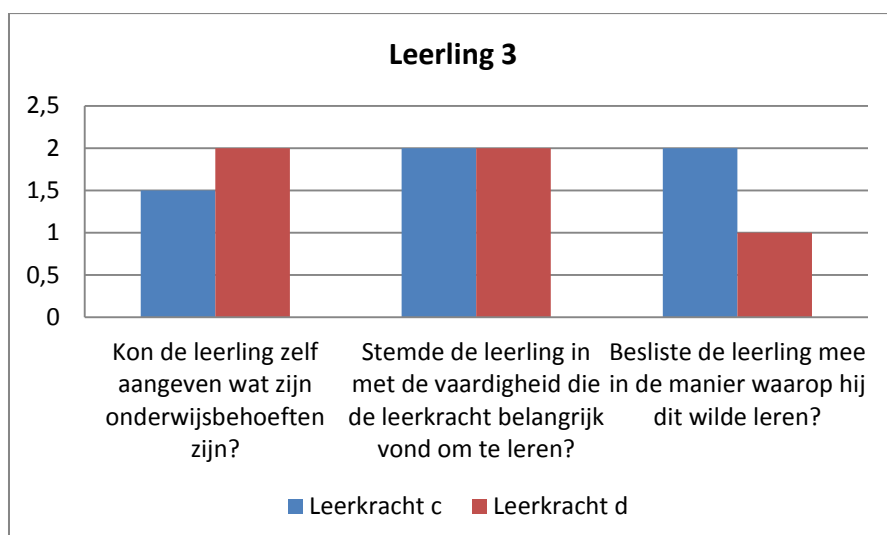
Grafiek 10a:



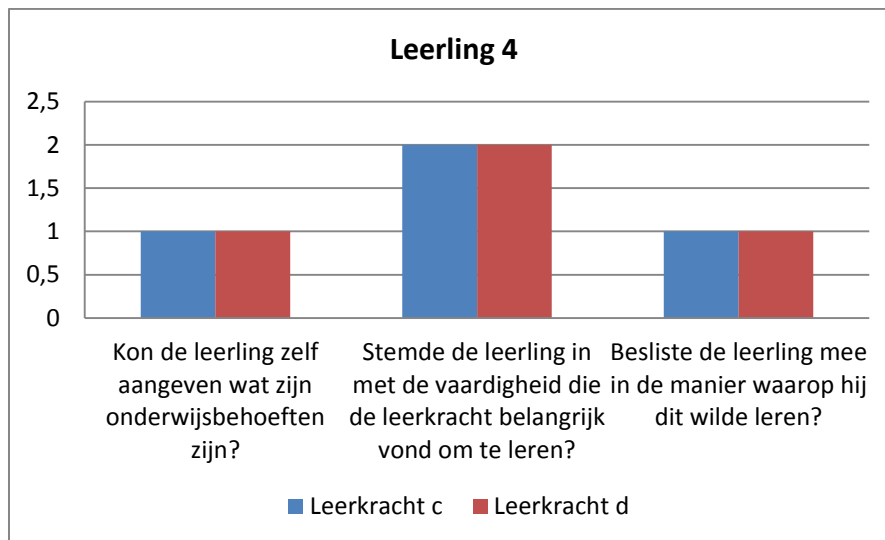
Grafiek 10b:



Grafiek 10c:

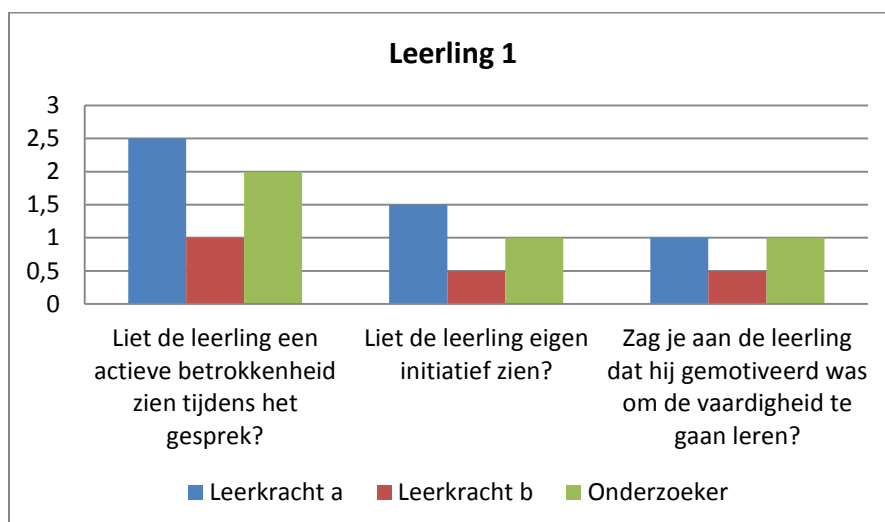


Grafiek 10d:

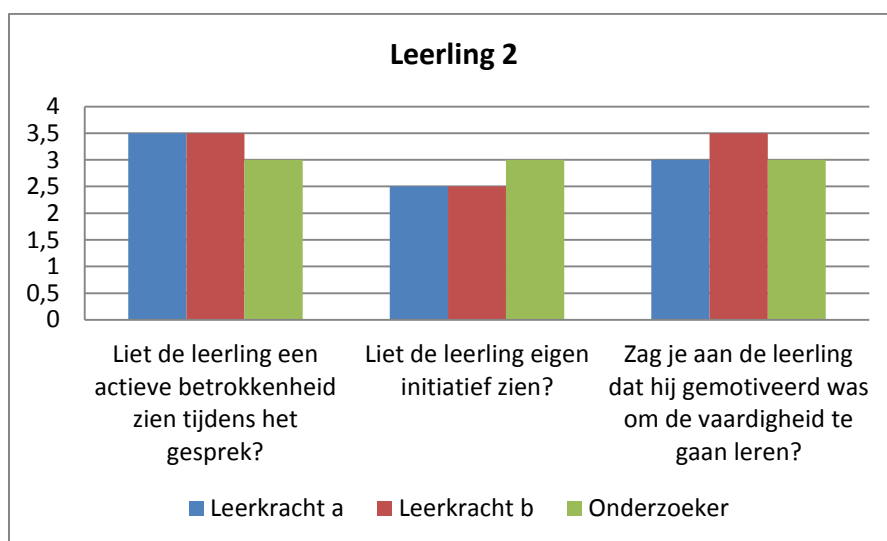


In deze grafieken zie je dat leerling 1 volgens beide leerkrachten niet zelf kon aangeven wat zijn onderwijsbehoeften waren en volgens de onderzoeker gedeeltelijk. Leerling 1 stemde, volgens leerkracht b en de onderzoeker, wel in met de gekozen vaardigheid van de leerkracht en volgens leerkracht a gedeeltelijk. Leerling 1 besliste gedeeltelijk mee in de manier waarop hij de vaardigheid wilde gaan leren. De drie overige leerlingen konden gedeeltelijk of helemaal zelf aangeven wat hun onderwijsbehoeften waren en hoe ze de vaardigheid wilden gaan leren. Er was overeenstemming met de vaardigheid die de leerkracht belangrijk vond.

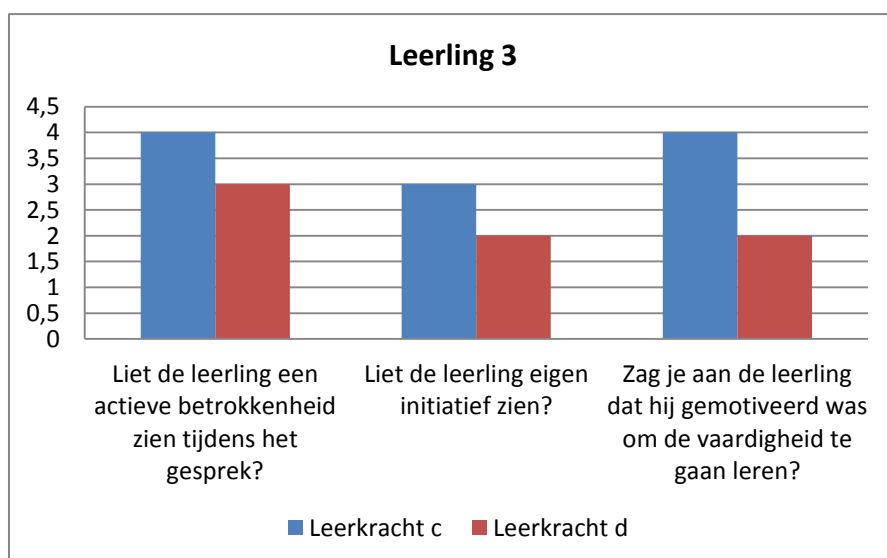
Grafiek 11a:



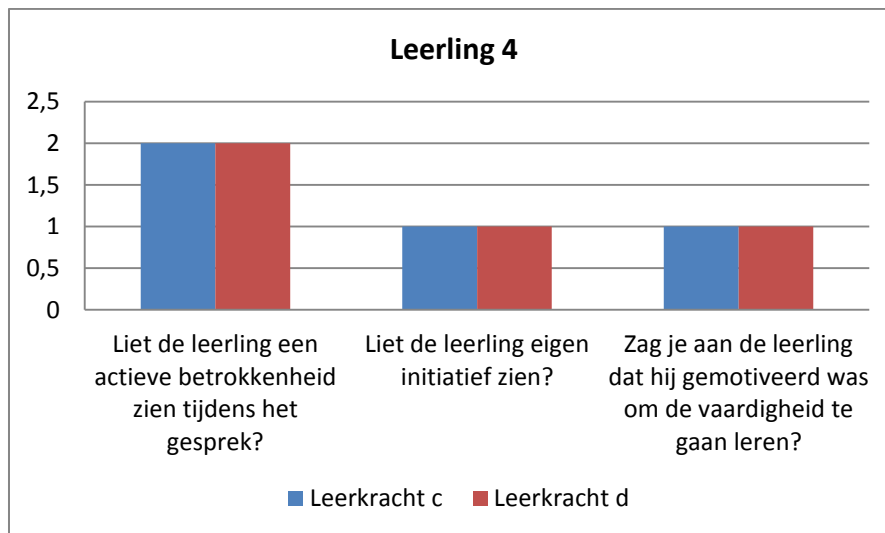
Grafiek 11b:



Grafiek 11c:



Grafiek 11d:



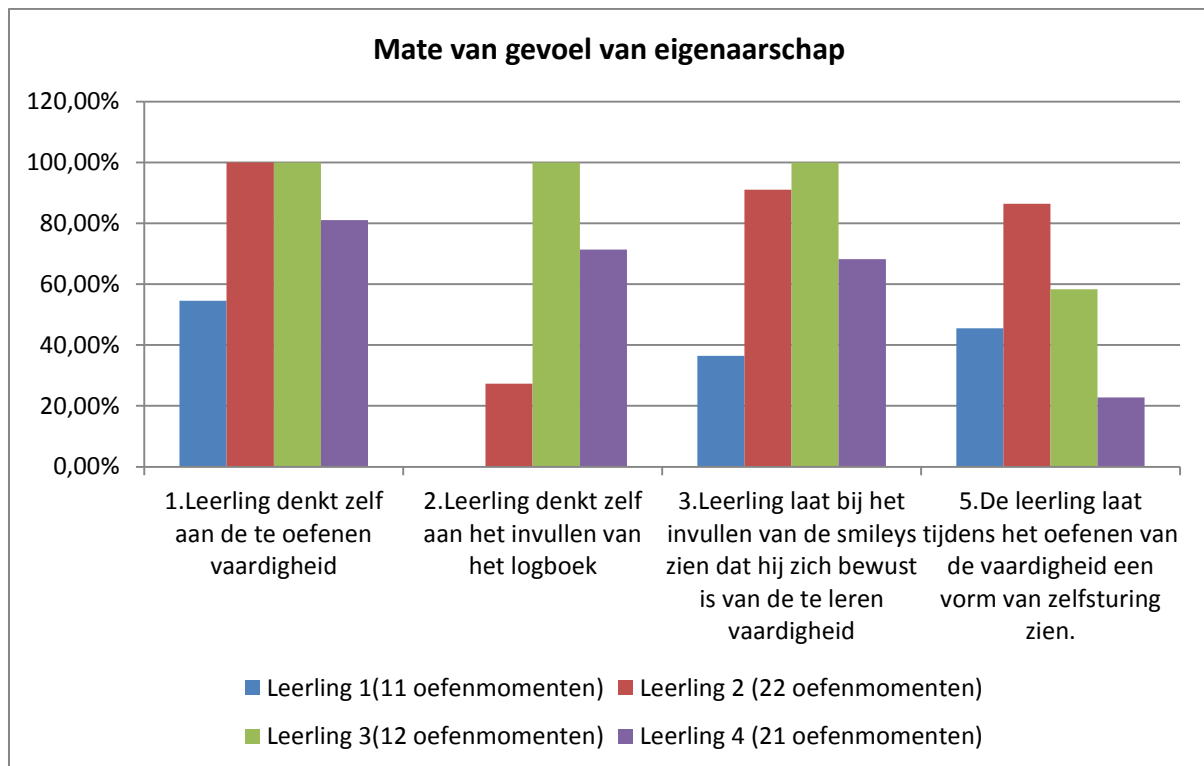
Aan bovenstaande grafieken kun je zien dat bij leerling 1 en 4 door de observanten weinig eigen initiatief en motivatie gezien werd (score $\leq 1,5$). Leerling 2 liet, volgens beide leerkrachten en de onderzoeker, vaak een actieve betrokkenheid, eigen initiatief en een goede motivatie zien (score ≥ 3). Leerling 3 werd door leerkracht c bij alle vragen positiever gewaardeerd dan door leerkracht d. Leerkracht c zag tijdens het gesprek altijd een actieve betrokkenheid en een goede motivatie, bij leerkracht d was dat respectievelijk vaak en regelmatig. Leerling 3 liet regelmatig tot vaak eigen initiatief zien.

Logboeken leerkrachten

De groepsleerkrachten hielden per leerling samen één logboek (bijlagen 9, 9a) bij met als doel de mate van het gevoel van eigenaarschap (grafiek 12a) en de mate van beheersing van de vaardigheid (grafiek 12b) vast te leggen. De gegevens zijn weergegeven in percentages (het aantal keren dat het gevraagde waargenomen is van het totale aantal oefenmomenten) in grafiek 12a en 12b.

Opmerking van leerkrachten van leerling 1: Deze leerling koos aanvankelijk zelf geen bouwactiviteit en kon daardoor het afgesproken stappenplan (zijn vaardigheid) niet oefenen. Later bewust ingepland voor bouwactiviteiten. Hierdoor niet zoveel oefenmomenten gehad.

Grafiek 12a:

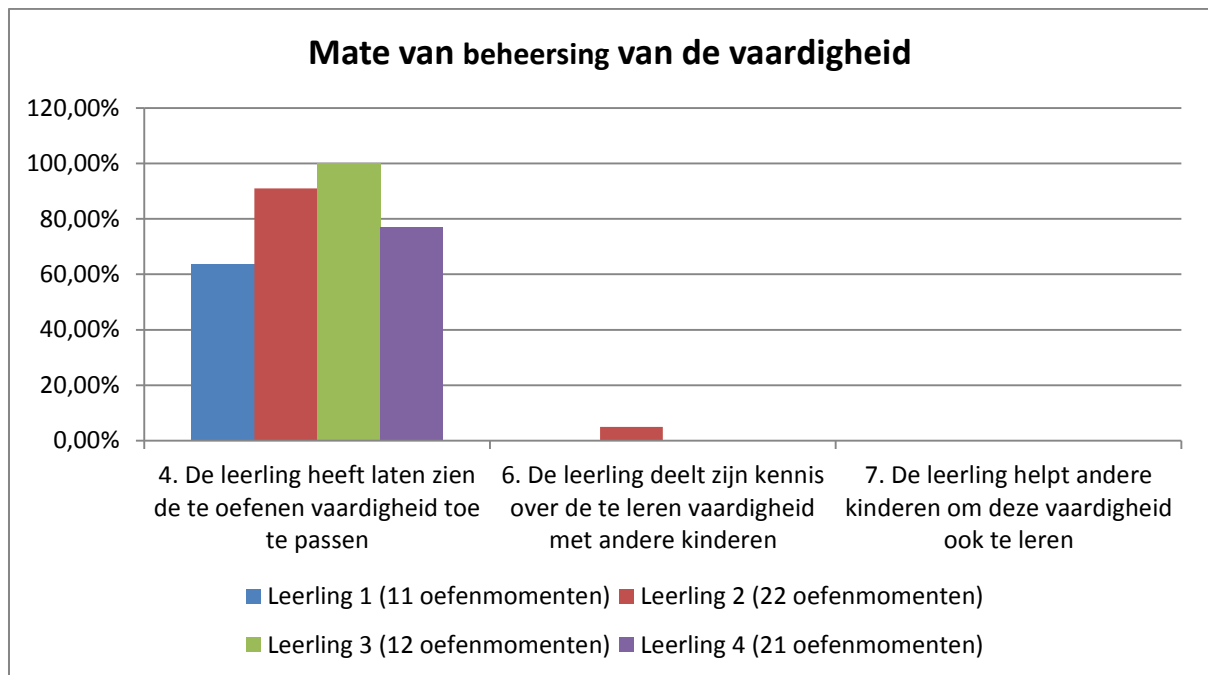


Vraag 5 was door de leerkrachten verschillend geïnterpreteerd en wordt daarom niet meegenomen bij het vaststellen van de mate van gevoel van eigenaarschap.

Leerling 1 heeft bij vraag 1 een score van 54,50% en bij vraag 3 een score van 36,40%. Hij denkt zelf niet aan het invullen van het logboek. Leerling 2 heeft bij de vragen 1 en 3 een score van >90%. Daarentegen is de score bij vraag 2 27%.

Leerling 3 heeft bij de vragen 1,2 en 3 een maximale score en leerling 4 een score van $\geq 68\%$.

Grafiek 12b:

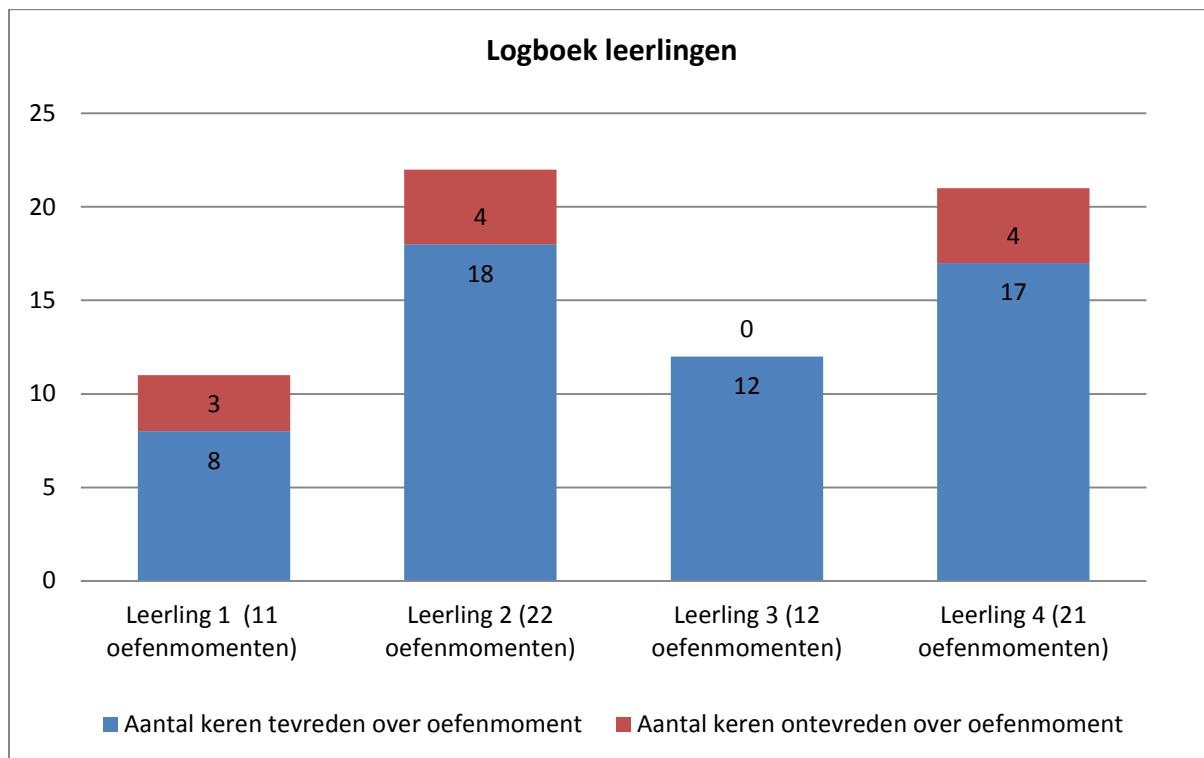


De vragen 6 en 7 zijn nauwelijks waargenomen. Bij vraag 4 hebben alle leerlingen een score van > 60%. Leerling 3 haalt de maximale score.

Logboeken leerlingen

De leerlingen vulden bij elk oefenmoment hun logboek (bijlagen 10a, 10b, 10c, 10d, 10e) in met als doel hierop te reflecteren en aan te geven of ze wel of niet tevreden waren over dat oefenmoment. In grafiek 13 is weergegeven hoeveel oefenmomenten iedere leerling gehad heeft en hoe vaak hij er (on)tevreden over was.

Grafiek 13:



Uit grafiek 13 valt op te maken dat leerling 3 over alle oefenmomenten tevreden was. Leerlingen 2 en 4 zijn meer dan 70 % tevreden over hun oefenmomenten. Bij leerling 1 is dat 62,50 %.

Observatie met behulp van het Ontwikkelingsvolgmodel voor jonge kinderen (Memelink & Bonthond-Oosterhaven, 1999).

De ontwikkelingslijnen zijn door de leerkrachten gezamenlijk ingevuld (bijlagen 11a, 11b, 11c, 11d). De resultaten worden in de tabellen 1a, 1b, 1c en 1d weergegeven.

Tabel 1a

Leerling 1	Ontwikkelingsleeftijd -= werkelijke leeftijd beginmeting -= werkelijke leeftijd eindmeting																											
Ontwikkelings- lijnen	3									4																		6
1.1.0 Zelfbeleving, zelfbesef, competentie																												
2.1.0 Emotionele welbevinden, emotionele ontwikkeling																												
2.2.1 Relatie met kinderen																												
= Beginmeting = Eindmeting																												

Bij leerling 1 is op twee lijnen een kleine groei waar te nemen. Geen groei op lijn 2.2.1.

Tabel 1b

Leerling 2	Ontwikkelingsleeftijd -= werkelijke leeftijd beginmeting -= werkelijke leeftijd eindmeting																											
Ontwikkelings- lijnen	3									4																		6
1.1.0 Zelfbeleving, zelfbesef, competentie																												
2.1.0 Emotionele welbevinden, emotionele ontwikkeling																												
2.2.1 Relatie met kinderen																												
3.2.0 Samenspel en samenwerken																												
= Beginmeting = Eindmeting																												

Leerling 2 laat op de lijnen 1.1.0, 2.1.0 en 3.2.0 een groei van meer dan een half jaar zien. Op de lijn 2.2.1 is een kleinere groei waar te nemen.

Tabel 1c

Leerling 3		Ontwikkelingsleeftijd																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
		== werkelijke leeftijd beginmeting== werkelijke leeftijd eindmeting																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Ontwikkelings- lijnen	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										</

Leerling 3 laat op de lijnen 1.1.0 en 1.2.0 een groei van een half jaar zien.

Tabel 1d

Leerling 4	Ontwikkelingsleeftijd																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
	== werkelijke leeftijd beginmeting== werkelijke leeftijd eindmeting																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
Ontwikkelings- lijnen	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											

Leerling 4 laat op lijn 5.1.0 een groei van meer dan een half jaar zien en op lijn 5.2.0 een groei van een half jaar.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

Aan de hand van de beantwoording van de deelvragen worden conclusies getrokken. Deze worden geïntegreerd tot drie eindconclusies als beantwoording van de centrale vraag. Vervolgens wordt de discussie met de literatuur aangegaan en wordt geëindigd met aanbevelingen.

5.1 Conclusies

Hoe bevordert je het gevoel van eigenaarschap bij leerlingen in de leeftijd van vier tot zeven jaar?

De hypothese binnen het onderzoek gaat er vanuit dat een oplossingsgerichte aanpak volgens Furman (2009) aan het gevoel van eigenaarschap bij leerlingen in de leeftijd van vier tot zeven jaar bijdraagt en dit bevordert. Uit grafieken 2, 4, en 7 blijkt dat bij alle leerlingen het gevoel van eigenaarschap is gegroeid. Opvallend is dat uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat de grootste groei te zien is bij leerling 2 en 3, terwijl uit de interviews met de leerlingen blijkt dat de grootste groei te zien is bij leerling 1 en 4. Mogelijk komt dit doordat de leerlingen 1 en 4 bij aanvang van het onderzoek zich nauwelijks bewust waren van de vaardigheden die ze moesten leren. Uit de grafieken 6a en 6d blijkt dat deze leerlingen zich bij de beginmeting niet bewust waren van de gestelde doelen en hoe ze wisten wanneer ze die behaald zouden hebben. Bij de eindmeting blijkt dat dit voor hen duidelijker is geworden. Zoals door Pameijer et al. (2009) beschreven wordt, helpen duidelijke doelstellingen en gerichte feedback bij het greep krijgen op de eigen ontwikkeling. Het is aannemelijk dat de gevolgde aanpak daaraan bijgedragen heeft.

Uit de observaties van de gesprekken (grafieken 9, 10 en 11) en de leerkrachtlogboeken (grafiek 12) blijkt dat het proces om te komen tot een gevoel van eigenaarschap niet bij alle kinderen op dezelfde manier en in hetzelfde tempo is verlopen. Leerling 2 voelde zich al meteen vanaf het oplossingsgerichte gesprek eigenaar, terwijl leerling 1 nog sterk afhankelijk bleek te zijn van de begeleiding van de leerkracht. Dit heeft mogelijk te maken met de mate van zelfsturing (Parreren, 2001) die een leerling bezit. Het kan ook betekenen dat er bij de benadering van deze leerling onvoldoende afstemming heeft plaatsgevonden met zijn onderwijsbehoeften, want leerling 1 kon zijn plan goed kon verwoorden (grafiek 9),

maar het lukte hem echter pas om het daadwerkelijk toe te passen, nadat de leerkrachten besloten hadden hem te helpen bij het plannen van zijn oefenmomenten. Cauffman & Dijk (2009) beschrijven dit als “afstemmen op de ziens- en zijnswijze van degene die aan ons is toevertrouwd “(p.25).

Hoe bepaal je (met als uitgangspunt het komen tot een gevoel van eigenaarschap) welke sociaal-emotionele vaardigheden de leerlingen willen leren?

Uitgangspunt was dat de te leren vaardigheden vanuit een oplossingsgerichte visie (Cauffman & Dijk, 2009; Furman, 2009) bepaald zouden moeten worden, met de mogelijkheid om doelen, in overleg met de leerling, bij te stellen (Pameijer et al., 2009). Het zelf aan kunnen geven van de onderwijsbehoeften, het instemmen met de voorstellen van de leerkrachten en het komen tot een gevoel van eigenaarschap van de leerlingen 2, 3 en 4 (grafieken 10b, 10c, 10d, 2, 4) laten zien dat dit mogelijk is. Bij leerling 1 verliep dit proces anders. Hij kon nauwelijks zijn eigen onderwijsbehoeften aangeven (grafiek 10a). Bij het bepalen van de te leren vaardigheden werd er daarom uitgegaan van leerkrachtdoelen. Om toch aan zijn behoefte aan autonomie tegemoet te komen mocht hij kiezen uit drie vaardigheden, want volgens Deci & Ryan (2008) heeft een leerling autonomie wanneer hij de mogelijkheid heeft om zelf een keuze te maken of een beslissing te nemen. Aan grafiek 2 en 4 kun je zien dat er bij deze leerling uiteindelijk toch een gevoel van eigenaarschap is ontstaan. Dit maakt aannemelijk dat ook het bepalen van doelen door de leerkracht mogelijk moet zijn.

Wat is het resultaat van het leren van sociaal-emotionele vaardigheden op basis van gevoel van eigenaarschap?

Alle leerlingen laten een groei in resultaten met betrekking tot hun sociaal-emotionele vaardigheden zien (grafieken 3, 5, 8, tabel 1a, 1b, 1c en 1d). Daar het leerlingen waren bij wie eerdere interventies nauwelijks resultaat hadden gehad, mag je veronderstellen dat de gevolgde aanpak aan deze groei heeft bijgedragen. Dit sluit aan bij de veronderstelling dat de kans van slagen bij een handelingsplan aanzienlijk groter is als het lukt een kind er actief bij te betrekken (Pameijer et al., 2009; Furman, 2009). De groei is niet bij alle leerlingen even groot en wordt ook niet door alle betrokkenen hetzelfde ervaren. Het verschil tussen de twee leerkrachten bij leerling 3 en 4 kan volgens hen te maken hebben met het tijdstip van de oefenmomenten

(vaker geoefend bij de ene leerkracht en opstartproblemen van de leerling aan het begin van de week). Bij leerling 1 is er weinig groei. Een oorzaak is mogelijk gelegen in het geringe aantal oefenmomenten en het moeizaam komen tot een gevoel van eigenaarschap als mogelijk gevolg van weinig zelfsturing (Parreren, 2001).

In dit onderzoek is niet gebleken of de leerlingen de geleerde vaardigheid blijvend en in nieuwe situaties kunnen toepassen (Vansteenkiste et al., 2007). Dit zou nog verder onderzocht moeten worden.

5.2 Integratie van conclusies

Hoe kan ik vier leerlingen in de leeftijd van vier tot zeven jaar zich meer eigenaar laten voelen bij de ontwikkeling van hun sociaal-emotionele vaardigheden, zodat ze deze vaardigheden effectiever leren?

Er zijn drie eindconclusies te formuleren:

Conclusie 1

Het is aannemelijk dat de oplossingsgerichte aanpak, volgens de methode Kids' Skills (Furman, 2009), er toe heeft bijgedragen dat het gevoel van eigenaarschap bij deze vier leerlingen vergroot werd en geleid heeft tot een beter resultaat met betrekking tot de te leren vaardigheden. Het bijstellen van doelen vanuit de leerkracht blijkt mogelijk te zijn als er tegemoet gekomen wordt aan de behoefte aan autonomie (Pameijer, et al., 2009; Deci & Ryan, 2008).

Conclusie 2:

De groei van het gevoel van eigenaarschap en de verbetering van de resultaten was niet bij alle leerlingen even groot. Volgens de leerkrachten was het gevoel van eigenaarschap het grootst bij de leerlingen 2, 3 en 4 en was bij hen ook de meeste verbetering in resultaten te zien. Bij leerling 1 ging het proces, om te komen tot een gevoel van eigenaarschap, het meest moeizaam en waren de resultaten ook het minst verbeterd. Op grond hiervan lijkt het aannemelijk dat een groter gevoel van eigenaarschap leidt tot meer resultaat. Dit wordt ondersteund door Pameijer et al. (2009) die stellen dat een plan van aanpak een grotere kans van slagen heeft als het lukt een kind er actief bij te betrekken.

Conclusie 3:

Het is mogelijk om bij jonge kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar te komen tot een gevoel van eigenaarschap als het gaat om het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden. Het proces om te komen tot een gevoel van eigenaarschap en de behoefte aan begeleiding hierbij lijkt beïnvloed te worden door de mate van zelfsturing (Parreren, 2001).

Validiteit van de onderzoeksgegevens

Bij de gekozen onderzoeksmethoden gaat het vaak om waarnemingen van de leerkrachten. Dit houdt in dat als een leerkracht door een bepaalde bril naar een leerling kijkt dit kan doorspelen in alle gegevens. Dit wordt gedeeltelijk beperkt doordat er telkens twee leerkrachten naar een leerling kijken. In dit onderzoek is niet onderzocht of de behaalde resultaten langdurig en toepasbaar in nieuwe situaties zijn.

5.3 Discussie

In hoeverre is er nog sprake van een gevoel van eigenaarschap als een leerling nog veel begeleiding nodig heeft bij zijn plan van aanpak? Deze vraag kwam in dit onderzoek met name ter sprake bij leerling 1. Deze leerling had weinig zelfsturing en bleek veel begeleiding nodig te hebben. Wel bleek dat er na een aantal succeservaringen meer eigen initiatief ontstond. Deze leerling leek na enkele oefenmomenten meer gemotiveerd en betrokken te raken bij zijn plan van aanpak. Parreren (2001) beschrijft de actieve rol van de volwassene bij de begeleiding van kinderen met weinig zelfsturing om ze leren zich bewust te worden van hun handelen. Bij leerling 1 leek het alsof deze begeleiding begon te leiden tot een actievere betrokkenheid bij zijn eigen plan van aanpak en zo tot een groter gevoel van eigenaarschap. Dit kon door het einde van de onderzoeksperiode niet verder onderzocht worden, maar zou een interessant onderwerp voor een volgend onderzoek kunnen zijn.

Het zou mogelijk kunnen zijn dat leerlingen met weinig zelfsturing meer tijd en begeleiding nodig hebben om zich eigenaar te gaan voelen, maar ook dan zou je nog kunnen spreken over een gevoel van eigenaarschap want autonomie wil immers niet zeggen dat leerlingen zelfstandig, zonder hulp moeten kunnen functioneren, maar

wel dat je ze volgens hun eigen ontwikkeling bepaalde zelfstandigheid moet verlenen (Driessen, 2010).

Een andere vraag is of leerlingen bij hun handelingsplan het belang van het (leerkracht)doel moeten inzien om zich eigenaar van het plan te kunnen voelen. Mogelijk hoeft het geen belemmering te zijn als ze vanuit andere overwegingen besluiten aan het plan mee te werken. Vansteenkiste et al. (2005) geven aan dat leerlingen die studeren omdat ze de studiematerie boeiend en interessant vinden een intrinsieke motivatie hebben en dus autonoom gemotiveerde leerlingen zijn. Dit zou betekenen dat kleuters die instemmen met een handelingsplan, omdat ze bijvoorbeeld graag met een bepaald materiaal spelen, autonoom gemotiveerd zijn. Als deze autonome motivatie gekoppeld wordt aan een actieve betrokkenheid bij hun eigen leerproces dan kunnen deze leerlingen zich toch eigenaar voelen van hun eigen plan. Gedurende het werken met het plan zouden dan de voordelen van de te leren vaardigheid (Furman, 2009) voor hen zichtbaar kunnen worden. Hierdoor zou de autonome motivatie versterkt kunnen worden en mogelijk kunnen leiden tot een meer stabiele vorm van gedragsregulatie (Vansteenkiste et al., 2007).

5.4 Aanbevelingen

Daar uit dit onderzoek gebleken is dat alle vier de leerlingen meer eigenaarschap hebben ervaren en een groei hebben laten zien in hun ontwikkeling op de gekozen vaardigheid wordt de leerkrachten van basisschool W. geadviseerd om deze aanpak vaker te gaan inzetten. Bij jonge kinderen is het gebruik van de poster zeker aan te bevelen. Gebleken is dat deze visuele ondersteuning motiverend werkt. Het zou binnen de ontwikkeling van de school passen om deze oplossingsgerichte aanpak een plaats te geven bij het houden van de reflectie- en portfoliogesprekken. Deze aanpak biedt een duidelijke structuur met duidelijke doelen. Dit kan leerkrachten en leerlingen helpen bij het reflecteren. Gebleken is dat deze aanpak goed in te zetten is bij doelen ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik achtereenvolgens op het onderzoeksproces, de doelrealisatie en de persoonlijke ontwikkeling.

6.1 Persoonlijke reflectie op onderzoeksverloop

Na overleg met de deelteamleiders ben ik uitgekomen op het huidige onderzoeksonderwerp. Er volgde een inspirerende periode van veel lezen. Aanvankelijk had ik moeite met het vinden van literatuur over het onderwerp eigenaarschap. Dit bleek een echte onderwijsterm te zijn die in de literatuur nauwelijks onder die noemer terug te vinden was. Na het vertalen van het begrip eigenaarschap in termen als autonomie en zelfverantwoordelijk leren was het eenvoudiger om bijbehorende literatuur te vinden. De moeilijkste fase vond ik het opstellen van het onderzoeksplan. Het was moeilijk om een gevoel van eigenaarschap te vertalen in waarneembaar gedrag. Doordat ik geen ervaring had met het doen van onderzoek vond ik het lastig om in te schatten welke methoden en instrumenten geschikt zouden zijn. Er waren nauwelijks bestaande instrumenten voorhanden. Er moest veel zelf ontworpen worden. Dit zorgde soms voor onduidelijkheid bij de leerkrachten. Zoals bij het logboek voor de leerkrachten waarin ik spreek over zelfsturing en wat achteraf niet door alle leerkrachten hetzelfde geïnterpreteerd bleek te zijn. Een volgende keer zou ik dit duidelijker toelichten. Ook had ik er twee vragen bij staan die niet te beantwoorden waren binnen het tijdsbestek van deze onderzoeksperiode. De methode van het schalen bleek voor kleuters erg moeilijk te zijn. Ze hadden de neiging om het meest wenselijke antwoord te kiezen. Bij het schalen van de beginmeting bleek dat er door de leerkrachten (bij hun handelingsplan naar de leerlingen toe) geen duidelijke doelen gesteld waren, zodat ik, als onderzoeker, moeilijk kon verwoorden wat de leerlingen precies moesten schalen. Het was moeilijk om vooraf een inschatting te maken over de verwerking van de onderzoeksgegevens. Het analyseren van de gegevens was verhelderend doordat de 'kale' gegevens, los van alle persoonlijke betrokkenheid, een duidelijk beeld lieten zien. Minder sterk in dit onderzoek was dat vele gegevens afkomstig waren uit observaties van de leerkrachten. Hierdoor waren deze gegevens vrij subjectief. Doordat elke leerling door twee leerkrachten geobserveerd werd, werden deze gegevens objectiever. Verder vond ik het goed om casusleerlingen uit beide

kleutergroepen te nemen. Zo kon ik de andere collega's er ook bij betrekken en konden we ons gezamenlijk verder bekwamen in het begeleiden van onze leerlingen bij het proces om te komen tot een gevoel van eigenaarschap.

6.2 Doelrealisatie

Kijkend naar de conclusies van dit onderzoek kan ik concluderen dat mijn collega's en ik erin geslaagd zijn om deze vier kinderen zich (in meerdere of mindere mate) eigenaar te laten voelen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dat betekent dat ik bevestigd ben in mijn overtuiging dat het belangrijk is de leerlingen zelf te betrekken bij hun ontwikkeling en dat dit ook bij jonge kinderen mogelijk is. Verschillende leerlingen van mijn klas hebben me dat ook laten merken, doordat ze kwamen vragen of ze ook zo'n poster mochten maken. Deze leerlingen gingen er daarna zeer gemotiveerd mee aan de slag en behaalden hun zelf gestelde doelen. Mijn collega's hebben aangegeven (bijlage 14) dat ze de positieve benadering van het oplossingsgericht werken fijn vinden en merken dat dit een positieve invloed heeft in de relatie met de leerlingen. Ze hebben ervaren dat het mogelijk is jonge leerlingen actief te betrekken bij hun eigen plan van aanpak. Mijn collega's en ik zijn ons meer bewust geworden van het belang van het stellen van duidelijke doelen en gerichte feedback. In de kleutergroepen zouden we kunnen proberen, tijdens de reflectie- en portfoliogesprekken, met de leerlingen ontwikkelingsdoelen af te spreken. Voor mij zou dan de taak weggelegd kunnen zijn om dit inhoudelijk en organisatorisch te begeleiden. Voor de overige groepen zou de kennis van het komen tot een gevoel van eigenaarschap gebruikt kunnen worden om de oudere leerlingen ook meer te betrekken bij hun eigen ontwikkelingsdoelen. Daarnaast zie ik voor mij als gedragsspecialist als mogelijke taak te onderzoeken op welke wijze het pedagogisch klassenklimaat kan bijdragen aan het proces van het komen tot een gevoel van eigenaarschap. Verder zou ik de geleerde kennis willen toepassen op ontwikkelingsdoelen die voor een hele groep gelden. Ook hierbij is, volgens mij een gevoel van eigenaarschap belangrijk om effectievere resultaten te krijgen.

6.3 Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling

Tijdens dit onderzoek heb ik veel gehad aan mijn sterke kanten als planner, procesbewaker en harde werker. Hierdoor ben ik tijdig begonnen met het bepalen van mijn onderzoeksvraag. Gedisciplineerd heb ik, aan de hand van een

tijdsplanning mijn hoofdstukken kunnen beschrijven. Grote valkuil daarbij was mijn streven naar perfectionisme. Hierdoor heb ik vaak getwijfeld over de aanpak die ik zou kiezen. Dit heeft me veel tijd gekost. Gaandeweg het onderzoek ben ik meer gaan relativiseren en ben ik het onderzoek meer gaan zien als een procesgerichte leerervaring dan als een einddoel (product). Het twijfelen en lang nadenken heeft waarschijnlijk ook sterk te maken met mijn leerstijl 'bezinner' (Veron, 2007). Ik heb telkens geprobeerd de verschillende opties van meerdere kanten te bekijken voordat ik ermee aan de slag ging. Hierdoor verliep het nemen van beslissingen soms wat traag. Daarentegen heeft deze leerstijl me wel geholpen bij het zorgvuldig opzetten en uitvoeren van dit onderzoek, zodat ik geen overhaaste beslissingen heb hoeven te nemen. Van de samenwerking met collega's heb ik geleerd om niet te vlug aan te nemen dat de ander weet wat ik bedoel. Ik heb geleerd mijn doelen en vragen duidelijk te formuleren en mijn interpretatie van gegeven antwoorden te controleren. Als begeleider heb ik geleerd dat je tijdens het proces fouten mag maken en dat je niet overal een antwoord op hoeft te weten.

Voor de reflectie op mijn rol als leerkracht ben ik uitgegaan van het spiraal- en ui-model van Korthagen (Wolf & Beukering, 2009). Mijn handelingsverlegenheid, om de actieve betrokkenheid van jonge leerlingen te verkrijgen bij het leren van sociaal-emotionele vaardigheden, komt voort uit mijn persoonlijke waarde dat kinderen moeten leren hun eigen sterke kanten te benutten. Ik zie het als mijn taak als leerkracht om dit proces bij de leerlingen te stimuleren. Mijn overtuiging is dat als je kinderen serieus neemt en ze ziet als deskundige op het gebied van hun eigen ontwikkeling ze zelfverantwoordelijk gaan handelen. Ik voelde me niet bekwaam genoeg om jonge leerlingen daarbij te begeleiden en ik was er niet zeker van in hoeverre je bij deze leeftijdsgroep een beroep kon doen op hun reflectief vermogen. Door het doen van dit onderzoek is deze onzekerheid verdwenen. Ik heb mijn kernkwaliteit leergierigheid goed kunnen inzetten om veel theoretische kennis op te doen. Mijn leerstijl 'bezinner' (Veron, 2007) heeft me geholpen bij het leggen van verbanden tussen de theorie, praktijkervaringen en onderzoeksgegevens. Ik ben nu beter in staat om mijn leerlingen te begeleiden bij het komen tot een gevoel van eigenaarschap. Mijn leerlingen zullen merken dat ik sneller met hen in gesprek ga als

me iets opvalt of als er iets is waar ze aan moeten werken. Ze zullen door mij actief betrokken worden bij een handelingsplan. Dankzij dit onderzoek zie ik nog beter het belang van het stellen van duidelijke doelen. Ik wil samen met de leerlingen bij leerpunten duidelijke doelen afspreken. Dan is het ook mogelijk om ze daar gerichte feedback (Pameijer et al., 2009) op te geven. Hierdoor leren ze, onder begeleiding van de leerkracht, reflecteren op hun activiteiten en leren ze zich bewust te worden van hun eigen invloed op hun handelen (Parreren, 2001). Deze bewustwording kan hun helpen bij het benutten van hun sterke kanten om zo tot verdere ontwikkeling te komen. Mijn persoonlijke ontwikkeling zal zich nu gaan toespitsen op het inhoudelijk en praktisch vormgeven aan mijn functie als gedragsspecialist.

Nawoord

Dit dankwoord is bedoeld voor alle mensen die mij geholpen hebben bij het volbrengen van dit meesterstuk. Mijn gezinsleden die mij alle ruimte gegeven hebben om hier veel tijd en energie in te steken. De leerlingen (en hun ouders) die actief meegedaan hebben met de uitvoering van hun eigen handelingsplan. Mijn collega's die mij op vele manieren ondersteund hebben. Tenslotte wil ik de begeleidster en de critical friends van de opleiding bedanken voor hun adviezen en ondersteuning.

Literatuurlijst

Berg, I. K. & Steiner, T. (2010). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Fontys OSO.

Castelijns, J., Kenter, B. & Loo, J. van (2001). *Leerlingportfolio's en hun betekenis voor het leerproces. Verslag van een schoolontwikkelingsproject in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Cauffman, L. & Dijk, J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Deci, E.L. & Chandler, C. L. (1986). *The importance of Motivation for the Future of the LD Field*. Journal of Learning Disabilities, 19, 587-594.

Deci, E. L., & Ryan R. M. (2008). *Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains*. Canadian Psychology, 49, 14-23.

Delfos, M.F. (2011). *Luister je wel naar mí? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Driessen, L. (2010). *Confrontatie of verzoening?* Verkregen op 15 december, 2011, via http://w.caleidoscoop.be/library/132/files/zelfdeterminatie_w-20100309-1157.pdf

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

Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.

Jong, P. de & Berg, I. K. (2009). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Memelink, D.J. & Bonthond-Oosterhaven, N. (1999). *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.

Oers, B. van & Janssen-Vos, F. (2000). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum.

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

Parreren, C.F. van (2001). *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven: Acco.

Parreren, C.F. van (2001). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Baarn: Bekadidact.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Santermans, B. (2005). *Stippestappen. Systematisch trainen van een goede werken leerhouding met een handig stappenplan*. Waasmunster: Abimo

Simons, R. J. & Zuylen, J. (1995). *Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren*. In: Simons, R. J. & Zuylen, J: De Didaktiek van het leren. Tilburg: Mesoconsult.

Stevens, L.M., (2003). *Zin in leren. College bij het afscheid als hoogleraar Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht op 20 juni 2002*. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 42, 110 – 126.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). *Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat*. Caleidoscoop, 17, 18-25.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces*. Verkregen op 14 december, 2011, via http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Vansteenkiste%20et%20al_2007.pdf.

Verhofstadt - Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (1999). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Veron (2007). *Leerstijlen – De leercyclus van Kolb*. Verkregen op 26 mei 2012, via <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/4982-leerstijlen-de-leercyclus-van-kolb.html>

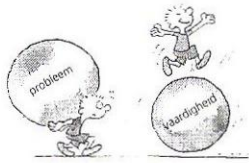
Victoir, A. (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*. *Caleidoscoop* (22, 1), 6-15.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven / Den Haag: Acco.

Bijlagen

Bijlage 1

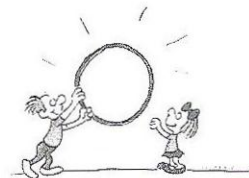
De 15 stappen



Stap 1

Problemen vertalen in vaardigheden

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen.



Stap 2

Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.



Stap 3

De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.



Stap 4

De vaardigheid een naam geven

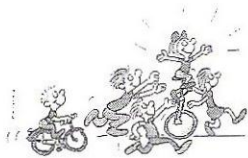
Laat het kind de vaardigheid een naam geven.



Stap 5

Een totemfiguur kiezen

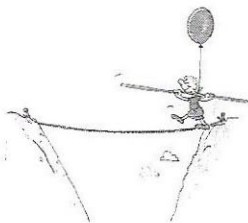
Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.



Stap 6

Supporters werven

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.



Stap 7

Meer zelfvertrouwen geven

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.



Stap 8

Plannen maken om het te vieren

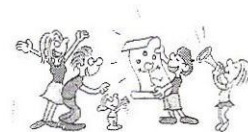
Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.



Stap 9

De vaardigheid omschrijven

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.



Stap 10

Naar buiten treden

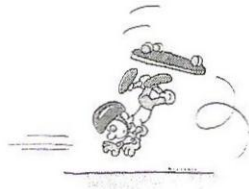
Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.



Stap 11

De vaardigheid oefenen

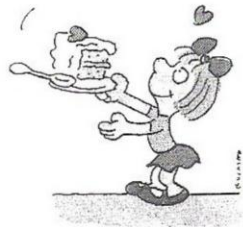
Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.



Stap 12

Geheugensteuntjes bedenken

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.



Stap 13

Vieren dat het gelukt is

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.



Stap 14

De vaardigheid aan anderen doorgeven

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.



Stap 15

Op naar de volgende vaardigheid

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.

Bijlage 2

I.4.2 Kindplan

Naam leerling: Groep en leerkracht:				
Ingevuld samen met: Datum:				
Nu weet/ kan ik al:	Om dat te bereiken ga ik:	De leer- kracht helpt mij door:	Mijn ouders helpen me door:	Materialen en andere hulp- middelen. Of een vriendje of iemand anders die mij kan helpen
Straks wil ik weten/kun- nen:				

Evaluatiedatum:	Wie evalueert:
Hoe weten we dat het doel bereikt is? Wat merken, zien of horen we dan?	
Uitkomst van de evaluatie: is ons doel bereikt?	
Hoe verder?	

Bijlage 3

Voor deze poster A3-formaat gebruiken, zodat de leerling voldoende ruimte heeft om er op te kunnen tekenen.



- | | | |
|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1. Dit vind ik nog moeilijk | 6. Mijn supporters | 11. Zo ga ik het oefenen |
| 2. Dit ga ik leren | 7. Het gaat mij lukken | 12. Help mij eraan denken |
| 3. Dit levert het op | 8. Zo ga ik het vieren | 13. We gaan het vieren |
| 4. Ik noem het | 9. Zo ziet het er uit | 14. Ik leer het anderen |
| 5. Mijn mascotte | 10. Ik vertel het anderen | 15. Ik ga iets nieuws leren |

Bijlage 3a

Om de anonimiteit te bewaren zijn de foto en namen weggelaten.

1. Dit vind ik nog moeilijk

2. Dit ga ik leren

3. Dit levert het op

4. Ik noem het *weerkleedijst*

5. Mijn mascotte

6. Mijn supporters

7. Het gaat mij lukken

8. Zo ga ik het vieren *ik mag zelf een weektaak kiezen*

9. Zo ziet het er uit

10. Ik vertel het anderen

11. Zo ga ik het oefenen

12. Help mij eraan denken

13. We gaan het vieren

14. Ik leer het anderen

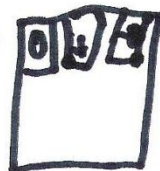
15. Ik ga iets nieuws leren

①



blokken bouwen
en natekenen.

①



werkblaadje
dierenhuisjes



②



- eerst zelf
proberen.

- andere kinderen vragen

- bij andere weektaaken kijken
die al klaar zijn



⑥



- Supporters vragen



als ik het zelf opgelost heb (ev. met hulp van andere kinderen) dan
een sticker verdelend (niet als ik juistoor bij vlaggetje of weektaak niet af is)

Bijlage 4

Interviewschema leerkracht vooraf.

Welke vaardigheid moet de leerling leren?

Wat kan hij daarbij al?

Wat is het volgende stapje dat hij moet leren?

Wat is er al gedaan?

Welke interventies zijn al gedaan om dat volgende stapje te bereiken?

Hoe zijn deze aangepakt?

Wat was de inbreng van de leerling hierbij?

Welk resultaat?

Wat waren de resultaten van de gedane interventies?.

Wat deden deze interventies met de leerling t.a.v.

- motivatie?

- betrokkenheid? - eigen initiatief?

Probeer ook aan te geven waaruit je dat opmaakte? (mimiek, houding, verwoording, concentratie, energie)

Ben je tevreden met de behaalde resultaten?

Interviewschema leerkracht eind.

Hebben de leerkrachten eigenaarschap gezien bij de leerling? Welke interventies hebben ze hierbij als waardevol of succesvol ervaren?

Welke vaardigheid moest de leerling leren?

Is het gelukt om de leerling deze vaardigheid te leren?

Heeft de oplossingsgerichte aanpak, de methode Kids' Skills, daarbij geholpen?

Welke interventies heb je als succesvol ervaren bij deze leerling?

Kun je aangeven wat deze interventies deden met de leerling t.a.v.

- motivatie ?

- betrokkenheid? - eigen initiatief?

Heb je eigenaarschap gezien bij deze leerling tijdens de afgelopen weken?

Kun je beschrijven waaruit je dat opgemaakt hebt?

Ben je tevreden met de behaalde resultaten?

Bijlage 4a

Hierin wordt duidelijk gemaakt op welke manier de antwoorden op de vragen van het interview bij de data-analyse verwerkt zijn. Voor de data-analyse werd gebruik gemaakt van twee tabellen (bijlage 4b). Achter de vraag staat het nummer van de tabel en bij welk cijfer de verwerking van het antwoord geplaatst is.

Interviewschema leerkracht vooraf.

Welke vaardigheid moet de leerling leren? **Tabel 1.1**

Wat kan hij daarbij al?

Wat is het volgende stapje dat hij moet leren?

Wat is er al gedaan?

Welke interventies zijn al gedaan om dat volgende stapje te bereiken?

Hoe zijn deze aangepakt?

Wat was de inbreng van de leerling hierbij? **Tabel 1.2**

Welk resultaat?

Wat waren de resultaten van de gedane interventies? **Tabel 2**

Wat deden deze interventies met de leerling t.a.v.

- motivatie? **Tabel 1.4**

- betrokkenheid? - eigen initiatief? **Tabel 1.3**

Probeer ook aan te geven waaruit je dat opmaakte? (mimiek, houding, verwoording, concentratie, energie)

Ben je tevreden met de behaalde resultaten? **Tabel 2**

Interviewschema leerkracht eind.

Hebben de leerkrachten eigenaarschap gezien bij de leerling? Welke interventies hebben ze hierbij als waardevol of succesvol ervaren?

Welke vaardigheid moest de leerling leren?

Is het gelukt om de leerling deze vaardigheid te leren? **Tabel 2**

Heeft de oplossingsgerichte aanpak, de methode Kids' Skills, daarbij geholpen?

Welke interventies heb je als succesvol ervaren bij deze leerling?

Kun je aangeven wat deze interventies deden met de leerling t.a.v.

- motivatie ? **Tabel 1.4**

- betrokkenheid? - eigen initiatief? **Tabel 1.3**

Heb je eigenaarschap gezien bij deze leerling tijdens de afgelopen weken?

Kun je beschrijven waaruit je dat opgemaakt hebt?

Ben je tevreden met de behaalde resultaten? **Tabel 2**

Bijlage 4b

De antwoorden van de interviewvragen zijn verwerkt in de tabellen 1 en 2. Om voor de eindmeting antwoord te kunnen geven op de vragen 1.1. en 1.2 is er gebruik gemaakt van de observatiegegevens van de kijkwijzer bij de video-opnamen (bijlage 7a). Blauw betekent beginmeting, rood is eindmeting.

Lkr a = leerkracht a

Tabel 1: Mate van gevoel van eigenaarschap: actieve betrokkenheid en autonome motivatie

	Leerling 1		Leerling 2		Leerling 3		Leerling 4	
	Lkr a	Lkr b	Lkr a	Lkr b	Lkr c	Lkr d	Lkr c	Lkr d
1. Heeft de leerling zelf kunnen aangeven wat zijn onderwijsbehoeften zijn?	Nee Nee	Nee Nee	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ge-deel- telijk	Nee Ge-deel- telijk
2. Heeft de leerling een eigen inbreng gehad in het plan van aanpak?	Nee Ge-deel- telijk	Nee Ge-deel- telijk	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ge-deelte lijk	Nee Ge-deelte lijk
3. Heeft de leerling eigen initiatief laten zien bij de uitvoering van het van plan van aanpak?	Nee Ge-deelte lijk	Nee Ge-deelte lijk	Ge-deelte lijk Ja	Ge-deelte lijk Ja	Ge-deelte lijk Ja	Ge-deelte lijk Ja	Nee Ge-deel- telijk	Nee Ge-deel- telijk
4. Heeft de leerkracht aan de leerling gezien dat hij gemotiveerd was om deze vaardigheid te leren?	Nee Nee	Nee Nee	Ge-deelte ijk Ja	Ge-deelte ijk Ja	Ge-deelte lijk Ja	Ge-deelte lijk Ja	Nee Ge-deel- telijk	Nee Ge-deel- telijk

Tabel 2: Resultaten van de gedane interventies

Wat waren de resultaten van de gedane interventies met betrekking tot het leerdoel?
(onvoldoende, matig, voldoende of goed).

Leerling 1		Leerling 2		Leerling 3		Leerling 4	
Lkr a	Lkr b	Lkr a	Lkr b	Lkr c	Lkr d	Lkr c	Lkr d
Onvol- doende resultaat Resultaat is matig. Kleine voor- uitgang, nog wel veel begelei- ding leer- kracht nodig bij het denken aan de af- spraken.	Onvol- doende resultaat Resultaat is matig.	Matig resultaat Resultaat is goed. Grote vooruit- gang. Het lukte hem de geoe- fende vaardig- heid toe te passen op het afge-- sproken deel van de dag. Toe- passen op andere mo- menten lukt nog niet altijd.	Matig resultaat Resultaat is goed.	Matig resultaat Resultaat is goed. Grote vooruit- gang. Het lukte haar om de vaardig- heid toe te passen geduren- de de oefen- periode.	Matig resultaat Resultaat is goed. Ze kon de week- taken nu snel, zonder hulp van leer- krachten maken.	Matig resultaat. Resultaat is vol- doende. Ruime vooruit- gang. Soms had ze een herin- nering nodig, maar het lukte haar om de vaardig- heid toe te passen.	Matig resultaat Resultaat is goed.

Bijlage 4c

Interviewschema leerkracht vooraf. Leerkracht c, 11 januari 2012

Leerling 3, leeftijd 5 jr en 6 mnd.

OVM lijnen: 1.1.0 Zelfbeleving, zelfbesef en competentie

En 1.2.0 Zelfstandigheid en autonomie.

Welke vaardigheid moet de leerling leren?

Leerling 3 wil de dingen graag heel goed doen. Ze vindt het moeilijk om zelf oplossingen te bedenken voor probleempjes waar ze tegen aanloopt. Dit komt vooral tot uiting bij de weektaken die ze moet maken. Met name bij die weektaken die een opener karakter hebben of bij weektaken die helemaal nieuw zijn. Tijdens het zelfstandig werken mag ze hulp vragen aan andere kinderen, maar niet aan de leerkracht. Leerling 3 moet leren de weektaak zelfstandig (zonder leerkracht) te maken. Ze moet meer zelfvertrouwen in eigen kunnen krijgen. Ze moet zich meer bewust worden van haar eigen competenties.

Wat kan zij daarbij al?

Weektaken die ze al vaker gedaan heeft kan ze zelfstandig maken. Weektaken die een gesloten karakter hebben (bijv. puzzelen) lukken haar ook goed.

Wat is het volgende stapje dat zij moet leren?

Ze moet (zelf)vertrouwen leren krijgen in het kunnen maken van een moeilijkere weektaak.

Ze moet leren bedenken hoe ze om gaat met een moeilijkere weektaak. Welke strategieën kan ze gebruiken (bijv. eerst naar andere kinderen kijken hoe die het doen, andere kinderen om uitleg/hulp vragen, zelf eerst proberen)

Wat is er al gedaan?

Welke interventies zijn al gedaan om dat volgende stapje te bereiken?

Hoe zijn deze aangepakt?

Wat was de inbreng van de leerling hierbij?

Er zijn al meerdere gesprekjes met leerling 3 gevoerd over het maken van de weektaken. Ze is gewezen op het hulp kunnen vragen aan andere kinderen of eerst kijken hoe de anderen het doen. Er is met haar gesproken over het feit dat als ze het geprobeerd heeft het zelf te doen het altijd goed is. Er zijn ook gesprekjes met de hele klas over dit onderwerp gevoerd. De inbreng van leerling 3 tijdens de gesprekjes

was dat ze aan kon geven wat ze moeilijk vond. Dit bleef vaak beperkt tot de weektaak van die ene week waarin het probleem zich voordeed. Door het toepassen van de methode Kids' Skills bij een andere leerling in de klas kwam van leerling 3 zelf de vraag of we dat bij haar ook konden doen met de weektaak.

Welk resultaat?

Wat waren de resultaten van de gedane interventies? De resultaten waren niet voldoende. Het hielp wel iets, maar altijd maar eventjes.

Wat deden deze interventies met de leerling t.a.v.

- *motivatie?* Gesprekjes: die hielpen voor die ene week wel, maar niet voor langere tijd. Leerling 3 was blij met de hulp die ze tijdens dat gesprek kreeg en was blij dat de weektaak van die week klaar was. Daarmee was op dat moment haar probleem ook opgelost. De motivatie was dus vooral gericht op dat moment.

- *betrokkenheid? - eigen initiatief?* De betrokkenheid bij het maken van de weektaken was groot. Door de gesprekjes ontstond er bij leerling 3 wel iets meer initiatief bij een volgende weektaak, bijv. door een ander kind om hulp te vragen. Maar bij een beetje weerstand (bijv. dat er niemand beschikbaar was die haar goed kon helpen) stopte dit initiatief. Er ontstond geen initiatief tot een ander manier van oplossen. Als ze een weektaak moeilijk vindt laat ze merken dat ze hier in gedachten erg mee bezig is. Dit blijkt uit het feit dat ze dan tijdens een geheel andere activiteit daarover ineens iets kan vragen. Ook haar houding en mimiek in haar gezicht geven aan dat ze het moeilijk vindt.

Probeer ook aan te geven waaruit je dat opmaakte? (mimiek, houding, verwoording, concentratie, energie)

Ben je tevreden met de behaalde resultaten?

Ik ben niet echt tevreden met de behaalde resultaten. Soms lijkt het probleem even weg te zijn. Maar vaak ligt dat aan het soort weektaak. Bij een weektaak die meer eigen initiatief verlangt keert het probleem terug. Matig tevreden.

Bijlage 5

Interviewschema leerlingen vooraf

Ervaat het kind eigenaarschap bij de te leren vaardigheden?

Weet het kind wat hij moet leren?

Weet het kind waar het goed in is?

Weet het kind welke specifieke vaardigheden het nog moet leren?

Weet het kind hoe het deze vaardigheden kan leren?

Zijn er vaardigheden waaraan het kind samen met de leerkracht werkt?

Indien het kind deze specifieke vaardigheden niet kan benoemen dan kan de interviewer deze benoemen, maar dan moet dat wel als aantekening meegenomen worden bij de onderstaande vragen. Het niet kunnen benoemen kan namelijk al iets zeggen over de mate van eigenaarschap die het kind ervaart. Het kan ook zijn dat het kind er gewoon niet aan gedacht heeft. De mate van eigenaarschap kan dan bij onderstaande vragen nog duidelijker worden.

Hoe werken ze samen aan de te leren vaardigheid?

Wat vindt het kind van die aanpak?

Heeft het kind zelf mee mogen denken over hoe hij de vaardigheid zou kunnen leren?

Merkt het kind vooruitgang? Waaraan? Op welke manier?

Hoe ervaart het kind het leren van deze vaardigheid?

Interviewschema leerlingen eind

Heeft het kind eigenaarschap ervaren bij de aan te leren vaardigheid?

Wist de leerling wat hij moest leren?

Weet het kind welke specifieke vaardigheden het moest leren?

Weet het kind hoe het deze vaardigheden kon leren?

Beseft het kind dat het zelf heeft mogen mee denken over hoe hij de vaardigheid zou kunnen leren?

Kan het kind uitleggen hoe het geprobeerd heeft deze vaardigheid te leren?

Weet het kind of het gelukt is om deze vaardigheid te leren?

Hoe weet het dat?

Hoe heeft het kind deze aanpak ervaren?

Kan het kind aangeven of het deze vaardigheid aan een ander kind zou kunnen leren (stap 14 Kids' Skills)?

Kan het kind zelf nog nieuwe vaardigheden aangeven die het zou willen leren (stap 15 Kids' Skills)?

Bijlage 5a

Hierin wordt duidelijk gemaakt op welke manier de antwoorden op de vragen van het interview bij de data-analyse verwerkt zijn. Voor de data-analyse werd gebruik gemaakt van een tabel (bijlage 5b). Achter de vraag staat het bij welk cijfer de verwerking van het antwoord geplaatst is.

Interviewschema leerlingen vooraf

Ervaat het kind eigenaarschap bij de te leren vaardigheden?

Weet het kind wat hij moet leren? **Tabel 3.1**

Weet het kind waar het goed in is?

Weet het kind welke specifieke vaardigheden het nog moet leren? **Tabel 3.2.**

Weet het kind hoe het deze vaardigheden kan leren? **Tabel 3.3**

Zijn er vaardigheden waaraan het kind samen met de leerkracht werkt? **Tabel 3.4**

Indien het kind deze specifieke vaardigheden niet kan benoemen dan kan de interviewer deze benoemen, maar dan moet dat wel als aantekening meegenomen worden bij de onderstaande vragen. Het niet kunnen benoemen kan namelijk al iets zeggen over de mate van eigenaarschap die het kind ervaart. Het kan ook zijn dat het kind er gewoon niet aan gedacht heeft. De mate van eigenaarschap kan dan bij onderstaande vragen nog duidelijker worden.

Hoe werken ze samen aan de te leren vaardigheid? **Tabel 3.4**

Wat vindt het kind van die aanpak?

Heeft het kind zelf mee mogen denken over hoe hij de vaardigheid zou kunnen leren? **Tabel 3.5**

Merkt het kind vooruitgang? Waaraan? Op welke manier? **Tabel 3.6**

Hoe ervaart het kind het leren van deze vaardigheid? **Tabel 3.7**

Interviewschema leerlingen eind

Heeft het kind eigenaarschap ervaren bij de aan te leren vaardigheid?

Wist de leerling wat hij moest leren? **Tabel 3.1**

Weet het kind welke specifieke vaardigheden het moest leren? **Tabel 3.2**

Weet het kind hoe het deze vaardigheden kon leren? **Tabel 3.3**

Beseft het kind dat het zelf heeft mogen mee denken over hoe hij de vaardigheid zou kunnen leren? **Tabel 3.5**

Kan het kind uitleggen hoe het geprobeerd heeft deze vaardigheid te leren? **Tabel 3.4**

Weet het kind of het gelukt is om deze vaardigheid te leren? **Tabel 3.6**

Hoe weet het dat? **Tabel 3.6**

Hoe heeft het kind deze aanpak ervaren? **Tabel 3.7.**

Kan het kind aangeven of het deze vaardigheid aan een ander kind zou kunnen leren (stap 14 Kids' Skills)?

Kan het kind zelf nog nieuwe vaardigheden aangeven die het zou willen leren (stap 15 Kids' Skills)?

Bijlage 5 b

In bijlage 5b is te zien hoe de antwoorden van de interviewvragen verwerkt zijn in tabel 3. Blauw is beginmeting, rood is eindmeting.

Tabel 3: Mate van gevoel van eigenaarschap: actieve betrokkenheid en autonome motivatie

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
1. Wist de leerling wat hij moest leren ?	Gedeeltelijk Ja	Ja Ja	Ja Ja	Nee Ja
2. Kon de leerling dit specifiek omschrijven?	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Gedeeltelijk
3. Wist de leerling hoe hij deze vaardigheid kon leren?	Nee Gedeeltelijk	Nee Ja	Gedeeltelijk Ja	Nee Ja
4. Was de leerling bekend met de gekozen aanpak?	Nee Ja	Ja Ja	Nee Ja	Gedeeltelijk Ja
5. Had de leerling inbreng gehad in de wijze van aanpak?	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja
6. Wist de leerling wanneer hij een voldoende resultaat bereikt had?	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja	Nee Ja
7. Was de leerling gemotiveerd om de vaardigheid te gaan leren?	Nee Ja	Gedeeltelijk Ja	Gedeeltelijk Ja	Nee Ja

Bijlage 5 c

Interviewschema leerlingen beginmeting

Verslag leerling 3, 26 januari 2012

Ervaat het kind eigenaarschap bij de te leren vaardigheden?

Weet het kind wat hij moet leren? *Moeilijke weektaken leren maken. Moeilijke weektaken zijn: die met de reep, van de banaan op de grond gooien en die van kikker met de plussen en minnen.*

Weet het kind waar het goed in is? *Ze benoemt : een paar weektaken kan ik wel, bijv. computerspel en boekje (van deze week).*

Weet het kind welke specifieke vaardigheden het nog moet leren? *Moeilijke weektaken leren maken.*

Weet het kind hoe het deze vaardigheden kan leren? *Net als S. met de kalender.*

Zijn er vaardigheden waaraan het kind samen met de leerkracht werkt? *Ze zegt dat ze nog geen hulp heeft gehad van de juf.*

Hoe werken ze samen aan de te leren vaardigheid? *Zelf proberen (weektaak op de computer). Ze is zich verder niet bewust van een aanpak met de juf.*

Wat vindt het kind van die aanpak? *Hiervan is ze zich niet bewust.*

Heeft het kind zelf mee mogen denken over hoe hij de vaardigheid zou kunnen leren? *Nee, dit is haar niet gevraagd.*

Merkt het kind vooruitgang? Waaraan? Op welke manier? *Sommige weektaken vindt ze niet moeilijk.*

Hoe ervaart het kind het leren van deze vaardigheid? *Bij een moeilijke weektaak weet ze niet wat ze moet doen. Dat wil ze wel graag leren, maar ze weet niet hoe.*

Bijlage 6a

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Met betrekking tot gevoel van eigenaarschap:

1= De leerling voelt zich geen eigenaar van zijn ontwikkeling volgens het plan van aanpak

10= De leerling voelt zich helemaal eigenaar van zijn ontwikkeling volgens het plan van aanpak

Met betrekking tot resultaten:

1= De leerling heeft geen resultaat behaald met dit plan van aanpak.

10= De leerling heeft maximaal resultaat behaald met dit plan van aanpak.

Bijlage 6b



Omschrijvingen bij de smileys (van links naar rechts):

- Het lukt me nog niet om (*gekozen vaardigheid*) te doen
- Het lukt me heel af en toe
- Het lukt me soms wel, soms niet
- Het lukt me al best vaak
- Het lukt me heel vaak om (*gekozen vaardigheid*) te doen, ik kan het!

Smiley links krijgt waarde 1 en zo verder oplopend tot de smiley rechts die waarde 5 krijgt.

Bijlage 6c

Leerling 1: 'Deze'. Hij kon niet goed verwoorden waarom. Hij zei: 'Ik moet hier beginnen'. 'Ik ga juf vragen om foto's te maken. Het bouwen gaat goed. En ik heb alle stickers.'

Leerling 2: 'Ik kan het een beetje. Ik vergeet het vaker'. 'Ik heb alle stickers. Ik denk goed aan Engerdje Eng!'

Leerling 3: 'Even vaak wel, even vaak niet'. 'Ik denk eerst dat het moeilijk is en dan lukt het toch!'

Leerling 4: 'Ik kan al heel goed in gymzaal spelen met andere kinderen'. (Deze opmerking van leerling 4 had niets te maken met de vaardigheid die ze wilde gaan leren). 'Het ging goed om zelf iets te maken. Om het te doen zonder S. Om iets rustigs te gaan doen. Het denken aan Stippestappe ging goed.'

Bijlage 7

Kijkwijzer bij de oplossingsgerichte gespreksvoering.

Ervart de leerling een gevoel van eigenaarschap?

Naam leerling:

Ingevuld door:

Datum:

	Nee	Gedeeltelijk	Ja
1. Kan de leerling zelf aangeven wat zijn onderwijsbehoeften zijn?			
2. Stemt de leerling in met de vaardigheid die de leerkracht belangrijk vindt om te leren ?			
3. Beslist de leerling mee in de manier waarop hij dit wil leren?			

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
4. Laat de leerling een actieve betrokkenheid zien tijdens het oplossingsgerichte gesprek?					
5. Laat de leerling eigen initiatief zien?					
6. Zie je aan de leerling dat hij gemotiveerd is om de vaardigheid te gaan leren?					

Bijlage 7a

De gegevens uit deze kijkwijzer worden op twee plaatsen gebruikt bij de data-analyse. Alle vragen van de kijkwijzer worden gebruikt bij de analyse van de observatie van het oplossingsgerichte gesprek. Daarnaast worden de gegevens van de vragen 1 en 3 ook verwerkt bij de eindmeting van interview leerkracht (zie tabel 1.1 en 1.2 in bijlage 4b).

Kijkwijzer bij de oplossingsgerichte gespreksvoering.

Ervaat de leerling een gevoel van eigenaarschap?

Naam leerling:

Ingevuld door:

Datum:

	Nee	Gedeeltelijk	Ja
1. Kan de leerling zelf aangeven wat zijn onderwijsbehoeften zijn? Tabel 1.1.			
2. Stemt de leerling in met de vaardigheid die de leerkracht belangrijk vindt om te leren ?			
3. Beslist de leerling mee in de manier waarop hij dit wil leren? Tabel 1.2			

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
4. Laat de leerling een actieve betrokkenheid zien tijdens het oplossingsgerichte gesprek?					
5. Laat de leerling eigen initiatief zien?					
6. Zie je aan de leerling dat hij gemotiveerd is om de vaardigheid te gaan leren?					

Bijlage 7b

Voorbeeld van een ingevulde kijkwijzer bij de oplossingsgerichte gespreksvoering.

Ervaat de leerling een gevoel van eigenaarschap?

Naam leerling: Leerling 4

Ingevuld door: leerkracht d

Datum: 7-03-2012

	Nee	Gedeeltelijk	Ja
1. Kan de leerling zelf aangeven wat zijn onderwijsbehoeften zijn?		x	
2. Stemt de leerling in met de vaardigheid die de leerkracht belangrijk vindt om te leren ?			x
3. Beslist de leerling mee in de manier waarop hij dit wil leren?		x	

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
4. Laat de leerling een actieve betrokkenheid zien tijdens het oplossingsgerichte gesprek?			x		
5. Laat de leerling eigen initiatief zien?		x			
6. Zie je aan de leerling dat hij gemotiveerd is om de vaardigheid te gaan leren?		x			

Bijlage 8

Kijkwijzer bij kind-oudergesprek na het oplossingsgerichte gesprek

Laat de leerling na het oplossingsgerichte gesprek een houding van eigenaarschap zien?

1. Kan de leerling aan de ouders vertellen welke vaardigheid hij moet gaan leren?

-algemeen?

-specifiek?

2. Kan hij zelf uitleggen wat de daarbij behorende afspraken zijn (poster)?

- hoe te leren?

- specifieke afspraken?

- wanneer voldoende resultaat?

3. Wat is hierbij de houding van de leerling? Actief of passief? Waaruit blijkt dat?

Bijlage 8a

Hierin wordt duidelijk gemaakt op welke manier de antwoorden op de vragen van de kijkwijzer verwerkt zijn. De antwoorden zijn verwerkt in tabel 7. Het nummer dat achter de 7 staat correspondeert met de vraag in de tabel.

Laat de leerling na het oplossingsgerichte gesprek een houding van eigenaarschap zien?

1. Kan de leerling aan de ouders vertellen welke vaardigheid hij moet gaan leren?

-algemeen? **Tabel 7.1**

-specifiek? **Tabel 7.2**

2. Kan hij zelf uitleggen wat de daarbij behorende afspraken zijn (poster)?

- hoe te leren? **Tabel 7.3**

- specifieke afspraken? **Tabel 7.4**

- wanneer voldoende resultaat? **Tabel 7.5**

3. Wat is hierbij de houding van de leerling? Actief of passief? Waaruit blijkt dat?

Tabel 7.6

Tabel 7: Mate van gevoel van eigenaarschap na het oplossingsgerichte gesprek.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
1. Wist de leerling wat hij moest leren ?	Ja	Ja	Ja	Ja
2. Kon de leerling dit specifiek omschrijven?	Gedeeltelijk	Ja	Gedeeltelijk	Gedeeltelijk
3. Wist de leerling hoe hij deze vaardigheid kon leren?	Ja	Ja	Ja	Gedeeltelijk
4. Was de leerling bekend met de gekozen aanpak?	Ja	Ja	Gedeeltelijk	Gedeeltelijk
5. Wist de leerling wanneer hij een voldoende resultaat bereikt had?	Ja	Ja	Gedeeltelijk	Gedeeltelijk
6. Liet de leerling een actieve houding zien tijdens het gesprek?	Ja	Ja	Ja	Gedeeltelijk

Bijlage 8b

Ingevulde kijkwijzer tijdens de observatie van het gesprek tussen leerling 3 en haar moeder.

Laat de leerling na het oplossingsgerichte gesprek een houding van eigenaarschap zien?

1. Kan de leerling aan de ouders vertellen welke vaardigheid hij moet gaan leren?

-algemeen?

-specifiek?

Leerling 3 kan vertellen dat ze de weektaken moet leren maken. Ze kan uit zichzelf niet precies uitleggen dat het daarbij gaat om moeilijke weektaken en welke strategie ze daarbij moet hanteren. Ze kan wel uitleggen aan de hand van de tekeningen op de poster welke verschillende strategieën ze bedacht had.

2. Kan zij zelf uitleggen wat de daarbij behorende afspraken zijn (poster)?

- hoe te leren?

- specifieke afspraken?

- wanneer voldoende resultaat?

Ze kan wel uitleggen wie haar supporters zijn en dat ze stickers kan verdienen. Hoe ze een sticker kan verdienen kan ze niet helemaal precies uitleggen (ze zegt als de weektaak goed is, maar eigenlijk moet het zijn als ze een van de gekozen strategieën gebruikt heeft). Ze heeft nog niet helemaal goed begrepen hoe ze het logboek moet hanteren.

3. Wat is hierbij de houding van de leerling? Actief of passief? Waaruit blijkt dat?

Leerling 3 heeft hierbij een actieve houding. Ze vertelt spontaan. Ze neemt meteen het initiatief om te vertellen over de dingen die ze getekend heeft op de poster. Ze is er heel erg gericht om te vertellen over de stickers die ze kan verdienen.

Opm. leerling 3 is heel erg gericht op de visuele aspecten, zoals de smileys en de stickers.

Bijlage 9

Logboek leerkracht

Mate van eigenaarschap

Datum:	Ja	Nee	Opmerking
Leerling denkt zelf aan de te oefenen vaardigheid.			
Leerling denkt zelf aan invullen van logboek.			
De leerling laat bij het invullen van de smileys zien dat hij zich bewust is van de te leren vaardigheid.			
De leerling laat tijdens het oefenen van de vaardigheid een vorm van zelfsturing zien.			
Leerling deelt zijn 'kennis' over de te leren vaardigheid met andere kinderen.			
Leerling helpt andere kinderen om ook deze vaardigheid te leren.			

Zijn er andere zaken die opgevallen zijn en die iets zeggen over de mate van het zich eigenaar voelen (bij de te leren vaardigheid) van deze leerling? Zo ja, welke?

Resultaat van het 'leermoment':



Bijbehorende feedback:

Bijlage 9a

Een voorbeeld van een ingevulde bladzijde uit leerkrachtlogboek (om de anonimiteit te waarborgen zijn de namen weggelaten).

Logboek leerkracht

Mate van eigenaarschap

Datum: 11-2-12	Ja	Nee	Opmerking
Leerling denkt zelf aan de te oefenen vaardigheid.	X		pakt ketting telkens vast
Leerling denkt zelf aan invullen van logboek.	X		
De leerling laat bij het invullen van de smileys zien dat hij zich bewust is van de te leren vaardigheid.	X		weet wat hij moet doen. Lukt niet om te zeggen hoe hij graag denkt
De leerling laat tijdens het oefenen van de vaardigheid een vorm van zelfsturing zien.	X		Ketting vasthouden op plek blijven zitten
Leerling deelt zijn 'kennis' over de te leren vaardigheid met andere kinderen.	X		Hij is hier open over
Leerling helpt andere kinderen om ook deze vaardigheid te leren.		X	

Zijn er andere zaken die opgevallen zijn en die iets zeggen over de mate van het zich eigenaar voelen (bij de te leren vaardigheid) van deze leerling? Zo ja, welke?

Hij wilde heel graag beginnen

Resultaat van het 'leermoment':



Bijbehorende feedback:

knap gedaan
vertelt wat hij knap heeft gedaan.
Dat wist hij nog niet

Bijlage 10 a

Logboek leerling 1

Om de anonimiteit te waarborgen zijn de foto's bewerkt.



Datum:

Hoe kwam het dat het vandaag wel gelukt/niet gelukt is?

Niet gelukt: Wat kun je dan de volgende keer anders doen?

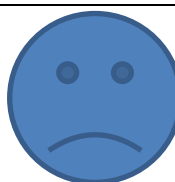
Bijlage 10 b

Logboek leerling 2

Datum	Resultaat	Opmerking (van leerling)
	 	Hoe kwam het dat het vandaag wel/niet gelukt is? Niet gelukt: Wat kun je dan de volgende keer anders doen?
	 	Hoe kwam het dat het vandaag wel/niet gelukt is? Niet gelukt: Wat kun je dan de volgende keer anders doen?
	 	Hoe kwam het dat het vandaag wel/niet gelukt is? Niet gelukt: Wat kun je dan de volgende keer anders doen?
	 	Hoe kwam het dat het vandaag wel/niet gelukt is? Niet gelukt: Wat kun je dan de volgende keer anders doen?
	 	Hoe kwam het dat het vandaag wel/niet gelukt is? Niet gelukt: Wat kun je dan de volgende keer anders doen?

Bijlage 10 c

Logboek leerling 3

	Resultaat	Strategie (leerling tekent deze)
Week 1	 	
	 	
Week 2	 	
	 	
Week 3	 	
	 	

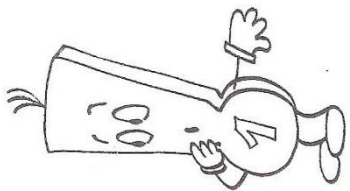
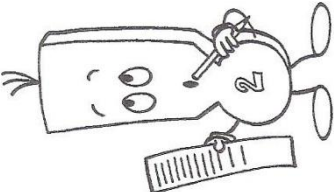
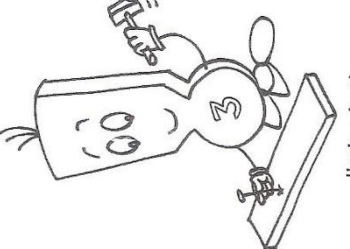
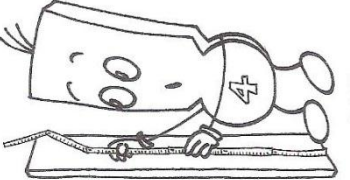
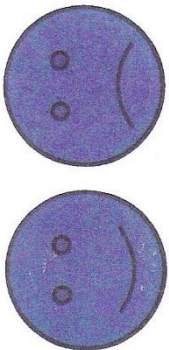
Week 4	 	
	 	
Week 5	 	
	 	
Week 6	 	
	 	

Bijlage 10 d

Logboek leerling 4

Datum:

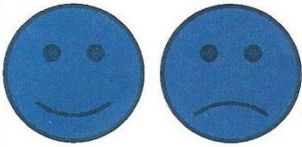
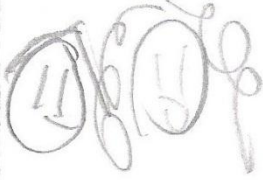
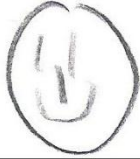
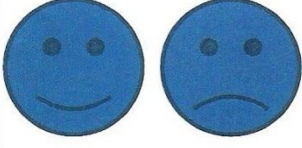
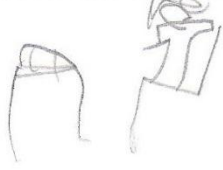
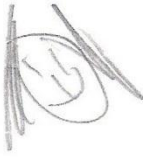
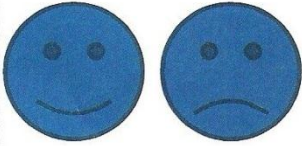
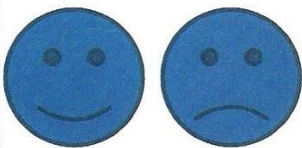
Naam:

 Wat moet ik doen?	
 Hoe ga ik het doen?	
 Ik doe het!	
 Ik kijk na.	

Bijlage 10 e

Een voorbeeld van een ingevuld leerlinglogboek (om de anonimiteit te waarborgen zijn namen weggelaten).

Logboek leerling

	Resultaat	Strategie (leerling tekent deze)
Week 1		
		
		
Week 2		
		
		
Week 3		
		 aan suppoortgevoel
		 zelf proberen

Bijlage 11

Een beschrijving van de vier leerlingen bij aanvang van het onderzoek.

Leerling 1

Leeftijd: 4 jaar en 10 maanden.

Achterstand op ontwikkelingslijnen: 1.1.0, 2.1.0, 2.2.1 (OVMJK, (Memelink & Bonthond-Oosterhaven, 1999).

Eerdere interventies: Bewustwording van zijn gedrag door het gebruik van beloningskaarten en time-timer.

Leerling 2

Leeftijd: 5 jaar en 6 maanden.

Achterstand op ontwikkelingslijnen: 1.1.0, 2.1.0, 2.2.1, 3.2.0

Eerdere interventies: Leren verwoorden in plaats van slaan, middels een beloningssysteem.

Leerling 3

Leeftijd: 5 jaar en 6 maanden

Achterstand op ontwikkelingslijnen: 1.1.0, 1.2.0.

Eerdere interventies: Komen tot probleemoplossend gedrag door middel van gesprekken en vergroten zelfvertrouwen door geven van positieve bevestiging.

Leerling 4

Leeftijd 5 jaar en 6 maanden

Achterstand op de ontwikkelingslijnen: 5.1.0, 5.2.0

Eerdere interventies: Verbeteren taakwerkhouding door verwoorden en toepassen van Stippestappekaartjes (Santermans, 2005). Stimuleren van bewuste keuzes maken door te kiezen zonder vriendinnetje.

Bijlage 11a

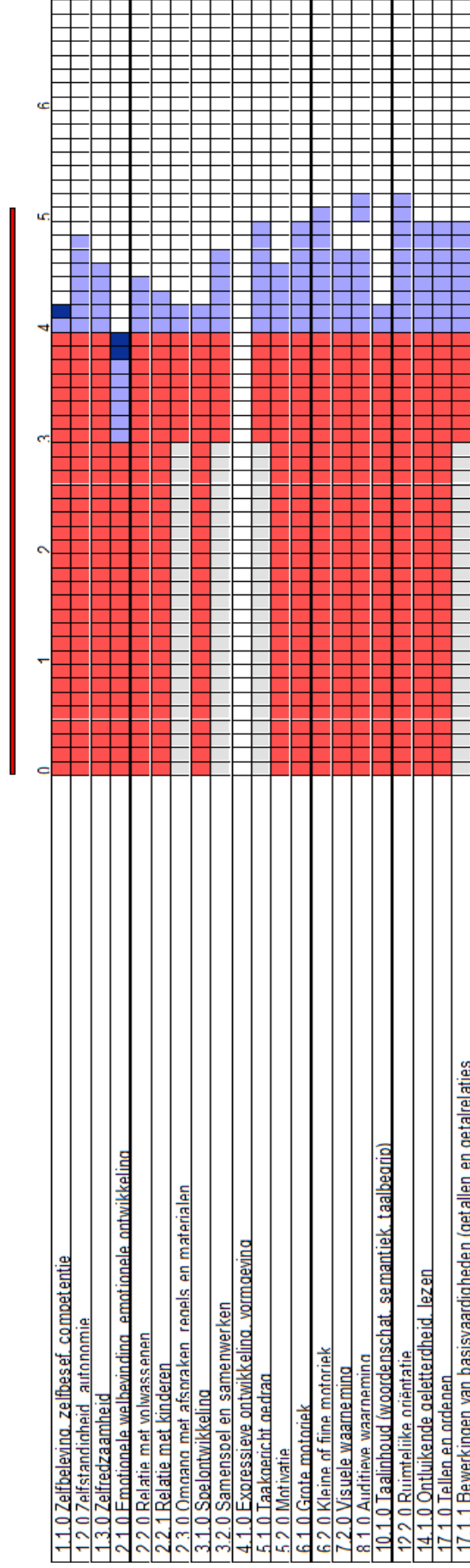
Leerling 1

Geselecteerde ontwikkelingslijnen voor dit onderzoek:

1.1.0 Zelfbeleving, zelfbesef, competentie

2.1.0 Emotionele welbevinden, emotionele ontwikkeling

2.2.1 Relatie met kinderen



Bijlage 11 b

Leerling 2

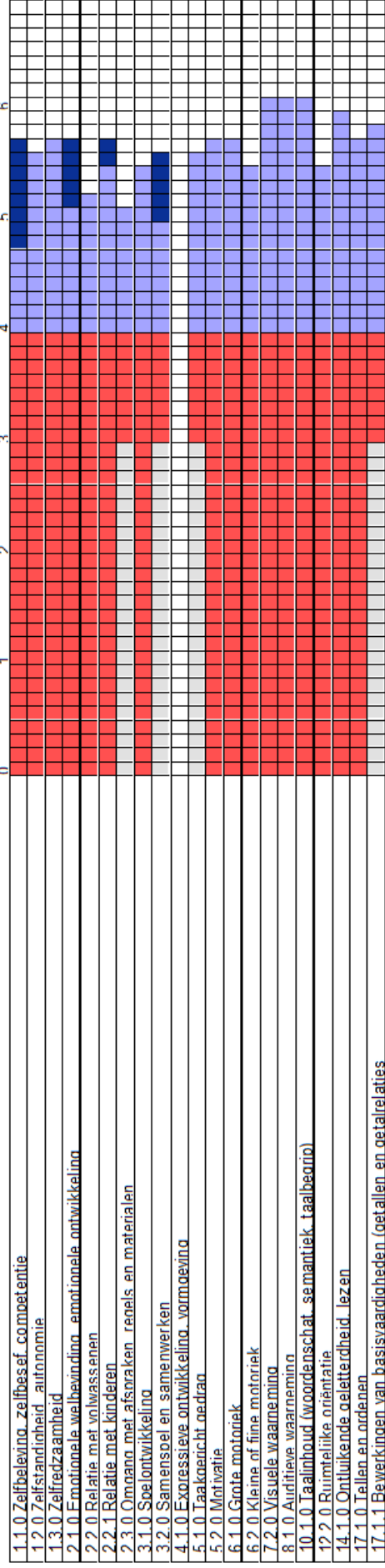
Geselecteerde ontwikkelingslijnen voor dit onderzoek:

1.1.0 Zelfbeleving, zelfbesef en competentie

2.1.0 Emotionele welbevinden, emotionele ontwikkeling

2.2.1 Relatie met kinderen

3.2.0 Samenspel en samenwerken



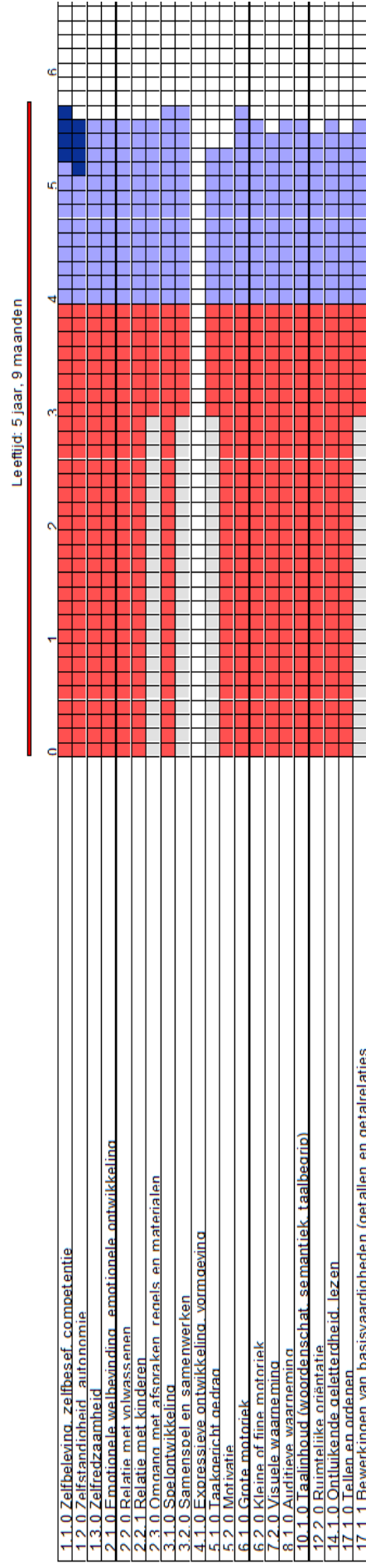
Bijlage 11 c

Leerling 3:

Geselecteerde ontwikkelingslijnen voor dit onderzoek:

1.1.0 Zelfbeleving, zelfbesef, competentie

1.2.0 Zelfstandigheid en autonomie



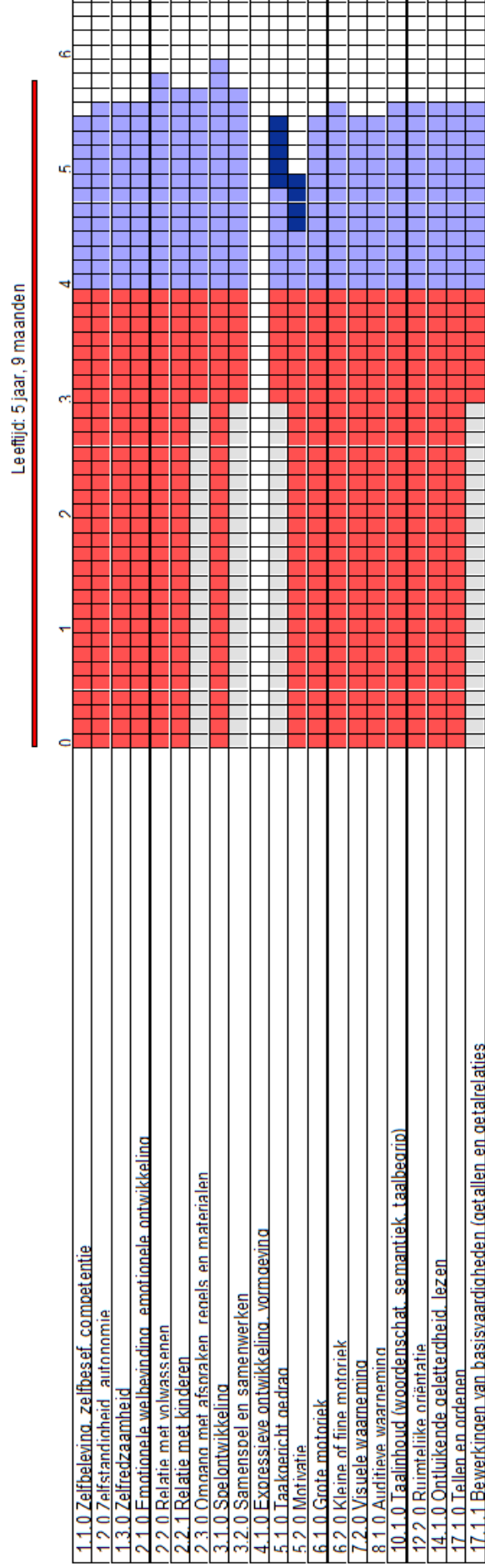
Bijlage 11d

Leerling 4

Geselecteerde ontwikkelingslijnen voor dit onderzoek:

5.1.0 Taakgericht gedrag

5.2.0 Motivatie



Bijlage 12

De blauwe teksten hebben betrekking op de beginsituatie. De rode teksten op de periode waarin gewerkt wordt met het Kids' Skills - stappenplan. De gele teksten hebben betrekking op de eindfase.

Gegevens	Vindplaats	Methode	Instrument	Tijdspad
Huidige mate van ontwikkeling	Leerkrachten	Observatie	OVMJK	Januari wk 3
Welke vaardigheid moet de leerling leren? Wat is er al gedaan? Welk resultaat? Schalen van mate eigenaarschap.	Leerkrachten	Semi- gestructureerd interview Schalen	Interviewschem a Schaalmodel	Januari wk 3
Ervaart het kind een gevoel van eigenaarschap bij de te leren vaardigheden? Wat is het resultaat van plan van aanpak leerkracht.	Leerlingen	Semi- gestructureerd interview Schalen	Interviewschem a Schaalmodel	Januari wk 4
Oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen. Beginsituatie van de vaardigheid schalen.	Leerlingen	Oplossings gerichte gespreks voering Schalen	Kids' Skills Schaalmodel	Februari wk 6/7
Ontstaat er een gevoel van eigenaarschap tijdens het oplossingsgericht gesprek? Bekijken opnamen door	Leerlingen Leerkrachten	Oplossings- gericht gesprek Observatie	Film-opnamen Kijkwijzer	Februari wk 6/7

leerkrachten.				
Houden van ouder-kind gesprek over plan van aanpak. Laat het kind hierbij zien zich eigenaar te voelen van dit plan?	Leerlingen	Observatie	Observatie schema	Februari wk 6/7
Is de leerling zich bewust van de te oefenen vaardigheid en is hij tevreden met het resultaat?	Leerlingen	Noteren eigen bevindingen	Logboek	Februari/maart/april wk 9 t/m 14
Laat de leerling in de klas zien zich eigenaar te voelen bij zijn plan van aanpak? Is er groei in de ontwikkeling van de vaardigheid?	Leerkrachten	Observatie	Logboek	Februari/maart/april wk 9 t/m14
Heeft het kind eigenaarschap ervaren bij de aan te leren vaardigheid? Eindsituatie schalen van de vaardigheid.	Leerlingen	Semi-gestructureerd interview Schalen	Interviewschema Schaalmodel	Maart wk 15
Hebben de leerkrachten eigenaarschap gezien bij de leerling? Wat is het resultaat van het plan van aanpak? Schalen van mate eigenaarschap.	Leerkrachten	Semi-gestructureerd interview Schalen	Interviewschema Schaalmodel	Maart wk 15
Huidige mate van ontwikkeling	Leerkrachten	Observatie	OVMJK	Maart wk 15

Bijlage 13

Handelingswijzer leerkracht

Het handelen van de leerkracht nadat het oplossingsgerichte gesprek geweest is en er bepaald is welke vaardigheid de leerling gaat leren.

Er wordt gewerkt gedurende een periode van 6 weken.

1. Elke maandagochtend houdt de leerkracht met de leerling een gesprekje dat als doel heeft de gemaakte voornemens in herinnering te brengen en de leerling te laten voelen dat de leerkracht hem daarbij ondersteunt. Daarbij dient de poster als visuele ondersteuning.

2. Indien nodig herinnert de leerkracht de leerling vooraf aan een 'leermoment' (activiteit waarbij (of tijdstip waarop) de leerling zijn vaardigheid kan oefenen) eraan dat hij zijn vaardigheid kan oefenen (dit kan middels een afgesproken teken zijn tijdens het Kids' Skills gesprek).

3a. Na elk 'leermoment' ondersteunt de leerkracht de leerling bij het invullen van het leerling- logboek.

3b. De leerkracht vult aansluitend zijn eigen logboek in.

3c. Daarna vergelijkt hij de, door beiden, ingekleurde smileys. Deze zijn dan uitgangspunt voor het feedbackgesprekje dat de leerkracht met de leerling houdt.

Tijdens dit gesprekje geeft hij gerichte feedback (Wolf & Beukering, 2009):

De leerling krijgt antwoord op de volgende vragen:

- Waar werk ik naar toe? Wat wil ik bereiken? Wat is het doel? (Feed Up) *Welke vaardigheid wil ik leren?*

- Hoe doe ik het tot nu toe? Ben ik dichtbij het doel of veraf? (Feed Back) *Hoe is mij dit deze keer gelukt? Wat ging er goed? (specifiek benoemen welke dingen goed gingen)*

- Hoe nu verder? Wat moet ik doen om nog dichterbij het doel te komen? (Feed Forward) *Wat kan ik nog verbeteren? (specifieke aandachtspunten benoemen)*

3d. De leerkracht complimenteert de leerling met die onderdelen die goed gingen en waardeert zijn inzet.

Bijlage 14

Ervaringen van een collega

Toen jij vertelde wat de cursus inhield, was ik daar erg enthousiast over.

Ik zou ook graag willen proberen om kinderen zich meer eigenaar te laten voelen over hun eigen sociaal- emotionele ontwikkeling.

Ik heb gemerkt dat de kinderen die met Kids' Skills gewerkt hebben, hier erg betrokken bij waren. Ik heb gezien dat kinderen zich bewust worden van hun ontwikkeling en zeggen dat ze nu wel iets kunnen: kleine stapjes verder komen.

Dit was voor mij ook een grote bewustwording! Het lukt kinderen dus wel om zelf aan te geven wat ze willen leren op sociaal – emotioneel vlak en als dit lukt, hebben ze ook echt het gevoel dat ze dit zelf voor elkaar hebben gekregen! We hebben de afspraak gemaakt, dat ik ook met een leerling op deze manier zou gaan werken.

Er was een leerling die aangaf te willen leren om niet meer te duimen. Hiermee heb ik samen een poster gemaakt. De leerling schreef (tekende) wat de bedoeling was. Ze wist precies wat hier dan op zou moeten komen; ze had goed naar de andere posters van de 2 “proefkonijnen” gekeken. Het bleek dat ze op deze manier (ze had zelf een grote inbreng) eigenaarschap voelde: ze wist wat en hoe ze iets wilde bereiken. Het was echt haar ding; ze was er zeer betrokken bij: ze kwam 's morgens al vertellen dat ze dacht dat het niet duimen zou lukken in de kring! Ook haar medeleerlingen hielpen goed mee: ze werd eraan herinnerd en geholpen door twee supporters, die hier letterlijk erg dicht op zaten! De poster werd naderhand in de portfolio klapper gedaan: ze was reuzetrots dat het haar gelukt was!

Bij het bespreken van de portfolio klapper, zijn er al enkele kinderen die vrij goed kunnen aangeven wat ze er in willen stoppen en waarom. “ Eerst kon ik dit nog niet goed, maar nu lukt het wel “. Het gaat hier dan vaak over zaken die te maken hebben met de cognitieve, creatieve of motorische ontwikkeling. Zelden over sociaal emotionele dingen. Die moet je als leerkracht zelf aandragen. De kleuters zijn hier zelf niet bewust mee bezig. Kinderen leren heel veel van elkaar: ook door te imiteren. Het maken van een poster zullen we in de toekomst dan ook hoogstwaarschijnlijk vaker terug zien.

Ik zal in ieder geval die kans dan aangrijpen om stap voor stap en door middel van het maken van een poster (het visualiseren) proberen om kinderen mee te laten denken over een mogelijke oplossing en zich zo meer betrokken te laten voelen bij hun eigen sociaal – emotionele ontwikkeling. Ik heb namelijk nu ook zelf ervaren dat dit kan. De groei in deze ontwikkeling zal dan ook zichtbaar kunnen worden in de portfolio klapper.