

Motiverende gespreksvoering

‘Van moeten via inzien naar willen’



Suzanne Dol

Studentnummer: 2309998

Studiebegeleider: Drs. Marianne den Otter

1

Inhoudsopgave

Abstract	3
Hoofdstuk 1 Aanleiding van de onderzoeksvraag	4
1.1 Context van het onderzoek	4
1.2 Werkwijze Christoffel-Heuvelstraat	4
1.3 Aanleiding, probleemstelling en verbeteractie	5
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
1.5 verwachtingen	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	8
2.1 Zelfredzaamheid	8
2.2 Zelfredzaamheidstrategieën bekeken vanuit de neuropsychologie	9
2.3 Zelfredzaamheidstrategieën in relatie tot motivatie	10
2.4 Coping en Veerkracht	12
2.5 Ecologie van de leerling	13
2.6 Motiverende gespreksvoering	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Onderzoeksstrategie en -paradigma	17
3.3 Methoden van dataverzameling	18
3.4 Ethiek	19
3.5 Validiteit	20
3.6 Triangulatie	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	21
4.1 Deelvraag 1	21
4.2 Deelvraag 2	25
4.3 Deelvraag 3	29
4.4 Hoofdvraag	36
Hoofdstuk 5 Conclusies	37

5.1 Algemene conclusie.....	37
5.2 Aanbevelingen naar aanleiding van de theoretische verkenning en data praktijkonderzoek....	39
5.3 Kritische reflectie opzet PGO.....	40
Hoofdstuk 6	41
6.1 Reflectie op mijn professionele ontwikkeling	41
Nawoord	42
Bijlage A.....	43
Literatuurlijst	43
Bijlage B	46
Critical friends praktijk	46
Critical friends opleiding:.....	47
Meelezers praktijk:	47
Bijlage C	49
Werkschema.....	49
Bijlage D Logboek	53
Bijlage E	54
Psl a/b	54

Ruwe data zijn opvraagbaar bij: Suzanne Dol sdol@christoffelbreda.nl/ 06-41557038

Abstract

Dit praktijkgericht (kwalitatief) actieonderzoek gaat over het stimuleren van zelfredzaamheid bij leerlingen met maatschappelijke problematiek.

Er is gekozen voor dit onderwerp omdat ik als mentor van klas 3 B/K al jaren probeer de leerlingen zelfredzaam te maken in voorbereiding op het MBO en de praktijk (stage). Het actieonderzoek vindt plaats op de locatie Christoffel-Heuvelstaat. Dit is een unieke kleinschalige school in het voortgezet onderwijs in Breda. De leerlingen van de onderzoeksgroep zijn derdejaars basis-kader leerlingen met LWOO in de leeftijd van vijftien en zestien jaar.

In het derde jaar moeten de leerlingen aantonen dat ze de competenties beheersen die nodig zijn om zich in de praktijk en later op het MBO te kunnen redden. Dit wordt gemeten met een persoonlijke scorelijst die door school is opgesteld. In de praktijk constateren we dat leerlingen een terugval laten zien na het behalen van de persoonlijke scorelijst (PSL-a/b). De verwachte zelfredzaamheid lijkt niet eigen te zijn gemaakt. Zelfredzaamheid en participatie zijn de nieuwe sleutelwoorden van deze tijd.

In de literatuur heb ik gezocht wat de zelfredzaamheidsstrategieën van de doelgroep en de beïnvloedbare factoren zijn. Zelfredzaamheid is bekeken vanuit de invalshoeken neuropsychologie waarbij vooral gekeken is naar de executieve functies (Crone et al., 2007), motivatie (Stevens, Deci & Ryan, 2000), coping, veerkracht (Van Regenmortel 2002) en ecologie (Riksen-Walraven et al., 2002). De verkenning heeft geleid tot een interventie van zes weken waarbij klassikaal en individueel gewerkt is met motiverende gesprekken. Daarnaast heb ik ook onderzocht of het betrekken van verschillende leefwerelden door middel van een groepswhats-app voor leerling ondersteunend werkt. Het PGO is ingezet om de om te onderzoeken of een andere aanpak een verbetering geeft van zelfredzaamheid. De bevindingen zijn gemeten door middel van het afnemen van enquêtes bij leerlingen en ouders.

Data-analyse geeft aan dat het gebruik van motiverende gespreksvoering leidt tot een verbetering van de doelen die de leerlingen zelf hebben gesteld. Van *moeten zijn ze naar inzien* gegaan. Een streven is om te komen tot *willen* (een hogere vorm van autonome motivatie).

Het betrekken van de leefwerelden met de groepswhats-app geeft de leerlingen meer stimulans. De uitkomsten zijn een basis voor de gesprekken die leiden tot een aanpassing van de visieontwikkeling hoe we het best in de praktijk met de genoemde doelgroep kunnen omgaan, passend aan de eisen van deze tijd.

Er wordt aanbevolen om te gaan werken met valide vragenlijsten om gaan meten welke ondersteuning (executieve functies) een leerling nodig heeft. Daarnaast zou een passende training om sociale vaardigheden te ontwikkelen, gericht op de beroepspraktijk, een goede aanvulling zijn om te komen tot zelfredzaamheid.

Hoofdstuk 1 Aanleiding van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt de doelgroep in zijn context besproken evenals de werkwijze van de school en de probleemstelling. Dit leidt uiteindelijk tot de hoofd- en deelvragen en de verwachtingen van het onderzoek.

1.1 Context van het onderzoek

Christoffel- locatie Heuvelstraat² is een unieke kleinschalige school in het voortgezet onderwijs in Breda. Een school voor leerlingen met leerweg ondersteunend onderwijs (LWOO) die in hun leren worden belemmerd, bijvoorbeeld door persoonlijke factoren, familie- of door maatschappelijke omstandigheden. Op Christoffel-Heuvelstraat (C-H) behalen ze geen diploma in de zin van een voortgezet onderwijs diploma. Diplomerings gaat via een duaal traject. De duale leerroute is een samenwerking van C-H en het middelbaar beroeps onderwijs (MBO). In het derde leerjaar staat de voorbereiding op de duale leerroute centraal. Dit leidt uiteindelijk tot een diploma op MBO- niveau 1 of 2.

De locatie Christoffel-Heuvelstraat werkt met een doelgroep die moeilijk te definiëren is. Daarom is er in de schoolgids³ gekozen om te benoemen waar de doelgroep het beste bij gebaat is. Over het algemeen is de problematiek vaak ontstaan door negatieve schoolervaringen. Dit heeft zijn weerslag op de thuissituatie. Naast deze problematiek heeft de doelgroep vaak te maken met complexe gezinsproblematiek. Je kunt dat denken aan één- oudergezinnen, financiële problemen en een laag opleidingsniveau van ouder(s).

In tegenstelling tot andere scholen komen de leerlingen in de derde klas vaak niet op vrijwillige basis. Ze hebben het advies van de verwijzende school gekregen om zich aan te melden op Christoffel-Heuvelstraat. Een andere keus is er vaak niet. Voor ouders⁴ en leerlingen is een overstap ingrijpend.

1.2 Werkwijze Christoffel-Heuvelstraat

C-H staat voor goed onderwijs. De slogan van de school is: goed onderwijs is de beste zorg. Het betekent een pedagogisch-didactisch klimaat scheppen in de school en organisatie van het onderwijs zodat er voorwaarden ontstaan voor een leeromgeving waarin de leerlingen zich optimaal ontwikkelen⁵. In het onderwijs is een lange tijd gedacht dat eerst de gedragsproblemen aangepakt moesten worden. Je moet eerst goed in je vel zitten voor je kunt leren, is een bekende uitspraak. Deze ontwikkeling heeft C-H ook doorgemaakt. Van een opvangproject zijn we een echte leerschool geworden.

Naar de relatie tussen cognitie, motivatie en emotie is veel onderzoek gedaan. Ze blijken onlosmakelijk met elkaar verbonden te zijn, maar staan volgens de laatste kennis niet meer met elkaar in een of ander hiërarchisch verband. Het is onjuist om te

² Er is door de directie toestemming gegeven om de naam Christoffel-Heuvelstraat te gebruiken.

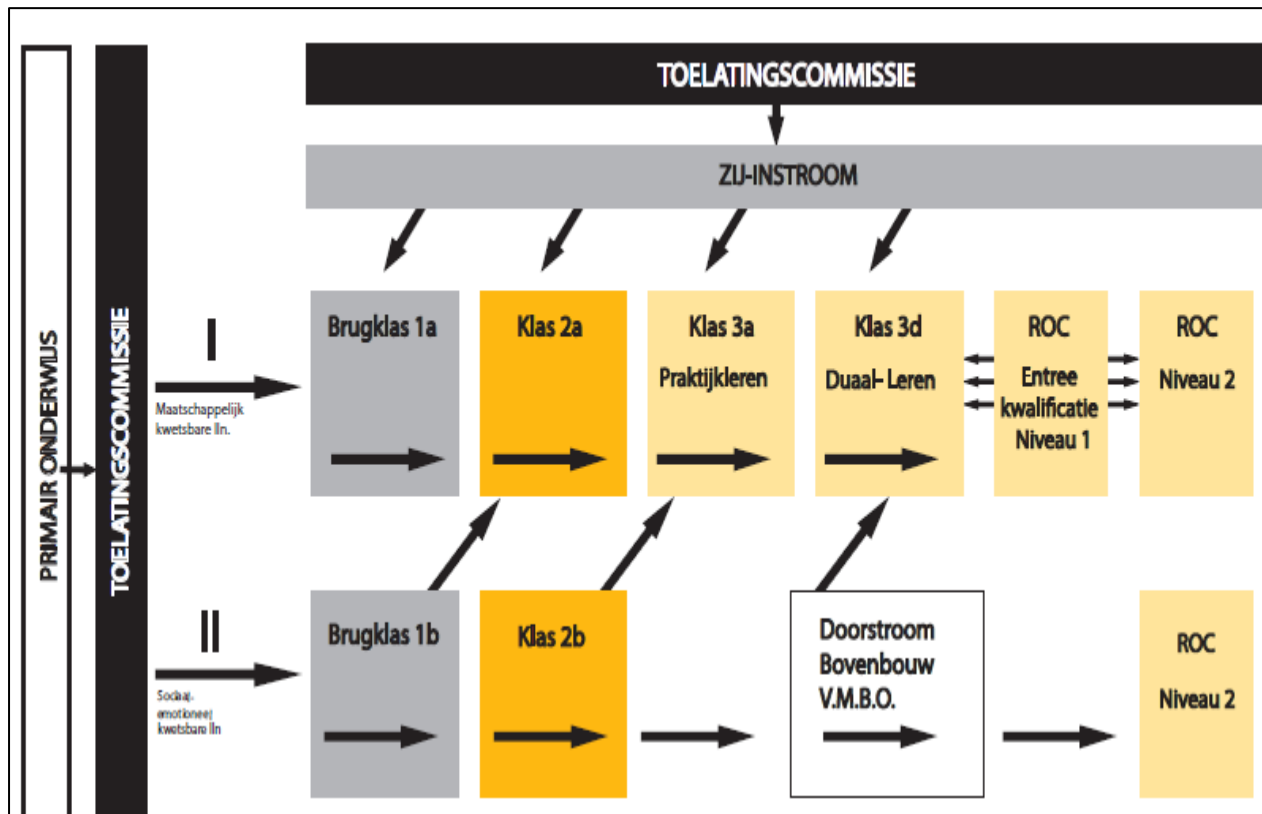
³ www.christoffelbreda.nl

⁴ Wanneer er over ouders wordt gesproken, worden ook verzorgers bedoeld.

⁵ Zorgplan 2011-2013 Tessenderlandt.

denken dat eerst de sociaal- emotionele ontwikkeling op orde moet zijn voordat er aan leren kan worden gedacht (Werf, 2005).

In de praktijk worden de specifieke onderwijsbehoeften van de doelgroep bediend door een kleine setting met een duidelijk en veilig pedagogisch klimaat, een intensief mentorsysteem en door onderwijs aangevuld met een aantrekkelijk perspectief op praktijkleren. Dat betekent school en stage in het 3^e jaar en de duale leerroute in het 4^e jaar school, stage en MBO).



Figuur 1. Stroomschema: PGO richt zich op de lijn I (klas 3a) Bron: www.christoffelbreda.nl

1.3 Aanleiding, probleemstelling en verbeteractie

De invoering en implementatie van de Wet Passend Onderwijs (2014) en de Participatiewet (2015) hebben invloed op het onderwijs. De aanleiding voor het PGO was de vraag: (module BLOB 4) “hoe bereiden jullie leerlingen voor op een volwaardig rol als werkende burger in de participatiemaatschappij?” Met deze vraag in gedachten heb ik een praktijkprobleem onder de loep genomen. In het PGO wordt de diepgang gezocht in kennis-toepassing en ontwikkeling gericht op participatie en emancipatie in relatie tot datgene wat de maatschappij van het onderwijs vraagt.

Derdejaars leerlingen moeten aan de hand van onze zelfontwikkelde vragenlijst, de zogenoemde persoonlijke score lijst a-b⁶ (PSL- a/b), aantonen dat ze de competentie beheersen die wij als school, in samenspraak met het MBO, nodig achten om te kunnen functioneren in de praktijk (stage) en in de duale leerroute (4^e jaar).

⁶ PSL A-B: Persoonlijke Score Lijst A-B zie bijlage E. blz 55

Competentie zien wij als kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om in de praktijk en de duale leerroute te kunnen functioneren. Ze worden door de leerling in de schoolsituatie getraind met een duidelijke structuur en met geëxpliciteerde verwachtingen van de mentor en vakleerkrachten. Als de mentor denkt dat de leerling voldoende zelfredzaam is, mag hij beginnen met de PSL-a/b.

De competenties worden vervolgens in de PSL-a/b, herkenbaar aangeboden, gemeten en beoordeeld in verschillende schoolsituaties. De sturende/ controlerende rol van de mentor zou in de fase na de PSL- a/b moeten veranderen in een meer begeleidende rol. We zien dat veel leerlingen terugvallen in gedrag na de meetfase. De verwachte zelfredzaamheid is nog niet eigen gemaakt. Praktijksignalen op school of vanuit de stage zijn: snel opgeven, geen vragen durven stellen, geen initiatief tonen, te laat komen.

Een verbeteractie: na de meetfase van de PSL-a/b met de leerling motiverende gesprekken aan te gaan waarbij ze zelf komen met een doel die een verbetering geeft van de zelfredzaamheidsstrategieën.

De zelfstandige locatie van de school komt in 2018 te vervallen vanwege een fusie. Er wordt momenteel veel gepraat over de typische kenmerken van de doelgroep om daar straks in een andere setting goed mee om te kunnen gaan. Dit maakt dat de uitkomst van het PGO relevant voor zowel docenten als directie.

Vanuit deze probleemstelling ben ik gekomen tot het bepalen van mijn onderzoeksvraag.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Welke invloed heeft motiverende gespreksvoering, met of zonder gebruik van de groepswhats-app, op de bevordering van zelfredzaamheidsstrategieën bij derdejaars leerlingen met LWOO op de Christoffel- Heuvelstraat?

Met de deelvragen:

- Wat is het niveau van zelfredzaamheidsstrategieën van de doelgroep en wat zijn beïnvloedbare factoren?
- Wat is de relatie tussen motiverende gespreksvoering en zelfredzaamheidsontwikkeling?
- In welke mate geeft het betrekken van de leefomgeving van de leerling een stimulans voor het bereiken van zelfredzaamheidsstrategieën?

De deelvragen zijn gesteld om de onderzoeksvraag te concretiseren.

1.5 Verwachtingen

Zelfredzaamheid is een vereiste om te kunnen participeren in de samenleving. Dit vraagt van de leerling bepaalde vaardigheden. Mijn idee is dat gedrag consistent is in tijd en situatie- specifiek. Met andere woorden: iemand zal in verschillende situaties (school, thuis, stage) soortgelijk gedrag vertonen en vaak tegen dezelfde problemen aan lopen. Door samen met de leerling en ouders een doel te formuleren wat gerelateerd is aan zelfredzaamheidsontwikkeling hoop ik dat leerlingen en ouders meer gaan inzien dat de zelfredzaamheid niet alleen een schoolprobleem is. De omgeving van de leerling is van invloed op het ontwikkelen van de vaardigheden. Daarom wordt ook de begeleidingswijze van de school en de leefomgeving betrokken.

Mijn persoonlijke ontwikkeling loopt parallel aan het onderzoek. In de toets casus kreeg ik de feedback dat ik mijn aanpak nog probleemgericht is. Door het innemen van een metapositie hoop ik dat mijn ingezette ontwikkeling bekrachtigd wordt door de uitkomsten van het PGO. Dit is een proces wat tot stand komt door open te staan voor de feedback van critical friends en door te blijven reflecteren.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Het uitgangspunt van de theoretisch onderbouwing is het kritisch onderzoeken van bestaande theorieën in relatie met de hoofdvraag en deelvragen van het PGO. In dit hoofdstuk wordt uitgelegd wat zelfredzaamheidsstrategieën zijn vanuit de invalshoeken: neuropsychologie, motivatie, coping, veerkracht en ecologie. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt motiverende gespreksvoering besproken en verantwoord als interventie.

2.1 Zelfredzaamheid

Zelfredzaamheid en participatiesamenleving lijken de nieuwe sleutelwoorden te zijn. Iedereen heeft het recht om aan het roer van zijn eigen leven te staan. Dit is wettelijk vastgelegd en geldt voor eenieder die geen gevaar voor zichzelf of voor de omgeving vormt. Het in praktijk brengen van dit universele recht in de vorm van zelfregie is één van de basale kenmerken van het menselijk functioneren en verhoogt de kwaliteit van leven (Baumeister, 1991). Het onderwijs lijkt een beetje achter de ontwikkelingen aan te hobbelen terwijl het toch als hefboom wordt gezien naar maatschappelijk succes. Schuman (2007) legt uit dat toenemende aandacht voor zelfredzaamheid (meedoen in de maatschappij) voortkomt uit het besef dat het huidige systeem veel geld kost maar ook niet meer passend is in de veranderende samenleving. Dit besef sijpelt door in het onderwijs. De relevantie voor het PGO wordt gevonden in het omdenken. Daarmee wordt het volgende bedoeld: In het Nederlandse onderwijssysteem is het defectmodel (ook wel medisch model genoemd) de benadering van problemen bij leerlingen geworden. Dit betekent dat er bij problemen makkelijk gezocht wordt naar datgene wat bij de leerling niet klopt. Deze benadering is herkenbaar. Werken volgens het defectmodel leidt niet tot integratie-denken. Wil passend onderwijs en het uiteindelijk ideaal van inclusie slagen dan moeten onderwijsprofessionals het defectmodel achter zich laten en gaan handelen vanuit een sociaal model (ook wel burgerschapsmodel genoemd) (Schuman, 2007). Het sociale model gaat uit van krachten i.p.v. problemen. Het woord empowerment in de zin van geloof in de eigen kracht vind ik terug in literatuur over participatiesamenleving en passend onderwijs. Deze basishouding in de omgang met leerlingen, zoals omgeschreven door Booth & Ainscow (2002), staat voor mij synoniem aan het omdenken. Prof.dr. Regenmortel, (2008) wijst in haar oratie wel op de paradox van empowerment. Je kunt niet anderen 'empoweren'. In dit stuk dienen leerlingen zichzelf te 'empoweren' om tot zelfredzaamheid te komen. De school dient dit proces wel te faciliteren door een beroep te doen op de (al dan niet zichtbare) krachten van de leerling en zijn omgeving. In het PGO is gekozen voor de volgende betekenis van zelfredzaamheid: het benadrukken van zelfredzaamheid als het vermogen om zelfstandig (straks) je (school) leven te leiden en je problemen op te lossen. En dat in een (participatie)-samenleving waarin iedereen die dat kan verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leven en omgeving (Winter, 2007). Er wordt geprobeerd om vanuit verschillende perspectieven naar het onderwerp te kijken.

2.2 Zelfredzaamheidstrategieën bekeken vanuit de neuropsychologie

- Hoe komt het dat leerlingen in het derde jaar nog weinig zelfredzaamheidstrategieën laten zien?

Vanuit de neuropsychologie is bekend dat er een relatieve onrijpheid is van het brein bij pubers (Crone, 2007). Er kan een discrepantie ontstaan wat een leerling kan en wat er van hem verwacht wordt. Het brein van een puber is in ontwikkeling. De rijping hangt samen met de ontwikkeling van algemene capaciteiten die van belang zijn voor het schoolproces. Onder algemene capaciteiten worden verstaan:

1. Het executief functioneren: het reguleren van eigen gedrag en emoties, controles uitoefenen over gedachten en acties, plannen en informatie vasthouden en je kunnen aanpassen aan nieuwe situaties (Crone, 2007)
2. Metacognitieve functies: groter bewustzijn van het eigen denken en de capaciteit om het eigen leergedrag te plannen, sturen en evalueren (Wang, 1990)
3. Psychosociale ontwikkeling: inzicht in jezelf en in anderen (Beer, 2007)

Het executieve systeem betreft de vaardigheden die het een persoon mogelijk maken om onafhankelijk, doelgericht gedrag te laten zien. Het gaat om planmatig denken, waarvoor het nodig is om verschillende perspectieven in te kunnen nemen. Door de ontwikkeling van executieve functies, zoals redeneren, mentale flexibiliteit, planning en organisatie, wordt probleemoplossend denken mogelijk. Onder het executief functioneren vallen ook functies als doelen stellen, initiatie, zelfinhibitie, zelfmonitoring, het vermogen om af te wijken van een vast schema en de mogelijkheid tot strategisch handelen (Crone, 2007).

Een vorm van zelfregulatie is de toepassing van metacognitie (kennis over kennis), maar het omvat ook persoonlijke inzet bij leren (aanzet, intensiteit en volharding van (Maehr & Braskamp, 1986) de inzet voor school en de neiging tot uitstel van beloning. Mensen met een lager IQ dan gemiddeld (tot 85) hebben een afwijkende sociale informatieverwerking. Sociale informatieverwerking houdt in dat je verschillende stappen doorloopt voordat je bepaald gedrag laat zien. Eerst wordt informatie waargenomen, dan interpreteer je de situatie, worden emoties gereguleerd en weeg je af welke reacties mogelijk zijn. Hierna wordt een passende reactie gekozen om tot slot gedrag te laten zien dat bij de sociale situatie past (De Beer, 2011).

Uit wetenschappelijke literatuur zoals het pilotonderzoek naar schooluitval van (V)MBO-ers van de Universiteit Leiden (Westenberg, Donner, Los & Veenman, 2009) komt naar voren dat schooluitvallers en risicoleerlingen achterstand vertonen op cognitief en psychosociaal gebied. De achterstand op psychosociaal gebied heeft vooral te maken met een onvoldoende mate van zelfreflectie en inzicht. Deze bevindingen komen overeen met de praktijk. Ze worden opgelost door een duidelijk kader te creëren waar ongewenst gedrag wordt aangepakt (begrenst) en door gewenst gedrag te verlangen. Relevantie hiervan voor dit PGO wordt gevonden in het

sturen en aansluiten bij de leerling. Dit gaat verder dan begrenzen en verlangen. Verder ben ik van mening dat we gebruik zouden moeten maken van gevalideerde vragenlijsten. Na een meting kun je beter aansluiten bij executieve functies die ondersteuning en ontwikkeling nodig hebben.

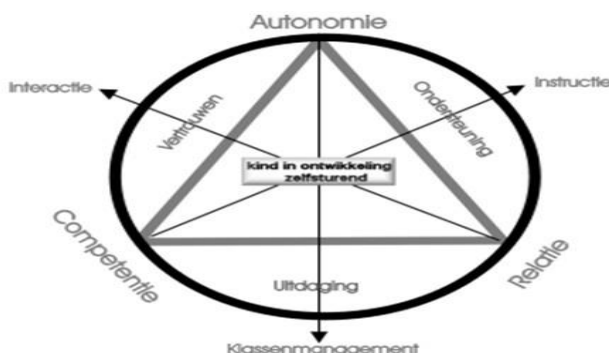
2.3 Zelfredzaamheidstrategieën in relatie tot motivatie

- Wat is de relatie tussen motiverende gespreksvoering en zelfredzaamheidsontwikkeling ?

De derdejaarsleerlingen hebben vaak niet zelf gekozen voor Christoffel-Heuvelstraat. De leerling moet zich op de locatie opnieuw veilig leren voelen en weer vertrouwen krijgen in eigen functioneren. De eerste maanden van het nieuwe schooljaar wordt er een sturende manier van werken gehanteerd. Na vier maanden probeert de mentor de ontwikkelslag te maken van sturend naar ondersteunend met als uiteindelijk doel de leerling uit te dagen om meer de regie in handen te nemen. Reeve (2003) zegt dat de ruimte om de zelfstandigheid en motivatie te verhogen vooral ligt in het schoolklimaat. Dit kan worden gedaan door aan te sluiten bij zijn doelen, het bevorderen van initiatief en het geven van zinvolle uitleg indien de keuze beperkt is. Het tegenovergestelde is een controlerende omgeving. Deze probeert de leerling via vaak externe controlestrategieën (beloningen, straffen, controlerende taal) in een bepaalde richting te sturen. De uitleg van Reeve heeft overlap met adaptief onderwijs.

De gedachtegang bij adaptief onderwijs zoals dat in Nederland door professor Stevens (1997) bekend is geworden is dat er drie fundamentele basisbehoeften zijn om tot leren te komen:

1. Competentie- de leerling moet het gevoel krijgen dat hij tot iets in staat is;
2. Relatie- de leerling moet het gevoel hebben dat anderen hem accepteren en willen helpen;
3. Onafhankelijkheid (ook wel autonomie genoemd)- de leerling moet het gevoel krijgen dat het zelfstandig tot iets in staat is.



Figuur 2: Model van een pedagogisch basisklimaat

Deze behoeften (figuur 1) bepalen de richting en het doorzettingsvermogen van een persoon naar een bepaald doel. Dus de mate waarin een bepaalde activiteit bijdraagt

aan de vervulling van (één van) deze behoeften is bepalend voor de motivatie die een leerling heeft om de betreffende activiteit uit te voeren.

Het model van adaptief onderwijs is ontleend aan de motivatiepsychologen Deci & Ryan. De zelfdeterminatietheorie (ZDT) combineert de theorieën over motivatie (Deci & Ryan, 2000). ZDT heeft betrekking op het type motivatie. Binnen de ZDT wordt aangenomen dat leerlingen meerdere motieven hebben die gelijktijdig aanwezig zijn. Het is dus niet zwart-wit, wel of niet gemotiveerd, maar op allerlei varianten daartussen. Verder wordt gesteld dat meer autonomie zorgt voor meer intrinsieke motivatievormen. Een controlerende mentorstijl biedt weinig ruimte voor zelfsturing voor de leerling, waardoor zij of hij zich meer in het spectrum van externe motivatie bevindt (figuur 2).

Lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid		Hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid			
Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	
	Externe beloningen, straffen en verwachtingen	Interne beloningen, straffen en verwachtingen	De activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk	Het belang van de activiteit past bij de eigen waarden	De activiteit is op zich interessant
	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		

figuur 3. Gebaseerd op de ZDT van Deci & Ryan (2000).

In de praktijk zien we vooral in de fases van de gecontroleerde motivaties. Belonen en straffen, sturen en hopen dat de leerling komt tot geïntrojecteerde regulatie. Hierbij worden de motiverende strategieën van anderen eigen gemaakt en toegepast op het eigen gedrag. Een probleem bij externe regulatie is het gebrek aan toepassing van het aangeleerde gedrag in nieuwe situaties als de bekrachtiger worden weggenomen. Bij de doelgroep zie je dit gebeuren als de mentor niet aanwezig is. Het gedrag verandert en het positieve, ogenschijnlijke zelfstandige, gedrag wordt minder. De leerling komt tot echte zelfstandigheid als de vorm van gecontroleerde motivatie niet meer nodig is. Hij gaat zelf inzien dat een verandering nuttig is. Het blijft een extrinsieke motivatie. In deze fase zit je wel op de autonome motivatie (zie schema). Voor de doelgroep is deze fase van motivatie een streven. De relevantie voor het PGO komt met name door het inzicht dat wanneer een leerling een lage vorm van motivatie laat zien we juist meer gaan sturen en controleren. Dit komt de beleving van autonomie, competentie en verbondenheid niet ten goede en leidt dus niet tot een verbetering van de motivatie. Het kost zowel de leerling als de mentor veel (negatieve) energie. Voor het onderzoek neem ik mee dat een verbetering van motivatie kan worden gevonden door de leerling meer autonomie te geven door inzicht.

2.4 Coping en Veerkracht

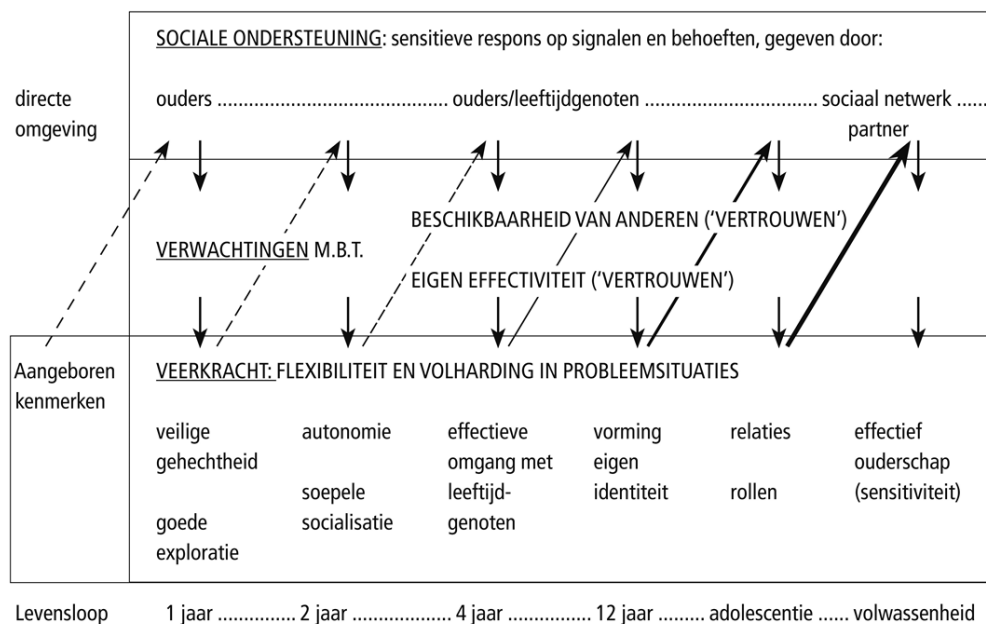
- Hoe komt het dat leerlingen in het derde jaar nog weinig zelfredzaamheidstrategieën laten zien?

In de voorgaande paragrafen is in de theorie gezocht naar processen die mogelijk een rol spelen bij zelfredzaam kunnen en willen zijn. Zimmerman (1995) stelt dat voor zelfredzaamheid je moet beschikken over bepaalde vaardigheden. Hij noemt het probleemoplossend vermogen of coping als een belangrijke vaardigheid voor zelfredzaamheid. Ook volgens Van Regenmortel (2002) is coping een belangrijke vaardigheid die nodig is om zelfredzaam te kunnen zijn, maar in aanvulling daarop is volgens haar ook veerkracht een belangrijke vaardigheid. Coping kan worden beschouwd als een beschermingsmechanisme tegen stress (Lazarus, 1993). Coping omvat de emotionele en verstandelijke reacties die er voor zorgen dat mensen in staat zijn om de hulpbronnen te gebruiken die nodig zijn om te kunnen omgaan met stress en problemen (Tamres, Janicki, & Helgeson, 2002). Een positieve copingstrategie is bijvoorbeeld het hulp durven vragen wanneer je merkt dat het je zelf niet lukt. Er zijn ook negatieve copingstrategieën waarin leerlingen kunnen vervallen, en die niet bijdragen aan de oplossing van problemen. Negatieve copingstrategieën kunnen eerder opgedaan zijn door negatieve schoolervaringen en spelen door in de manier hoe leerlingen omgaan met nieuwe situaties.

Quote leerling (klas) "Ik vraag geen hulp want dat levert toch niets op".

Veerkracht (in het Engels resilience genoemd) is een vaardigheid die individuen helpt om te herstellen van een heftige gebeurtenis of een tegenslag (Van Regenmortel, 2002). Veerkrachtige personen beschikken dan over een bepaald incassatievermogen en doorzettingsvermogen om snel de draad weer op te pakken wanneer het tegenzit. Op basis van de Zimmerman bevindingen (1995) kan worden verondersteld dat intrinsieke motivatie van invloed is op effectieve coping. Zimmerman stelt namelijk dat vaardigheden zoals effectieve coping en een kritisch bewustzijn van de beschikbare opties en bronnen van belang zijn voor zelfredzaamheid. Daarnaast is een bepaalde zelfmotivatie van belang die maakt dat individuen deze vaardigheden ook daadwerkelijk zullen inzetten (Zimmerman, 1995). Intrinsieke motivatie lijkt op basis hiervan dan ook een belangrijke voorspeller voor coping. Daarnaast is intrinsieke motivatie mogelijk van invloed op de veerkracht van leerlingen. Diverse onderzoekers binnen de ZDT zoals (Grand, 2008) tonen bijvoorbeeld aan dat intrinsiek gemotiveerde werknemers doorgaans meer doorzettingsvermogen vertonen. Dit kan doorgetrokken worden op het onderwijs. In paragraaf 2.2 is onrijpheid van het brein en de executieve functies van de doelgroep besproken. Dit zal invloed hebben op de manier van coping en veerkracht. In het veerkracht model van Riksen- Walraven (2002) wordt schematisch neergezet dat vroege sociale interacties (en vooral goed afgestemde of responsieve interacties) een cruciale rol blijken te spelen bij de ontwikkeling van die hersenstructuren die verantwoordelijk zijn voor de latere gedrags- en emotieregulatie. De relevantie voor

het PGO is: dat de veerkracht van de leerling versterkt kan worden door het vertrouwen te winnen. De relatie (mentor-leerling), zoals die ook wordt beschreven bij adaptief onderwijs, is voor de doelgroep belangrijk. In een nieuwe situatie zoals stage moet de relatie opnieuw worden opgebouwd. Een eerste stage in een voor de leerling bekende setting (bijvoorbeeld bij kennissen van ouders) zou een goede eerste stap zijn om de zelfredzaamheidsstrategieën in de praktijk te oefenen.



figuur 4. Veerkrachtmodel Riksen-Walraven (2002)

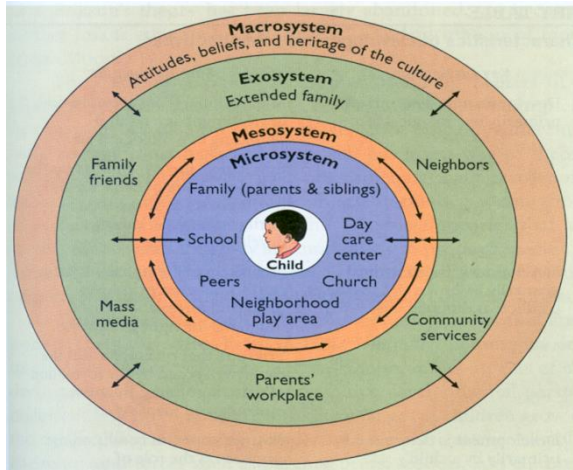
2.5 Ecologie van de leerling

In de vorige paragrafen is voornamelijk gezocht naar zelfredzaamheidsontwikkeling vanuit de leerling. De deelvraag over welke mate het betrekken van de leefomgeving van de leerling een stimulans voor het bereiken van een doel is, wordt in deze paragraaf besproken.

Voor onderwijsprofessionals is het bij maatschappelijke problematiek rond de leerling van belang om breed te kijken naar gedrag in de omgeving waar het zich voordoet en hoe het is ontstaan (Riksen- Walraven, 2002). Systeembenadering vind ik daarbij belangrijk. Een model hiervoor is de ecologie van de leerling. Het doorontwikkelde basismodel van Bronfenbrenner uit 1997 (figuur 4) door Meersbergen en Jeninga (2012) gaat ervan dat een leerling drie leefmilieus heeft die invloed op elkaar uitoefenen (figuur 5). De relevantie voor het PGO wordt gevonden in de ecologische benadering van gedrag. Het helpt de professional om gedrag in een context te verklaren en te begrijpen. Een systeem is geen eenrichtingverkeer. Een meer geïntegreerde aanpak van gedrag wordt bepleit in samenwerking met alle betrokkenen rond die leerling. Kenmerkend voor de doelgroep van C-H

is dat er veel verschil kan zijn in de benadering van de leefgebieden met betrekking tot relevantie tot het ontwikkelen van zelfredzaamheidsstrategieën.

Zo zien we dat het belang dat school stelt aan tot op tijd komen, aan afspraken houden of inzet tonen soms op andere waarden wordt ingeschat in de verschillende leefgebieden van de jongeren. Het schakelen is voor een leerling soms erg moeilijk.



Figuur 5: de drie milieus van Bronfenbrenner (1997)



Figuur 6: Ecologisch model van leerlingen (Meerberg en Jeninga, 2010) Aangevuld met praktijkleren

In het vooronderzoeksrapport maatschappelijke kwetsbaarheid jongvolwassen (Vercoutere, 2008) wordt aangehaald dat de peergroep veel steun kan bieden. Er is sprake van peergroep- effecten als iemands gedrag wordt beïnvloed door diens interactie met een of meer personen die diens gelijken zijn (Gibbons & Telhaj, 2006). De conclusie kan zijn dat de peergroep een belangrijke socialisatiekracht in hun leven is. Daarentegen nuanceert dr. Driessen in een internationaal review (2007) de invloed van de peergroep als de peergroep niet divers is.

Op school werken we met een contactboekje om de dagelijkse zaken te communiceren met ouders. Dit werkt goed maar het bereik is beperkt. In het onderzoek neem ik het belang van het betrekken van meer leefgebieden mee om te komen tot zelfredzaamheidsstrategieën. Als middel wordt de groepswhats-app gebruikt. Het gebruik van de mobiele telefoon is bij leerlingen, peergroep en ouders populair. De telefoon is aanwezig en heeft het voordeel dat je meerdere leefwerelden, die voor de leerling belangrijk zijn kan betrekken. Het idee van de groepswhats-app is afkomstig van de leerlingen. Zij zijn beheerder van de groep en bepalen, na toestemming van de ouders, wie ze toevoegen.

2.6 Motiverende gespreksvoering

In de theorie is gezocht naar verklaringen waarom de derdejaars leerlingen van de besproken doelgroep nog weinig zelfredzaamheidsstrategieën laten zien, de relatie tussen motiverende gespreksvoering en zelfredzaamheidsontwikkeling en de ecologie. De afzonderlijke relevanties komen in deze paragraaf te samen om de keuze van motiverende gespreksvoering te verantwoorden.

Motiverende gespreksvoering is een methode die gebruikt kan worden om de leerling te stimuleren problemen aan te pakken. Het is een relatief nieuwe manier van werken die effectief is gebleken (Nederlands Jeugd Instituut, 2013).

Miller en Rollnick (2002) hebben motiverende gespreksvoering ontwikkeld tot een specifieke methodiek voor de verslavingszorg. Zij definiëren motiverende gespreksvoering als clientgerichte maar directieve methode. Met motiverende gespreksvoering versterkt de hulpverlener de stappen om tot meer autonome motivatie te komen. De aanpak is op een cognitief gedragstherapeutisch leest geschoeid.

Het uitgangspunt wat Miller en Rollnick (2002) uitwerken bij motiverende gespreksvoering is gebaseerd op de volgende principes:

1. Empathie uitdrukken; de houding van de begeleider moet accepterend zijn
2. Ontwikkelen van discrepantie; de leerling moet gaan ontdekken waarom het belangrijk is om iets te veranderen.
3. Vermijden van discussie; discussie werkt averechts. Een goede gelijke relatie werkt beter.
4. Omgang met weerstand; weerstand wordt niet bestreden maar wel erkend en onderzocht. Als coach moet je doorvragen.
5. Ondersteunen van self-efficiency (de overtuiging aanhangen dat de leerling zijn gedrag kan veranderen). Vertrouwen in de capaciteiten van de leerling en het duidelijk laten merken.
6. Dit werkt als self-fulfilling prophecy (de leerling raakt overtuigd van zijn capaciteiten). Overtuiging is nodig voor gedragsverandering.

De gecontroleerde/ sturende aanpak is een kenmerk van ons handelen. De aanpak past bij onze doelgroep omdat we merken dat het in de praktijk de beste resultaten oplevert. Baumeister en Tierney (2011) pleiten voor discipline in onderwijs en opvoeding om simpelweg te leren dat bepaalde dingen nu eenmaal moeten. Het lijkt wel of we de leerling opnieuw schoolrijp moeten maken. De aanpak van school lijkt veel overlap te hebben met een controlerende omgeving. Deze probeert de leerling via vaak externe controlestrategieën (beloningen, straffen, controlerende taal, maar ook door motivatie) in een bepaalde richting te sturen. Het sluit aan bij de theorie over de relatieve onrijpheid van het brein van pubers. Schooluitvallers en risicoleerlingen blijken daarbij ook nog een achterstand te hebben op cognitief en psychosociaal gebied.

De uitgangspunten van adaptief onderwijs stroken niet helemaal met de manier van de controlerende leeromgeving op C-H. De competentie en de autonomie worden minder goed ontwikkeld. De relatie is daarentegen vaak wel goed tussen leerling en mentor door de intensieve aanpak en begeleiding. De leerlingen lijken de structuur wel prettig te vinden maar gaan ook meer “leunen” op de mentor.

Quote leerling uit de duale leerroute (17 jaar).

"Ik heb gemerkt dat ze op de Christoffel-Heuvelstraat heel erg met je bezig zijn. Ze proberen je te stimuleren en te motiveren. Op het MBO is dit echt anders. Ze laten je meer aan je lot over. Het MBO is zwaarder dan dat het lijkt"

Quote mentor duale klas:

Het lijkt wel of de leerlingen onze bevestiging prettig vinden en alles doen om de relatie (mentor-leerling) in stand te houden. De duale leerlingen krijgen van mij minder aandacht omdat ik ze maar een keer in de week zie. Ik denk dat ze daarom het MBO zo moeilijk vinden.

We zien in de praktijk dat de competenties die nodig zijn voor het praktijkleren nog onvoldoende eigen worden gemaakt omdat leerlingen terugvallen na de meetperiode van de PSL a/b.

Reeve (2003) zegt dat de ruimte om de zelfstandigheid en motivatie te verhogen vooral ligt in het schoolklimaat. Dit kan worden gedaan door aan te sluiten bij de doelen, het bevorderen van initiatief en het geven van zinvolle uitleg indien de keuze beperkt is.

In de literatuur is gezocht naar een manier van werken die het best past bij de doelgroep. Mogelijk werkt motiverende gespreksvoering goed bij de doelgroep, omdat het aansluit bij de ontwikkelingsfase (neurologisch en het motivatiestadium) waarin zij verkeren. Motiverende gespreksvoering is flexibel, duurt kort en is op autonomie gebaseerd, maar biedt hen ook voldoende ondersteuning.

Het houdt rekening met hun verlangen naar onafhankelijkheid en individuele behoeften. Daardoor sluit het goed aan bij hun cognitieve en emotionele vaardigheden (Feldstein & Ginsburg, 2006; Baer & Peterson, 2002).

Motiverende gespreksvoering past ook in de ontwikkeling die ik als mentor wil maken om meer de autonome motivatie te bewerkstelligen.

Hoe autonomer iemands motivatie om gedrag te veranderen hoe meer kans op succesvolle gedragsverandering. Het vraagt om een betrokken omgeving en om bereidheid om de leerling emotioneel te steunen, te begrijpen maar ook door de te helpen duidelijke realistische doelen te stellen (Markland et al., 2005). De sociale context (op school en buiten school) waarin de leerling zich bevindt kan dus van grote invloed zijn op de ondersteuning dan wel ondermijning van deze behoeften, en dit is op zijn beurt van grote invloed op de motivatie van een persoon. Op basis van de literatuur kan worden verwacht dat een vervulling van deze behoeften leidt tot de aanzet tot meer intrinsieke motivatie, terwijl een ondermijning van deze behoeften leidt tot extrinsiek gemotiveerd gedrag.

Vanuit de theoretische verkenning kom ik tot een interventie met motiverende gesprekken. De onderzoeksmethodologie wordt in hoofdstuk 3 besproken.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 zijn de verschillende theoretische onderbouwingen beschreven die in relatie staan met de hoofd- en deelvragen van dit actieonderzoek. In dit hoofdstuk volgt een specifieke uiteenzetting van de opbouw van het praktijkonderzoek in methodologie, strategieën en paradigma.

Hoofdvraag:

Welke invloed heeft motiverende gespreksvoering, met of zonder gebruik van de groepswhats-app, op de bevordering van zelfredzaamheidsstrategieën bij derdejaars leerlingen met LWOO op de Christoffel-Heuvelstraat?

De deelvragen zijn:

- Wat is het niveau van zelfredzaamheidsstrategieën van de doelgroep en zijn beïnvloedbare factoren?
- Wat is de relatie tussen motiverende gespreksvoering en zelfredzaamheidsontwikkeling ?
- In welke mate geeft het betrekken van de leefomgeving van de leerling een stimulans voor het bereiken van zelfredzaamheidsstrategieën

3.2 Onderzoeksstrategie en -paradigma

Het onderzoek kan worden getypeerd als een actieonderzoek. Een actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van de leraar en de situatie waar het plaatsvindt (Ponte, 2006). Men verzamelt daarbij gerichte informatie over aspecten van het handelen, wat leidt tot reflectie en zo nodig in bijsturing daarvan. Een actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit literatuuronderzoek om antwoord te geven op de hoofd- en deelvragen. Daarnaast bestaat het handelingsdeel uit alle activiteiten die de onderzoeker onderneemt, om op basis van onderzoek systematisch een bepaald aspect van de beroepspraktijk te veranderen of iets nieuws toe te voegen. Degenen die beïnvloed worden moeten op een of andere manier ook betrokken worden bij het actieonderzoek (Ponte, 2006). In dit onderzoek zijn leerlingen degenen die uiteindelijk te maken krijgen met de te veranderen praktijksituatie. Het actief betrekken van leerlingen door naar hun mening te vragen, is van groot belang om het actieonderzoek succesvol te laten zijn in de ogen van alle belanghebbenden.

Het model bij het actieonderzoek is de regulatieve cyclus (Strien, 2011). De regulatieve cyclus omvat de stappen:



Van Strien (2011) werkt de cyclus in het boek “Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals” uit vanuit het positivistische, empirisch-analytisch paradigma. Vanuit de theorie wordt de ideologische context uitgelegd. In dit praktijkgericht onderzoek worden met name de doelen verbetering van de beroepspraktijk nagestreefd en de emancipatie van de betrokkenen (leerlingen). Met de zorgcoördinator en de decaan wordt na het onderzoek gezocht naar de gemeenschappelijke betekenisgeving van het PGO.

Het doel van een regulatieve cyclus is het verbeteren van het handelen van de beroepsprofessional. Een essentieel kenmerk daarbij is dat de mentor een onderzoekende houding ontwikkelt ten aanzien van zijn interactie tijdens het dagelijks werken in de klas, met als doel zijn interventies te verbeteren.

Mijn onderzoek richt zich op de fenomenologie. Fenomenologie richt zich op direct waarneembare fenomenen en beschouwt menselijk gedrag als het resultaat van subjectieve ervaringen die niet algemeen en subjectief beschreven kunnen worden (Cohen et al., 2000). Dit wil zeggen dat:

- Situaties zijn voortdurend in beweging en dus niet statisch. Vertaalt naar de praktijk: gedrag wordt bepaald door verschillende invloeden, je hebt te maken met een bepaalde onvoorspelbaarheid.
- De werkelijkheid is complex en bestaat uit meer lagen die niet allemaal waar te nemen zijn; soms spelen er zaken bij de leerling die buiten de invloedssfeer van het onderwijs liggen of nog niet bekend zijn.
- Situaties dienen bekeken te worden door de ogen van de deelnemers i.p.v. door de bril van de onderzoeker; de leerlingen en ouders zijn respondenten. Er wordt alleen onderzoek gedaan naar een groep die begeleid wordt met motiverende gespreksvoering. Er wordt geen controle groep geformeerd. Er kan dus geen vergelijking worden gemaakt.

3.3 Methoden van dataverzameling

Er is gekozen voor een kwalitatieve data-analyse waarbij vanuit deductie wordt gewerkt. Deductie houdt in dat vanuit een theoretische invalhoek min of meer concrete besprekpunten worden afgeleid die in de praktijk worden getoetst (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Voor het onderzoek wordt gebruik gemaakt van enquêtes die digitaal worden afgenomen:

- kwalitatief onderzoek in de vorm van enquêtes leerlingen (2x).
- kwalitatief onderzoek in de vorm van een enquête ouders en enquête leerlingen over gebruik groepswhats-app.
(1x gedurende het PGO)

Respondenten

Respondenten in 4 groepen:	leeftijd	niveau	geslacht	context	methode data verzamelen	afname	thuis-situatie
1. leerlingen klas 3b/k N=15	15-16	N11:basis N4 kader	10 jongens 5 meisjes	klas	enquête	digitaal	
2. leerlingen die meedoen met de whatsapp-groep N=7	15-16	N5: basis N1 kader	5 jongens 2 meisjes	klas/ thuis	enquête	digitaal	
3.Ouders/ verzorgers N=7				thuis	enquête	digitaal	6x whatsapp-groepen; 6=4+1+1 . .

4x één oudergezin. Respondent is moeder

1x getrouwd. Respondent is moeder.

1x vader en moeder (gescheiden ouders) Beiden respondent

Mijn rol is mentor van de klas 3 basis/ kader. In het onderzoek ben ik indirect ook respondent omdat ik de uitkomst van het onderzoek en mijn bevindingen de basis vormen voor de gesprekken die leiden tot een eventuele aanpassing van de visieontwikkeling hoe we het best in de praktijk met de genoemde doelgroep kunnen omgaan.

3.4 Ethiek

Om de ethiek te waarborgen is gebruik gemaakt van de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (2010). Voor de uitvoering van het onderzoek is vooraf door de directeur toestemming verleend. De naam van de school mag gebruikt worden. Een praktijk gericht onderzoek voer je niet alleen uit maar doe je samen. Een kleine

groep bestaande uit: de decaan, de zorg- coördinator en de afdelingsleider zijn intensief betrokken bij de voortgang van het PGO.

Aan het begin van het schooljaar en tijdens de ouderavond (januari 2015) worden de ouders en leerlingen geïnformeerd over het onderzoek. De ouders die mee willen werken geven schriftelijk toestemming aan hun zoon/ dochter om een groepswhats-app aan te maken. Ook wordt gevraagd een uitdraai te maken van de data van de groepswhats-app. Alle data worden anoniem verwerkt. Op de ouderavond (mei 2015) worden de ouders (respondenten zoals beschreven bij 3.3) geïnformeerd over de uitkomsten van de interventie.

Daarnaast is er het besef bij de onderzoeker dat verhoudingen kunnen veranderen tijdens het onderzoek. Er wordt namelijk om meningen gevraagd en binnen de hiërarchie kan het zijn dat eerlijk antwoorden moeilijk wordt bevonden. De onderzoeker vraagt bij alle vragenlijsten om eerlijk te antwoorden. Dit past en de ethiek zoals die is omschreven door Pring (2000).

3.5 Validiteit

Validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker denkt te meten. Het PGO heeft een interne validiteit. Dit houdt in dat het vrijwel onmogelijk is om de gevonden resultaten te generaliseren. Het betreft een interne validiteit die de geldigheid heeft binnen de setting van de klas. Er is bewust gekozen voor enquêtes om systematisch tot beantwoorden van de onderzoeksvragen te komen. Deze deductieve benadering heeft als nadeel dat er voor de ondervraagden praktisch geen ruimte is voor eigen inbreng.

3.6 Triangulatie

Triangulatie wordt in de onderzoeksmethodologie gezien door hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden/ invalshoeken te bestuderen (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Triangulatie is een methode om betrouwbaarheid te waarborgen. In dit PGO wordt gebruik gemaakt van literatuurbestudering, enquêtes (leerlingen, ouders) om vanuit verschillende perspectieven de hoofd – en deelvragen te benaderen.

De uitkomst van het onderzoek en aanbevelingen worden besproken en geëvalueerd met de zorgcoördinator, decaan en afdelingsleider.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Er zijn data verzameld zoals die in 3.3 zijn beschreven met behulp van enquêtes bij leerlingen en ouders. De data zijn geordend per deelvraag. De volgorde is: datapresentatie, analyse en interpretatie. Aan het eind van het hoofdstuk wordt de hoofdvraag beantwoord.

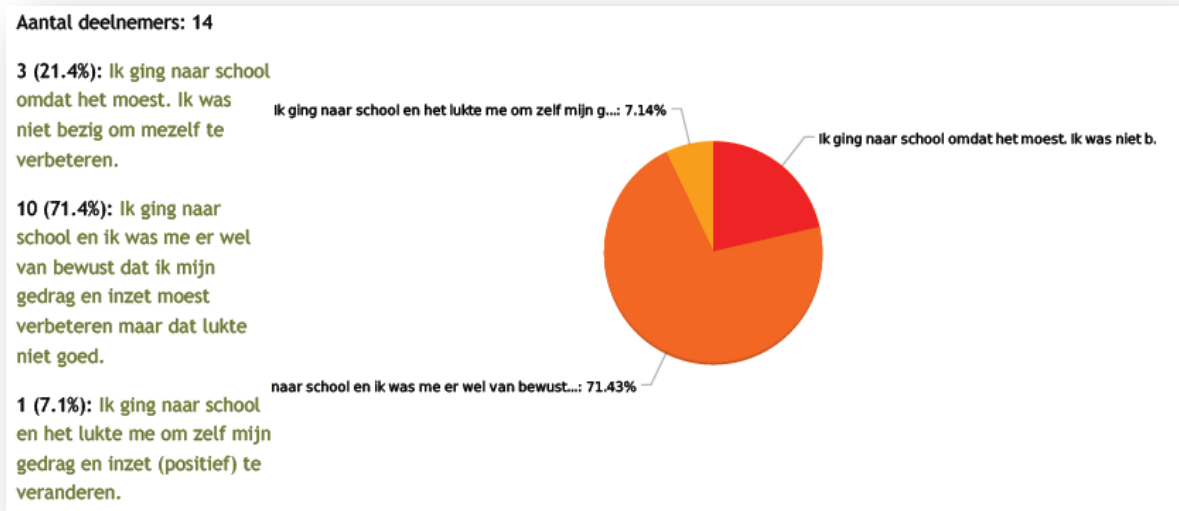
4.1 Deelvraag 1

Wat is het niveau van zelfredzaamheidsstrategieën van de doelgroep en wat zijn beïnvloedbare factoren?

Deze eerste vragen gaan in op het gedrag voor de interventiefase met motiverende gespreksvoering. Het maakt inzichtelijk waarom leerlingen in het derde leerjaar nog weinig zelfredzaamheidsstrategieën laten zien. Na de interventie met motiverende gespreksvoering volgen nieuwe data resultaten.

Data leerlingen voor de interventiefase

1. Hoe was de inzet en het gedrag voor meting?



N=14. Data- interpretatie: de doelgroep was voor de meting niet of nog niet voldoende in staat om inzet en gedrag zelfstandig te verbeteren.

2. Waar worden problemen ervaren?

Bij vraag 1 zijn veel vragen gesteld over dingen die je moeilijk kunt vinden.

Deze vraag gaat erover of je dit soort problemen ook buiten school tegenkomt (stage, bijbaantje, thuis) *

Aantal deelnemers: 14

9 (64.3%): Deze problemen komen alleen op school voor. Ergens anders heb ik daar geen problemen mee.

5 (35.7%): Eigenlijk loop ik overal wel zo'n beetje tegen dezelfde problemen aan.

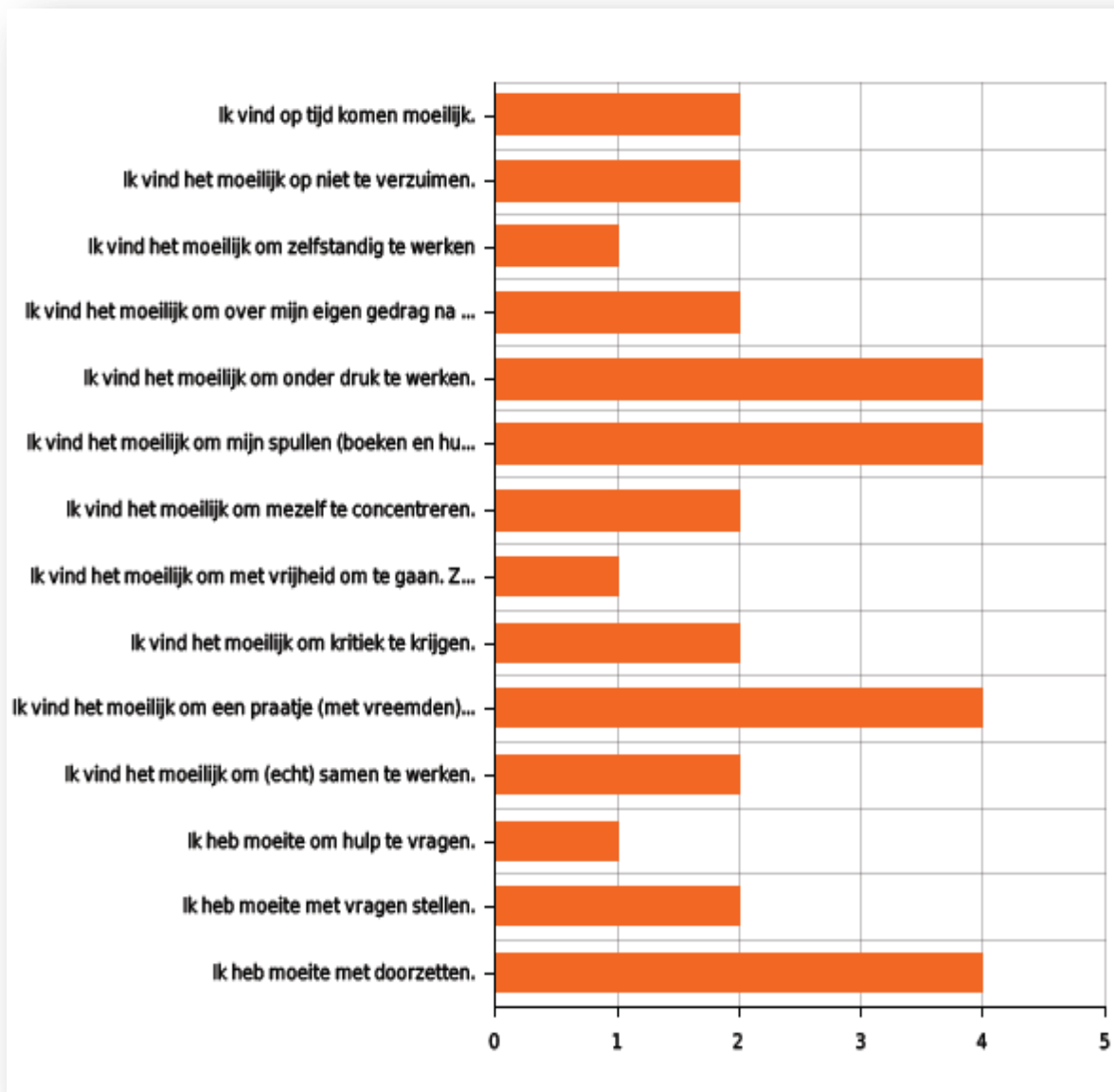
ik overal wel zo'n beetje tegen de...: 35.71%



Deze problemen komen alleen op school voor

Data- interpretatie: merendeel ervaart de problemen alleen op school. Het percentage leerlingen dat de problemen ook buiten school ervaart, is bezig met praktijkleren (stage). $N=9$ (geen stage)+ $N=5$ (wel stage)= $N=14$.

2b. Deze vraag specificeert de problemen die de leerlingen ervaren.

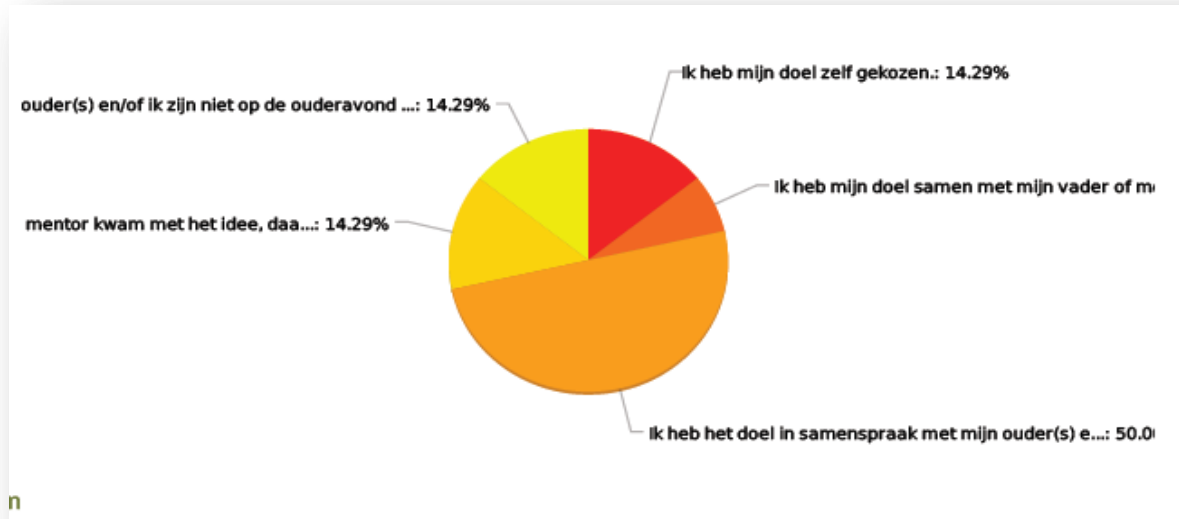


N=14. Er waren meer antwoorden mogelijk. In totaal zijn er 33 antwoorden gegeven. Onder druk werken, spullen organiseren, een praatje maken met vreemden en doorzetten worden het meest genoemd.

Data- interpretatie: het maakt inzichtelijk tegen welke problemen leerlingen aanlopen op school en in de praktijk (stage).

Data leerlingen na interventie motiverende gespreksvoering

3. Deze vraag specificeert hoe de leerling tot het doel is gekomen waar hij tijdens de interventie aan werkt.



N=14: Data interpretatie: 50% heeft het doel opgesteld in samenspraak met mentor en ouder(s). Geeft aan dat de helft van de ouder(s) en leerling over het algemeen weet waaraan gewerkt moet worden.

Beantwoording deelvraag 1

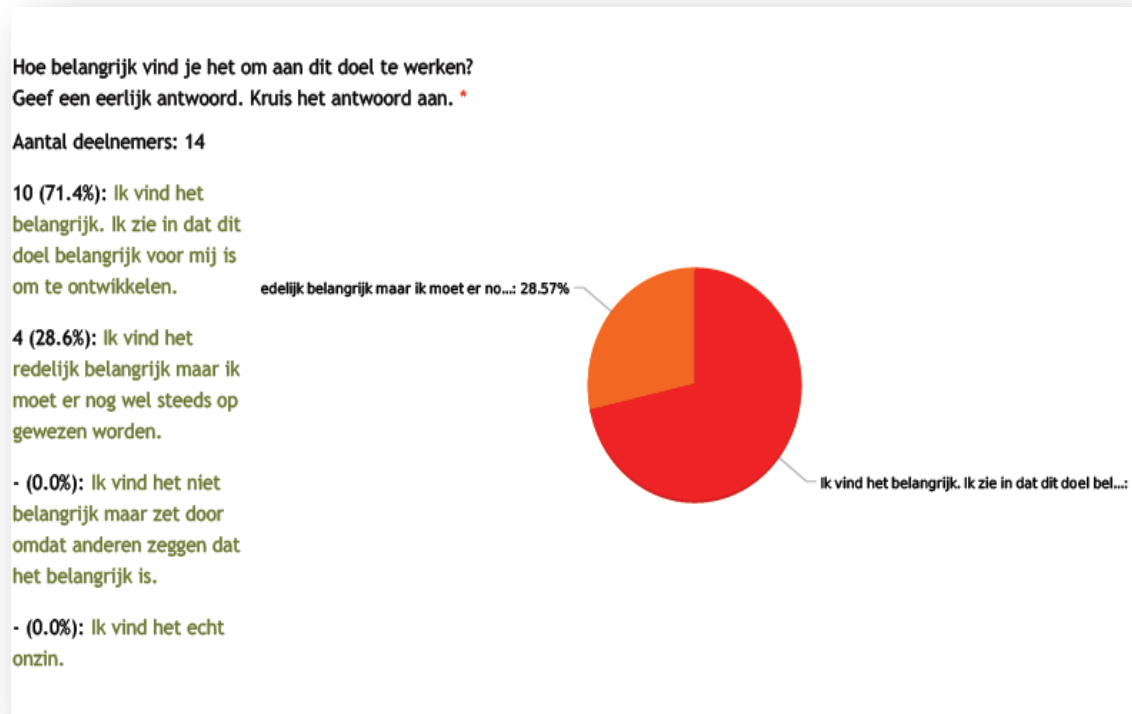
De leerlingen waren niet bewust bezig met het verbeteren van gedrag. De problemen waren er wel maar werden meer als schoolprobleem gezien. Data geven aan dat de zelfredzaamheidsstrategieën nog niet voldoende ontwikkeld zijn. In de theorie zijn de beïnvloedbare factoren besproken. Deze vind je terug in het verwoorden van de problemen die de leerlingen ervaren. Plannen, organiseren, concentreren, hulp vragen, doorzetten enz

4.2 Deelvraag 2

Wat is de relatie tussen motiverende gespreksvoering en zelfredzaamheidsontwikkeling?

Data leerlingen

1. Deze vraag gaat in op hoe belangrijk het wordt gevonden om aan een doel te werken wat leidt tot meer zelfredzaamheid.



N=14. Interpretatie: het doel wordt door 71.4% belangrijk gevonden zonder dat er steeds op het nut ervan gewezen hoeft te worden.

2. Deze vraag gaat in op de besproken stadia van motivatie in de klas.

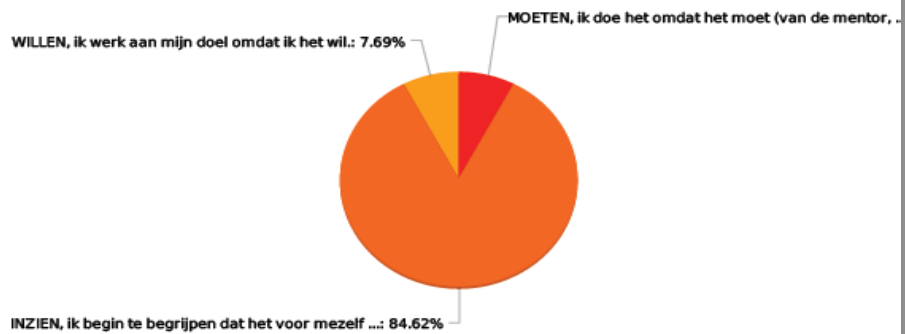
In de klas hebben we het steeds over MOETEN, INZIEN en WILLEN om zelfredzaam te worden. Deze vraag gaat over jouw doel. Zit je met je doel in het vakje van moeten, inzien of willen? *

Aantal deelnemers: 13

1 (7.7%): **MOETEN**, ik doe het omdat het moet (van de mentor, school, ouder(s))

11 (84.6%): **INZIEN**, ik begin te begrijpen dat het voor mezelf belangrijk is.

1 (7.7%): **WILLEN**, ik werk aan mijn doel omdat ik het wil.



N=13 Data interpretatie: na de meting van 6 weken met motiverende gespreksvoering met een zelfgekozen doel geeft 84.6% dat ze op de fase van inzien zitten; 84.6% begint in te zien waarom het werken aan het doel nuttig is om te komen tot zelfredzaamheid.

3. Deze vraag gaat dieper in waarom leerlingen na 6 weken meer het nut voelen om aan een doel te werken wat leidt tot meer zelfredzaamheid.

Waarom zie je het nut in om aan je doel te werken?

Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. *

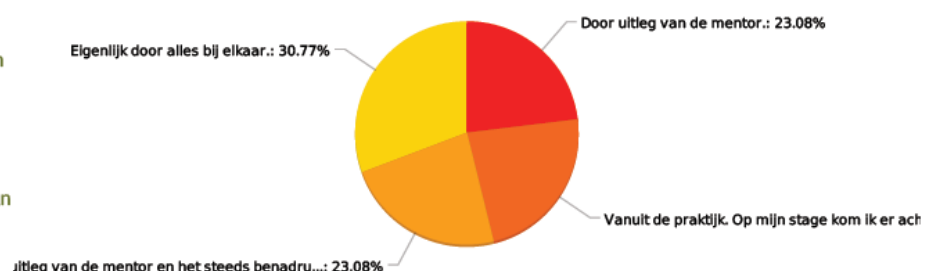
Aantal deelnemers: 13

3 (23.1%): Door uitleg van de mentor.

3 (23.1%): Vanuit de praktijk. Op mijn stage kom ik er achter dat zelfstandigheid belangrijk wordt gevonden.

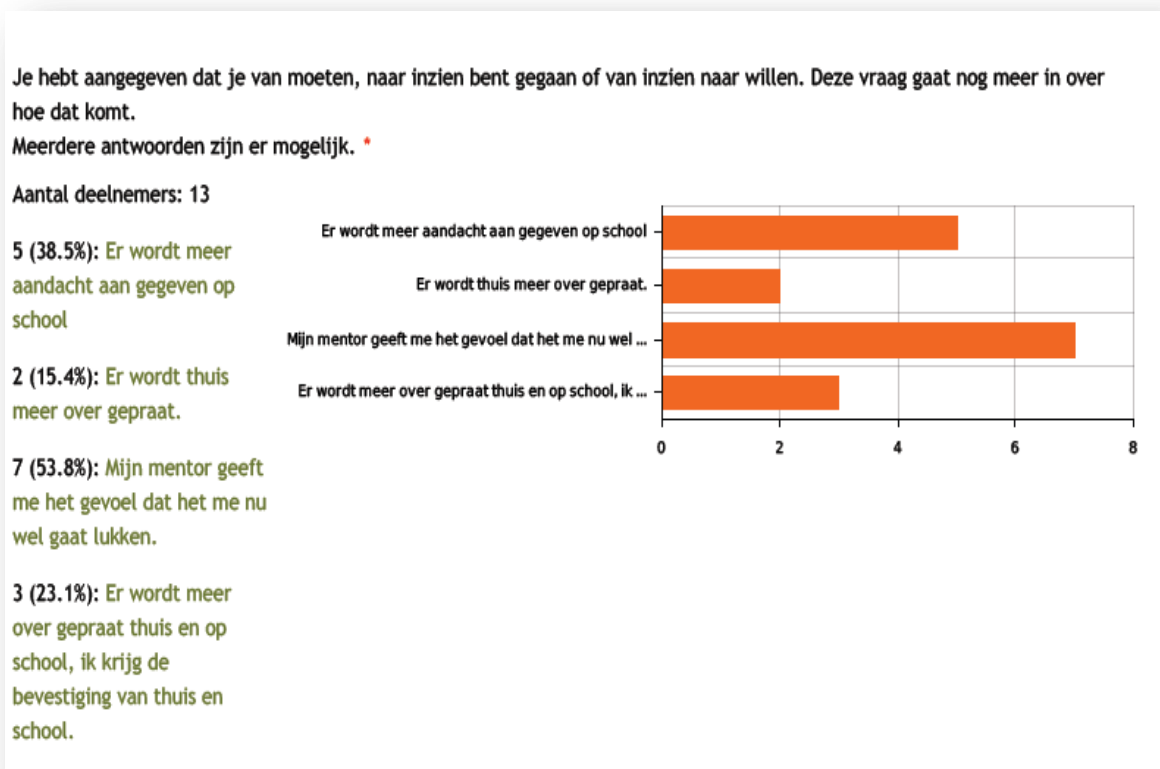
3 (23.1%): Door de uitleg van de mentor en het steeds benadrukken van het doel.

4 (30.8%): Eigenlijk door alles bij elkaar.



N=13. Het nut wordt met name gevoeld door de inbreng van de mentor. 23.1% heeft door de praktijkervaring (stage) het belang van zelfredzaamheid ervaren. Zij lopen in de praktijk(stage) tegen dezelfde problemen aan als op school.

4. Deze vraag gaat in op de reden waarom er iets is veranderd in de fase van motivatie.



N=13. Data- interpretatie: aandacht op school en thuis worden veel genoemd. De mentor blijft belangrijk voor het gevoel van succes.

Tijdens de interventieperiode zijn er zes leerlingen met een groepswhats-app. Dit zijn de leerlingen die ervaren dat er thuis meer over gesproken wordt.

Data ouders

5. Vraag aan de ouders om na 6 weken te vertellen wat het doel is waaraan zoon of dochter werkt.

Wat is het doel waaraan uw zoon of dochter werkt? *

Aantal deelnemers: 7

- Zijn doel is om te leren om vragen te stellen wanneer hij iets niet begrijpt of iets wil weten
- het doel bereiken in wat ze graag wil , en zich goed voelt in wat ze doet
- zijn zelfredzaamheid is selectief.
- doorzetten!
- bereiken van zijn droom baan
- een actieve houding laten zien
- Een actieve houding laten zien

N=7 Data- interpretatie: de meeste ouders kunnen na 6 weken het doel van hun zoon of dochter herhalen. Twee ouders vullen iets anders in. Doel leerling: doorzetten. Moeder verwoordt: het doel bereiken in wat ze graag wil... Doel leerling: gemotiveerde houding. Moeder verwoordt: bereiken van zijn droombaan. Het doel is wekelijks besproken.

Beantwoording deelvraag 2

Het nut inzien is bij gedragsverandering essentieel. Data geven aan dat zowel ouders als leerlingen het inzien. Werken aan een doel met de aanpak van motiverende gespreksvoering geeft inzicht, vertrouwen en maakt dat er meer over gesproken wordt. Dit zijn factoren die nodig zijn om tot verbetering van zelfredzaamheid te komen.

4.3 Deelvraag 3

Data leerlingen

In welke mate geeft het betrekken van de leefomgeving van de leerling een stimulans voor het bereiken van zelfredzaamheidsstrategieën?

1. Vraag over de toegevoegde waarde van de groepswhats-app. Er zijn 6 leerlingen waarvan de ouders vooraf toestemming hebben gegeven en 3 leerlingen en ouder(s) die tijdens de meting alsnog wilden meedoen. Zij zijn allen verwerkt in de data. N=9

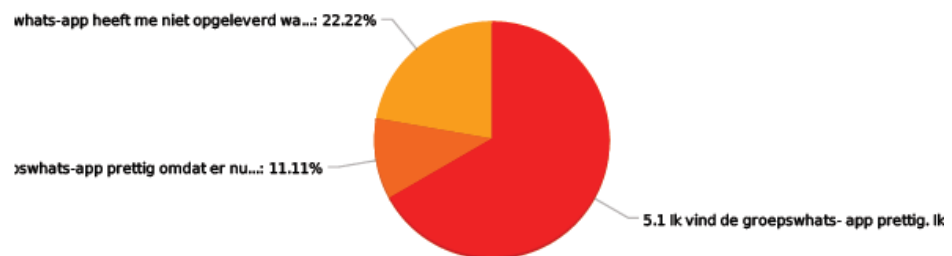
Deze vraag gaat over de groepswhats- app. In hoeverre vind je de groepswhats- app een goede ondersteuning om je doel te bereiken? *

Aantal deelnemers: 9

6 (66.7%): 5.1 Ik vind de groepswhats- app prettig. Ik krijg van mensen die belangrijk voor me zijn de steun die ik nodig heb.

1 (11.1%): 5.2 Ik vind de groepswhats-app prettig omdat er nu ook mijn stagebegeleider ziet aan welk doel ik werk. De gezamenlijke aanpak werkt goed!

2 (22.2%): 5.3 De groepswhats-app heeft me niet opgeleverd wat ik er van verwacht had.



Data- interpretatie: een ruime meerderheid (66,7%) vindt de groepswhats-app prettig. Twee leerlingen die alsnog hebben meegedaan met de groepswhats-app vullen in dat het niet de heeft opgeleverd wat ze verwacht hadden. Deze leerlingen en ouders hebben de uitlegfase voor de interventie gemist of het niet goed begrepen. Instructie over de werkwijze naar ouders is belangrijk. De leerlingen (N2) waren niet in staat om ouder(s) zelf te instrueren over de werkwijze.

2. Vraag wie er in de groepswhats-app zitten.

Evaluatielijst groepswhats-app leerlingen.

1. Deze vraag gaat over wie je allemaal hebt toegevoegd aan jouw groepswhats-app *

Aantal deelnemers: 6

6 (100.0%): moeder

2 (33.3%): vader

5 (83.3%): mentor

2 (33.3%): broer/zus

2 (33.3%): vriend/vriendin

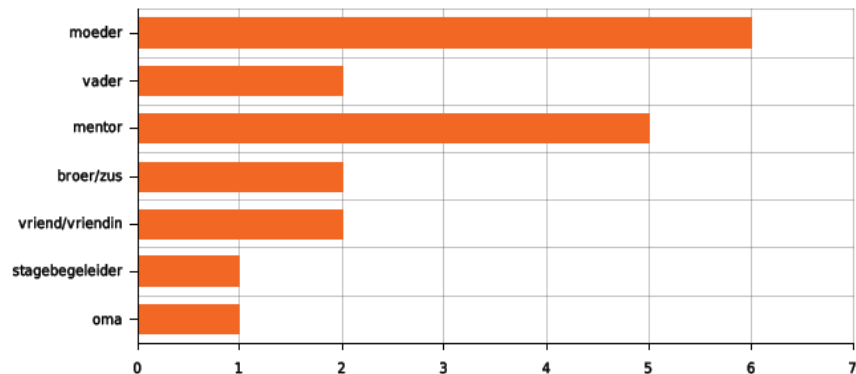
- (0.0%): begeleider (anders dan de mentor)

1 (16.7%): stagebegeleider

- (0.0%): opa

1 (16.7%): oma

- (0.0%): overig



N=6. Start meting N=7. Een leerling heeft niet meegedaan door verlies mobiele telefoon. Data- interpretatie: moeder en mentor scoren hoog. Vrienden worden minder gekozen.

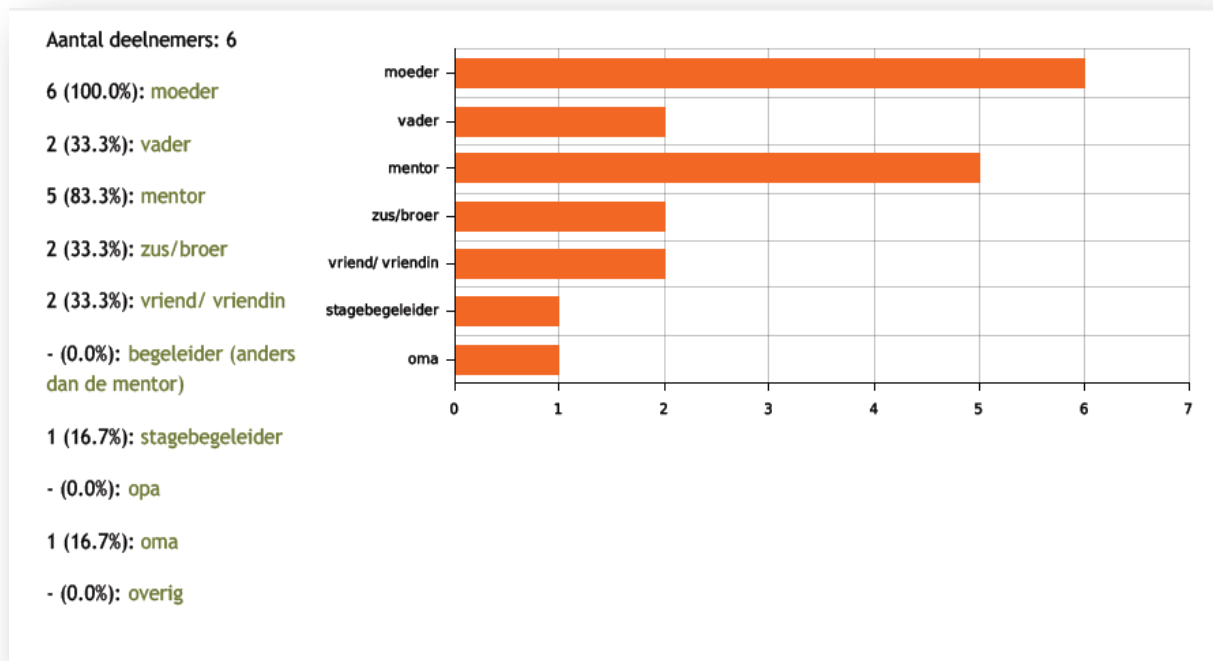
Slechts een leerling voegt zijn stagebegeleider toe. Hieruit kan afgeleid worden dat leerlingen de praktijk(begeleiding) los zien van het doel waaraan ze werken.

Zelfredzaamheid wordt door de leerlingen niet doorgetrokken als ontwikkelingsdoel in de praktijkcontext.

Quote stagebegeleider: 'Ging goed deze week. Heb wel meegegeven dat hij meer op zijn houding moet letten. Ik bedoel dan rechtep lopen en niet sloffen. Dit komt wat enthousiaster over'.

Doel van de leerling is: initiatief tonen.

3. Vraag over van wie er de meeste ondersteuning kwam in de vorm van berichten.



N=6. Data interpretatie: mensen die ze belangrijk vinden, hebben in aantal het meest ondersteunende reacties gegeven. De leerlingen weten goed van wie ze ondersteuning kunnen verwachten.

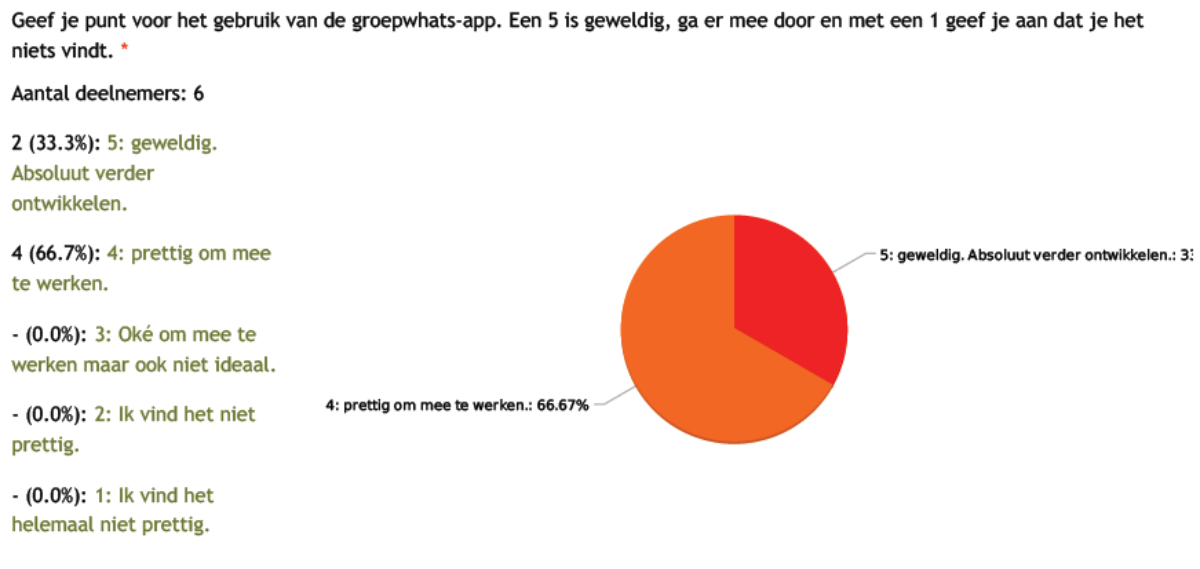
4. Deze vraag gaat erover of ze van alle betrokkenen die zijn toegevoegd in de groepswhats-app ondersteuning hebben ontvangen.



N=6. Data- interpretatie: de mensen die zijn toegevoegd hebben ondersteunende reacties gegeven.

De leerlingen krijgen de bevestiging. Dit geeft aan dat ze inzicht hebben in de relaties en rollen van de mensen in de omgeving.

5. De laatste vraag voor de leerlingen met de groepsw Whats -app was of ze het idee de moeite waard vinden om door te zetten.



N=6. Data- interpretatie: alle leerlingen zijn positief over het gebruik van de groepsw Whats -app als begeleidingsmiddel.

Data ouder(s)⁷

Zes whatsapp- groepen. Een groep bestaat uit vader en moeder. Beiden hebben de enquête ingevuld. N=7

1. Vraag gaat over het nut van zelfstandigheidsontwikkeling.

N=7. 100% ouder(s) antwoord: Ja, ik vind het belangrijk.

Data interpretatie: nut moet gevoeld worden, willen ouder(s) voor ondersteuning zorgen.

2. Waarom wordt het door ouder(s) belangrijk gevonden?

N=7. 100% van de ouders antwoord: het is belangrijk om te werken aan zelfstandigheid om je staande te kunnen houden in het leven.

Data- interpretatie: data geven aan dat mentor, ouder(s) en leerlingen hetzelfde belang voelen.

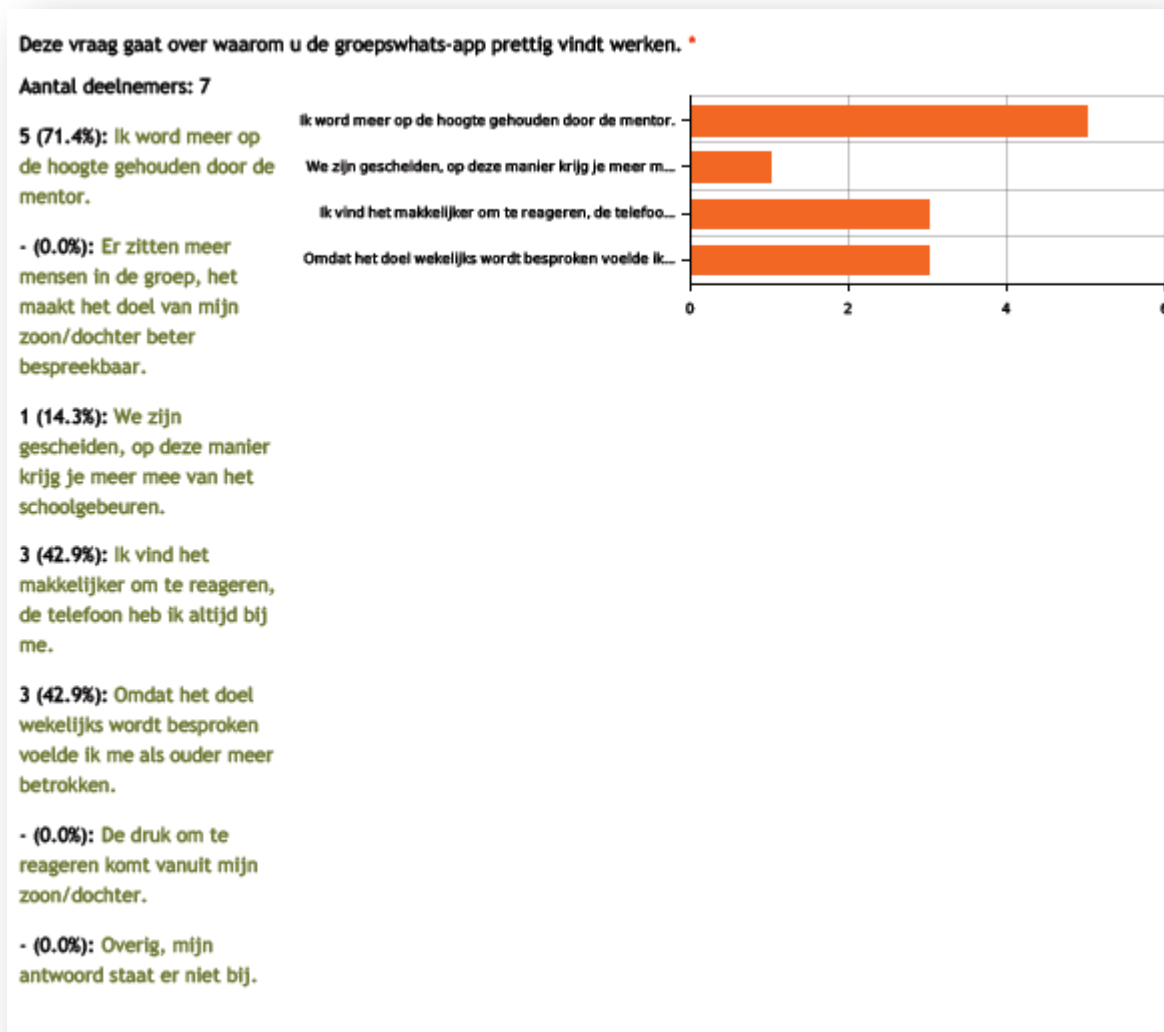
3. Vraag gaat over zelfredzaamheid.

N=7 100% antwoord: ja, mijn zoon of dochter is wel zelfredzaam maar heeft wel ondersteuning van ouder(s) en mentor nodig.

⁷ volledige ruwe data zijn opvraagbaar

Data interpretatie: ouders die meedoen met de groepswhats-app en respondent zijn, vinden dat er ondersteuning nodig is van ouder en mentor.

4. Waarom vinden de ouders de groepswhats-app prettig?



N=7. Ik word meer op de hoogte gehouden door de mentor scoort met 71.4% hoog. Daarbij opgeteld kan 14.3% (i.v.m. scheiding)= 85.7%. Betrokkenheid scoort met 42.9% lager. Data interpretatie: het nut van informeren scoort hoger dan betrokkenheid.

5. Vraag over betrekken leefomgeving.

Deze vraag gaat over het betrekken van verschillende leefomgevingen van de leerling. Vindt u het zinvol dat school de verschillende leefomgevingen probeert te betrekken om een doel bij de leerling te bereiken. *

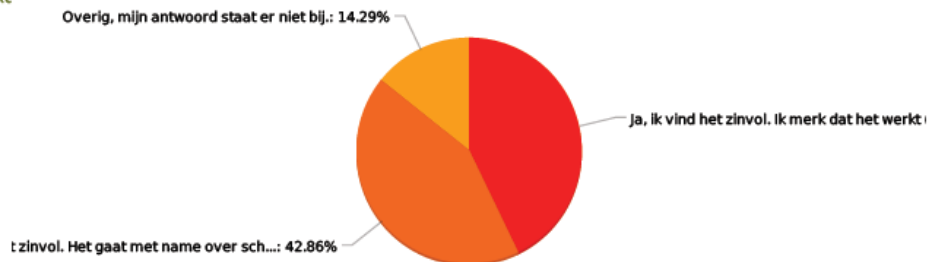
Aantal deelnemers: 7

3 (42.9%): Ja, ik vind het zinvol. Ik merk dat het werkt (school-thuis-stage).

3 (42.9%): Ja, ik vind het zinvol. Het gaat met name over school en thuis.

- (0.0%): Nee, ik vind dat school (stage) los staat van thuis.

1 (14.3%): Overig, mijn antwoord staat er niet bij.



Data geven antwoord op deelvraag: Het nut van school-thuis-stage betrekken wordt door 42.9% gevoeld. Een even groot deel vindt dat zelfredzaamheidsontwikkeling met name gaat over school en thuis. De ouders die het betrekken van de stage belangrijk vinden zijn de ouders waarvan de leerlingen stagelopen.

6. Laatste vraag ouder(s) gaat over het doorontwikkelen van een app.

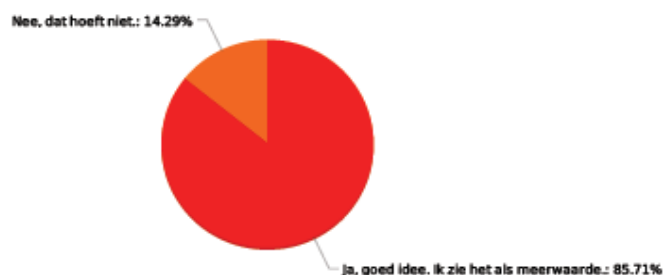
Vindt u het een idee om een echte app te ontwikkelen om de leerling te begeleiden in plaats van het werken met het contactboekje. *

Aantal deelnemers: 7

6 (85.7%): Ja, goed idee. Ik zie het als meerwaarde.

1 (14.3%): Nee, dat hoeft niet.

- (0.0%): Geen mening.



N=7. Data geven aan dat ouders het doorontwikkelen van de app net zo zinvol vinden als de leerlingen.

Beantwoording deelvraag 3

Het betrekken van de leefomgeving geeft een stimulans. Dit wordt expliciet aangegeven door de leerlingen die met de groepswhats-app hebben meegedaan. De bevestiging kwam niet alleen van de mentor maar ook van de mensen die ze hebben toegevoegd. Het idee van de onderzoeker dat gedrag zich niet alleen beperkt tot school is door ouder(s) en leerlingen ervaren. De besproken leerlingen zitten allemaal op de fase van inzien.

4.4 Hoofdvraag

De data van de deelvragen geven antwoord op de hoofdvraag.

Welke invloed heeft motiverende gespreksvoering, met of zonder gebruik van de groepswhats-app, op de bevordering van zelfredzaamheidstrategieën bij derdejaars leerlingen met LWOO op de Christoffel-Heuvelstraat?

Motiverende gespreksvoering laat volgens de data een verbetering zien op de bevordering van zelfredzaamheidsstrategieën. Het lijkt een goede methode om de leerling te stimuleren om problemen aan te pakken. De eerste bevindingen geven data waaruit geconcludeerd kan worden dat er stappen zijn gezet richting autonome motivatie. De meeste leerlingen geven aan dat ze inzien waarom het gestelde doel belangrijk is om te ontwikkelen, om te komen tot zelfredzaamheid.

De leerlingen waren, met een klein beetje hulp van ouder(s) en mentor, in staat om een werkdoel te formuleren. De leerlingen die alleen met motiverende gespreksvoering in de klas hebben meegedaan, geven aan dat dat het doel bereiken positief beïnvloed wordt door uitleg en steun (geloof) van de mentor.

De leerlingen en ouders die mee hebben gedaan met de groepswhats-app geven aan dat het betrekken van meerdere mensen prettig is en een positieve invloed geeft. Ouders waarvan de leerlingen stagelopen zien in dat het betrekken van de praktijk belangrijk is voor de ontwikkeling van zelfredzaamheid. De leerlingen vinden het betrekken van de praktijk minder belangrijk tot ze problemen ervaren.

De leerlingen met de groepswhats-app voelen zich in verschillende contexten ondersteund.

Het doorontwikkelen van een begeleidings- app wordt een aanbeveling.

Hoofdstuk 5 Conclusies

In dit hoofdstuk worden de algemene conclusies geformuleerd op basis van het werkschema bijlage C blz. 50. In de algemene conclusie is de beantwoording van de deelvragen opgenomen. Aan het eind van 5.1 komt de beantwoording van de hoofdvraag. Daaruit voortkomend volgen aanbevelingen. Er wordt afgesloten met een kritische reflectie over de opzet van het PGO.

5.1 Algemene conclusie

Om een probleem in het onderwijs op te lossen, is het van belang om het probleem in zijn totaliteit te bestuderen. Dit is gedaan door middel van vragenlijsten bij leerlingen en ouders.

Motiverende gespreksvoering (MVG) als interventie om te komen tot zelfredzaamheid is niet afgerond na zes weken. De verbetering van zelfredzaamheid is een continuproces. De vaardigheden moeten getraind en gestimuleerd worden om te komen tot een versterking.

De data geven een momentopname weer. Motiverende processen zijn typische lange termijneffecten en niet valide te meten en dus ook niet te generaliseren. De bevindingen interpreteer ik vanuit mijn zienswijze om te kijken wat de vertaling is van de data, theorie en de praktijkervaring.

Een kenmerk van de doelgroep is dat de beïnvloeding van andere factoren groot is. Je kunt dan denken aan de persoonsfactoren in de vorm van eigen gedachten en gevoelens maar ook de invloed van de omgeving. Dit sluit aan bij de theorie die gevonden is in hoofdstuk 2 over de relatieve onrijpheid van het brein bij pubers (Crone, 2007) maar ook bij de literatuur over schooluitval van (V)MBO-ers van de Universiteit van Leiden (Westenburg, Donner, Los & Veenman, 2009) en de manier hoe wordt omgegaan met zelfredzaamheidsstrategieën (Van Regenmortel, 2002). Als onderzoeker zie ik dit terug door de regelmatige terugvallen. De eerste weken gingen redelijk goed. Na drie weken hadden veel leerlingen een terugval. Na de interventie merkte ik bij alle leerlingen een terugval.

Quote leerling(15): Juf, we zijn er toch mee klaar, waarom moet ik er nog aan werken?

MVG is een circulair proces zoals het ook wordt omschreven door in het trans-theoretische model van Prochaska en DiClemente (1984). Het goed aansluiten op de veranderingsfase is heel belangrijk maar ook moeilijk. Het vraagt van de mentor veel kennis over de leerling en inzicht over datgene wat beïnvloedt. Niet alles is zichtbaar en wordt door de leerlingen en ouders gedeeld. De verantwoordelijkheid om samen te werken aan het ontwikkelen van zelfredzaamheid lukt alleen als de leerling en ouder(s) deze ook nemen. De groepswhats-app zorgde ervoor dat ouders meer inzicht kregen.

Quote moeder: 'Ik begrijp nu waarom u zo hamert op het doorzetten. Ik meld hem minder snel ziek'.

Daarnaast heeft de app een controlerend effect en een voorbeeldfunctie.

Quote mentor: 'Een goede week!'. 'Je hebt gemerkt dat inzet tonen loont'. 'Blijf hieraan denken, ook als morgen vroeg de wekker gaat'. 'Ik ben trots op je!'.

Quote moeder: 'Ben super trots ga zo door!'.

Het besef over het belang van zelfredzaamheid is groter bij de leerlingen en bij de ouder(s) die hebben meegedaan met de groepswhats-app. Er was geen sprake van eenrichtingsverkeer maar het initiatief kwam niet van de ouder(s) of anderen. Er werd steeds opvolgend gereageerd. Westenberg et al., (2009) zegt dat een kenmerk bij maatschappelijke problematiek is dat ouders minder betrokken zijn. Betrokkenheid valt te beïnvloeden maar moet wel worden geïnitieerd. MVG is in dit onderzoek ingezet om de leerlingen en ouders te laten inzien dat zelfredzaamheid belangrijk is. Na een interventie van zes weken zegt het merendeel van de leerlingen dat ze op de fase van 'inzien' zitten. Dit is de overpeinsfase/ beslissingsfase.

Stevens (2007) zegt dat relatie, competentie en autonomie positief werken op het versterken van motivatie. De autonomie is gevonden door de leerling zelf het werkdoel te laten opstellen zijn ondersteuning in te zetten (groepswhats-app).

De leerlingen geven aan hulp nodig te hebben om het doel te bereiken. Ze vragen hulp met name van de mentor en ouder(s). Het feit dat leerlingen en ouders inzien dat steun nodig is, vind ik als onderzoeker een belangrijke uitkomst.

Op school constateer ik dat we terugvallen in de begeleidingswijze van controleren en sturen wanneer een leerling geen zelfredzaamheid laat zien.

Dit werkt de autonomie- ontwikkeling en de competentiebeleving niet in de hand.

Onze begeleidingswijze heeft invloed op de zelfredzaamheid. De ervaring leert dat dit veranderd kan worden door aan te sluiten bij de ontwikkeling van de leerling, zijn doel voor ogen te houden, bevorderen van het initiatief en het geven van zinvolle uitleg. Alleen dan komen leerlingen tot een verbetering van zelfredzaamheid (Reeve, 2003).

Data gekoppeld aan de theorie en bevindingen geven antwoord op de hoofdvraag. Welke invloed heeft motiverende gespreksvoering, met of zonder gebruik van de groepswhats-app, op de bevordering van zelfredzaamheidstrategieën bij derdejaars leerlingen met LWOO op de Christoffel-Heuvelstraat?

Motiverende gespreksvoering is een zinvolle techniek om te komen tot zelfredzaamheidsverbetering bij de doelgroep. Het betrekken van de leefomgeving in de vorm van een groepswhats-app stimuleert de ontwikkeling en geeft de leerling de steun die hij nodig heeft. Door middel van onderzoek blijkt dat de wederzijdse beïnvloeding van ouder(s) en leerling een grote positieve kracht kan zijn om een doel te bereiken. Het nut om de zelfredzaamheid te versterken werd gevoeld en het geloof in hun eigen kunnen versterkt.

De theorie en de praktijk sluiten op elkaar aan. De interventie heeft nog wel andere inzichten opgeleverd. Deze worden als ontwikkelpunten opgepakt.

Het competentiegevoel moet worden versterkt door training. De leerlingen geven aan dat ze met verschillende zaken moeite hebben, maar deze worden niet expliciet getraind omdat sociale vaardigheidstraining niet meer op het programma staat.

De methodiek (MVG) vraagt om bepaalde cognitieve vaardigheden en een redelijk niveau van het taalbegrip. Het taalbegrip is niet bij alle leerlingen voldoende ontwikkeld. Een visuele ondersteuning zou een verbetering kunnen geven van het inzicht. Daarbij lijken de leerlingen (m.n. de jongens) soms het praten een beetje beu te zijn (Delfos, 2009). Een afwisseling van praten, doen, kijken en ervaren zou een stimulans zijn. Ik denk dan aan pictogrammen en videobeelden, rollenspellen.

5.2 Aanbevelingen naar aanleiding van de theoretische verkenning en data praktijkonderzoek

Na de onderzoeksfase kom ik tot de volgende aanbevelingen die in de beroepspraktijk worden besproken.

1. Motiverende gespreksvoering past goed bij de doelgroep (neurologisch en motivatiestadium). Ondanks de directieve methode geef je de leerling meer tools om tot autonome motivatie te komen. Hoe autonomer hoe meer kans op een succesvolle gedragsverandering. De manier van begeleiden is van invloed. Ik adviseer om met de betrokkenen onze begeleidingswijze te bespreken.
2. Daarnaast denk ik dat het goed zou zijn als we met valide vragenlijsten gaan meten welke ondersteuning (executieve functies) de leerlingen nodig hebben. Aansluiten, uitleggen en oefenen leiden dan tot een bevordering van de zelfredzaamheidsstrategieën. Nu is de aanpak mentorafhankelijk.
3. Opnieuw op het programma zetten van sociale vaardigheidstraining. Bij voorkeur een methode waarnaast sociale vaardigheden van de leerling ook de relatie wordt gelegd met datgene wat de praktijk (stage) vraagt.
4. De leefomgeving betrekken is essentieel. Ouder(s) en leerlingen geven aan dat het werken aan een doel prettiger is dan overspoeld te worden met informatie. Een app wordt gewaardeerd omdat er makkelijker gereageerd kan worden. Wanneer ouders zijn gescheiden, kunnen beide partijen betrokken worden. Het gevoel van informeren scoort hoger bij een groepswhats-app dan bij het dagelijkse contactboekje.
5. Een eerste praktijkplaats (stage) in een bekende omgeving sluit aan bij de theorie van het onderzoek. De relatieband is belangrijk voor de doelgroep. Het helpt om de zelfredzaamheid in de praktijk te brengen. Er moet wel een betere afstemming komen tussen de werkdoelen van de leerling en praktijk.

5.3 Kritische reflectie opzet PGO

Er is gekozen om het PGO helemaal opnieuw te maken en niet verder te gaan met het eerder gemaakte onderzoeksvoorstel. In het onderzoeksdeel is veel informatie gevonden om in het handelingsdeel te toetsen. Er is gekozen voor zelfontwikkelde enquêtelijsten. Het was lastig om beleving van leerlingen in een enquête te toetsen. De deductieve analyse geeft de ondervraagden praktisch geen ruimte voor eigen inbreng. Er is geprobeerd om in de vraagstelling toch deze ruimte te geven maar als onderzoeker realiseer ik me dat door de hiërarchie eerlijk antwoorden wellicht moeilijk is. Dit besef kwam naar voren bij de groepswhats-app waar een soort groepscontrole in zit. In hoeverre hadden ouders ondersteunend gereageerd als het door de onderzoeker niet volgbaar is? De controlefunctie deed zijn werk maar was niet ingecalculeerd.

Tijdens het handelingsdeel vond ik de dubbelrol van mentor en onderzoeker lastig. Dit komt naar voren in de veranderde samenstelling van de respondentengroep. Er zijn twee leerlingen die later gevraagd hebben of ze alsnog mee mochten doen met de groepswhats-app. Als mentor waardeer ik dit initiatief maar voor het onderzoek is het niet handig omdat de desbetreffende ouders niet mee wilden werken aan de enquête. Een ander aandachtspunt vind ik mijn gebrek aan eenduidigheid in de vragenlijst. De ene keer heb ik het over zelfstandigheid en daarna over zelfredzaamheid. Dit had allemaal zelfredzaamheid moeten zijn.

In hoofdstuk 3 is fenomenologie besproken. Tijdens het onderzoek heb ik met name ervaren dat situaties voortdurend in beweging zijn en niet statisch. Zowel bij de leerlingen als op schoolniveau was door verzuim niet iedereen steeds aanwezig. Dit heeft geleid tot de aanpassing dat de aanbevelingen na het indienen van het PGO op school worden besproken. Om de beoordelaar een idee te geven hoe het PGO is ontvangen heb ik de feedback van de afdelingsleider toegevoegd aan de bijlagen (blz.48).

Ondanks de kritische aandachtspunten zie ik de techniek van motiverende gesprekken als een zinvolle aanvulling op ons programma. Je kunt als onderzoeker alleen antwoord geven op de vraag of een verandering een verbetering is als je ook zicht hebt op de doelen van het onderwijs (Biesta, 2011). Passend onderwijs en de participatiewet zijn zulke doelen. Wat ze voor mij gemeenschappelijk hebben, is dat er invloed kan worden gegenereerd door je eigen rol in ogenschouw te nemen en aan te passen aan de bevindingen zoals ze in dit PGO zijn gevonden. Passend onderwijs staat meer in de picture dan de participatiewet terwijl juist deze wet grote invloed kan hebben op onze doelgroep omdat er minder een vangnet wordt gecreëerd. Zo worden alleen jongeren die voor 100% arbeidsongeschikt zijn vanaf 2015 opgenomen in de Wajong.

Zelfredzaamheid ontwikkelen om de leerling straks zelfstandig zijn leven te laten leiden en problemen op te lossen staat naar mijn beleving nog niet genoeg in het vizier.

Hoofdstuk 6

6.1 Reflectie op mijn professionele ontwikkeling

Als je lange tijd werkt met dezelfde doelgroep krijg je het gevoel dat je de wijsheid in pacht hebt. Mijn begeleiding gebeurde op een manier die in het PGO wordt omschreven als het defectmodel (Schuman, 2007). De mentorinzet was erop gericht om de leerling te 'empoweren'. Vol energie nam ik deze taak op me met het gevolg dat ik regelmatig werd teleurgesteld. De ervaringen van de praktijk staan haaks op mijn eigen handelen. Naar mate zij minder deden ging ik 'er harder aan trekken'. Ik weet inmiddels dat je een leerling niet kunt 'empoweren' (Regenmortel, 2008) maar dat je het proces moet faciliteren. Het PGO heeft mij door de vele theorie die ik over begeleiding heb gelezen tot andere inzichten gebracht. Gedrag veranderen is moeilijk maar je moet het als samenspel zien. Niet een interventie is de oplossing, het is een samenspel van interne en externe hulpbronnen waarbij de relatie cruciaal is. Door de leerling het gevoel van competentie en verantwoordelijkheid te geven gaan ze er naar mijn ervaring ook meer naar handelen wat leidt tot een kleine verbetering richting autonome motivatie. Voor de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap zoals dat wordt omschreven door Senge (2000) is deze constatering belangrijk.

Het aanhaken bij de maatschappelijke ontwikkelingen zoals de participatiewet en passend onderwijs maar ook de komende fusie valt of staat met de houding van de professional. Wanneer je de metafoor van de ijsberg gebruikt zijn de delen die onder de waterlijn liggen moeilijk traceerbaar (Spencer, 1993). Door de studie en het PGO (met de feedback van CF) is bij mij als student een duurzame verandering van denken en handelen ontstaan. Een metapositie ontwikkelingen was bij mijn POP het ontwikkelingsdoel. Het loslaten van gewortelde denkwijzen is lastig. Daar hebben mijn CF een positieve bijdrage aangeleverd door mij te blijven bevragen. Mijn leerstijl is daardoor veranderd van doener naar denker. Ik neem meer perspectieven in ogenschouw maar dat zijn nog bewuste denkstappen. Een constatering, mede door feedback van CF, is dat de term maatschappelijke problematiek ook een paradigma is; een denk- en handelingskader dat onze manier van kijken, denken en handelen op een specifieke manier inkleurt, met duidelijke gevolgen voor interventies. Ik hoop dat de uitkomsten van het PGO leidt tot een aanzet van verbetering van de beroepspraktijk. De dagelijkse onderwijspraktijk wordt voornamelijk veroorzaakt door de cultuur, datgene wat er op schoolniveau onder de waterlijn zich afspeelt. De bewustwording van het feit dat ik nu in een voorsprongpositie verkeer neem ik mee in de dialoog over de uitkomsten. Beschreven ervaring heeft ertoe geleid dat ik minder opzie tegen de komende fusie omdat de crux van de begeleiding van de doelgroep gevonden moet worden in het schoolklimaat en niet in het kleine aparte locatie. Misschien geeft een grotere setting juist kansen om de overstap voor de leerling naar het MBO te vergemakkelijken.

Van moeten, via inzien op weg naar willen is, ook voor mij als persoon en als professional, een passende titel.

Nawoord

Studeren doe je niet alleen. Daarom wil ik in het nawoord de mensen bedanken die mij hebben ondersteund. Allereerst de leerlingen en de ouders van klas 3B/K. Zij hebben het onderzoek mogelijk gemaakt door mee te werken. Op school heb ik de ruimte en ondersteuning gekregen van collega's. Bij Fontys wil ik met name mijn studiebegeleider Marianne den Otter en de critical friends bedanken voor hun feedback en support.

Studeren vraagt om motivatie. Mijn motivatie heeft onder druk gestaan door de heftige gebeurtenissen die in de zomer van 2014 in ons leven hebben plaatsgevonden. Zonder de steun van mijn vriend Paul, mijn zelfredzame zoons en mijn lieve vriendinnen had ik niet de veerkracht gevonden om snel de draad weer op te pakken.

Het PGO draag ik op aan Caroline, Rob, Allard en Jeroen.

25 april 2015

Suzanne Dol

Bijlage A

Literatuurlijst

- Bartelink, C. (2013). *Nederlands Jeugd Instituut. Wat werkt: Motiverende gespreksvoering*. Utrecht: NJI.
- Baumeister, R. (1991). *Meaning of life*. Londen/ New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R., & Thierney, J. (2011). *Willpower. Rediscovering the greatest human strength*. New York: Penguin Group.
- Beer, J. (2007). The default self: feeling good or being right? *Trends in cognitive Science*, 187-189.
- Beer, Y. D. (2012, januari). *NJI*. Opgeroepen op februari 17, 2015, van Nederlands Jeugd Instituut: http://www.nji.nl/nl/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf
- Biesta. (2011.). Beeld van de leraar; over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jaargang 32 (3).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Claasen. (2012). *Uit: Van houding naar handelen-3; notitie van de domeingroep gedrag*. Tilburg: Fontys OSO.
- Cohen et al. (2000). Interpretatieve onderzoeksparadigma's. In S. M. Lange, *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 23-24, 42 t/m 44). Antwerpen: Garant.
- Crone, E. (2007). Development of decision making in schoolaged children and adolescents. *Child Development, , Volume 78, Number 4, July/August*, p.1288 – 1301.
- Crone, E. (2007). Development of decision making in schoolaged children and adolescents.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Delfos. (2009). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: SWP.
- Driesen, G. (2007). *Peergroup, effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Feldstein & Ginsburg, 2006; Baer & Peterson, 2002). (2013, februari). *Wat werkt bij motiverende gespreksvoering*. Opgeroepen op februari 18, 2015, van NJI: [http://www.nji.nl/nl/\(311053\)-nji-dossierDownloads-Watwerkt_Motiverendegespreksvoering.pdf](http://www.nji.nl/nl/(311053)-nji-dossierDownloads-Watwerkt_Motiverendegespreksvoering.pdf)
- Gedragscode, A. v. (2010, augustus 30). *Gedragscodepraktijkgerichtonderzoek*. Opgeroepen op maart 23, 2015, van Gedragscodepraktijkgerichtonderzoekdefinitief.pdf
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2006). *Peereffects and pupil attainment: Evidence from secondary school transition*. London.

- Grand, A. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance and productivity. *Journal of Applied Psychology* 93(1), 48-58.
- Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). In *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 27-28). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lazarus, R. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55,234-247.
- Maehr, M., & Braskamp, L. (1986). *The motivation factor. Gebruikt in het 2e rapport van Peetsma en van der Veen. Beïnvloeding van motivatie bij VMBO leerlingen (2008)*. Lexington: Lexington Books.
- Markland, D., Ryan, R., Tobin, V., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and selfdetermination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 24, 811-831.
- Meersbergen en Jeninga. (2012). Ecologie van de leerling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 175-185.
- Miller, W., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: preparing people to change*. New York/ London: The Guilford Press.
- Ponte. (2006). Gebruik actie onderzoek. In S. M. Lange, *Praktijk gericht onderzoek voor reflectieve professionals* (p. 110 t/m 119). Antwerpen: Garant.
- Pring. (2000). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. In R. Lange, H. Schuman, & N. Montesano Montessori. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Prochaska, J.O., , & C.C. DiClemente . (1984). *The Transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy*. Opgeroepen op april 19, 2015, van <https://scholar.google.nl/scholar?start=20&q=transtheoretisch+model+van+prochaska+en+diclemente>
- Reeve, H. &. (2003). A motivational modal of rural students. Intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 347-356.
- Regenmortel, T. V. (2008, november 21). Zwanger van empowerment; Een uitdagend kader voor sociale inclusie. Fontys Hogeschool Sociale Studies.
- Regenmortel, T. v. (2002). *Empowerment en maatzorg: krachtige psychologische kijk op armoede*. Leuven: Acco.
- Rixen-Walraven , M. (2002, maart 1). Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie. *Wie het kleine niet eert.....Over de grote invloed van vroege sociale ervaringen*. Nijmegen: Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs-pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 267-280.

- Seligmans, M. (2010). Helplessness: On depression, development, and death. (1975). *Tijdschrift voor Psychotherapie. Optimaal motiveren van gedragsverandering. Vansteenkiste & Neyrinck*, pp. 171-189.
- Senge, P. (2000). In R. Lange, H. Schuman, & N. Montesano Montessori, *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 117-118). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Smit, F. (2006). Herken de ouder. *OCW Magazine*, 1.
- Spencer, S. e. (1993). De metafoor van de ijsberg. In R. Lange, H. Schuman, & N. Montesano Montessori, *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 55-56-57). Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. (1997). Overdenken en doen. Een bijdrage aan adaptief onderwijs. *publicatie van Universiteit Utrecht*, 1 t/m 35.
- Strien, V. (2011). Regulatieve cyclus. In R. Lange, H. Schuman, & N. Montesano Montessori *uit: Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 39-43). Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Tamres, L., Janicki, D., & Helgeson, V. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 2-30.
- Vercoutere, M. (2008). *Onderwijs en maatschappelijke kwetsbaarheid. De positie van jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare jongeren*. Antwerpen.
- Vettenburg, De, W., Van, A., Warmenbol, Goossens, Steenssens, et al. (2010). *uit: vooronderzoek kenmerken hulp-en dienstverleningsbehoeften van maatschappelijk kwetsbare jongeren van Bert Hauspie*. Gent: Universiteit Gent.
- Wang, M. H. (1990). What influences learning? *Journal of Educational Research*, 30-43.
- Werf, V. d. (2005). Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren. In W. e. Beukering, *Gedragsproblemen in scholen* (pp. 70,71). Leuven: Acco.
- Westenberg, D. L. (2009). *Rijping en Schooluitval*. Leiden.: Universiteit Leiden, faculteit der sociale wetenschappen.
- Winter, D. (2007). <http://www.pedagogischkader.nl>. Opgeroepen op maart 9, 2015, van http://www.pedagogischkader.nl/fileadmin/user_upload/Afbeeldingen/Hfdst_Peka_4-13_open/PKK_4_13_H2.pdf
- Zimmerman, M. (1995). Psychological Empowerment. *American Journal of community Psychology*, 23 (5)- 581-599.

Bijlage B

Critical friends praktijk

Micha Wijngaards (afdelingsleider)

Mevrouw Dol heeft haar onderzoek gedaan binnen onze school, gericht op een actueel onderwerp, het stimuleren van zelfredzaamheid bij leerlingen met maatschappelijke problematiek. Mevrouw Dol laat in haar onderzoek duidelijk zien een goede visie te hebben op de school en de doelgroep. In het proces van het onderzoek is deze visie altijd duidelijk geweest. Dit maakte het voor mevrouw Dol soms ook lastig, haar duidelijke beeld en visie, stond blank naar de theorie kijken soms in de weg. De raderen stonden nooit stil en meermaals verengen van het onderzoek was nodig. Mooi was het om te zien wat dit met haar deed en hoe ze uiteindelijk kwam tot dit onderzoek.

Mevrouw Dol geeft in haar slotpleidooi aan, dat je studeren niet alleen doet. Dit klopt, ze heeft me bevraagd en meermaals hebben we het stuk bediscussieerd. Daarnaast wil ik haar slotpleidooi aanvullen met het punt, dat je studeren niet alleen voor jezelf doet. Haar aanbevelingen nemen we ter harte. We gaan als organisatie kijken wat we het komende jaar met haar aanbevelingen kunnen doen. Veel onderdelen zullen tijd nodig hebben, gezien we spreken over een cultuurverandering. Hierbij lees ik bijvoorbeeld haar eerste aanbeveling; het gaat dan ook over cultuurverandering, en dat kost tijd. Echter maakt een onderzoek als dit het mogelijk onze cultuur ter discussie te stellen en stappen te kunnen nemen naar een vernieuwde aanpak.

Tot slot wil ik mijn complimenten uiten middels dit stuk voor het werk dat mevrouw Dol heeft verzet in dit schooljaar. Het was een schooljaar van uitersten, van veranderingen binnen de school en in de schoolleiding, en grote persoonlijke invloeden. Dit alles heeft haar uiteindelijk sterker gemaakt en haar focus op het onderzoek en haar professioneel handelen richting gegeven.

M.P.C. Wijngaards MBA

Afdelingsleider Christoffel-Heuvelstraat

Critical friends opleiding:

Er zijn veel vragen gekomen over de doelgroep. Dit heeft geleid tot een uitgebreide beschrijving in H1. Verder is er veel gediscussieerd over de deelvragen. In eerdere versies waren ze te breed geformuleerd en niet te meten. Na de interventie verwerking heb ik teruggekregen dat er veel data in hoofdstuk 4 zit. Dit leest niet prettig. Ik heb geprobeerd het in te korten. Mijn schrijfstijl is soms te beschrijvend, dit blijft een aandachtspunt. Het kost me nog wel veel tijd en moeite om alles kort en duidelijk te verwoorden. Dat blijkt uit het aantal aanpassingen voor het PGO. Mijn CF hebben ook een positieve bijdrage geleverd in het loslaten van ideeën en aanpakken. Ik benoem dit als mijn 'eigen'wijsheid loslaten.

Meelezers praktijk:

De mentor van de tweede klas was voor mij een grote steun. Dit is zijn eerste jaar als mentor op onze locatie. Door zijn onbevangen manier van vragen werd ik steeds meer bewust over datgene wat ik wilde vertellen. Het waren goede dialogen waar we beiden veel van geleerd hebben. Ik heb veel literatuur gelezen die geschreven is voor de (geestelijke) gezondheidszorg en m.b.t de participatiewet en arbeidstoeleiding. Deze bredere kijk gaf bij mijn collega veel vragen. Ik heb het erg leuk gevonden om mijn opgedane kennis te delen en te bediscussiëren.

Lenie van Boxsel (ambulant begeleider cluster 2 de Spreekhoorn, Breda)

Ik heb Suzanne Dol leren kennen toen ik als ambulant begeleider vanuit cluster 2 in haar klas twee leerlingen ging begeleiden. Beide leerlingen hebben speciaal primair onderwijs gevolgd vanwege hun TOS (taalontwikkelingsstoornis) en zijn doorgestroomd naar VMBO basisberoeps met LWOO op Christoffel Heuvelstraat.

Na het tweede leerjaar hebben beide leerlingen het advies gekregen om het duaal leertraject te gaan volgen. Ik waardeer Suzanne als mentor van klas 3B/K vanwege haar grote betrokkenheid met haar leerlingen. Het onderwerp van dit PGO bewijst dit eens te meer.

Bij mijn begeleiding van leerlingen in het VO en van studenten in het MBO met TOS loop ik vaak aan tegen het feit dat de mate van zelfreflectie op sterke en zwakke kanten klein is. Als de jongeren daarin vanaf jonge leeftijd ondersteund zouden worden door hun begeleiders in het onderwijstraject en door ouders zou het wellicht makkelijker zijn om hun zelfredzaamheid te vergroten.

Binnen Passend Onderwijs moet ik als ambulant begeleider een OPP (ontwikkelingsperspectief) schrijven, waarin de ondersteuningsbehoefte binnen het onderwijs omschreven moet worden. Een groot pluspunt binnen dat OPP is dat tevens bevorderende factoren opgenomen moeten worden. Die worden vervolgens met ouders en school besproken. Mijn ervaring tot nu toe is dat over het algemeen gefocust wordt op de belemmerende factoren.

Suzanne echter probeert de kracht van haar leerlingen te ontdekken, de ouders en evt. derden daarbij te betrekken en in die interactie haar leerlingen te motiveren om op zoek te gaan naar hun doelen en hun zelfredzaamheid.

Tijdens de gesprekken die Suzanne en ik hierover hebben gevoerd heeft ze ook mij weer gemotiveerd om niet slechts te ondersteunen op het vlak van TOS, maar om ook steeds in gesprek te blijven met de jongeren op zoek naar datgene wat hen bezighoudt, wat hen zou kunnen motiveren en om ze te stimuleren. Positieve ervaringen zijn daarbij de krachtigste 'tool'.

Breda, 28 april, 2015

Bijlage C

Werkschema. Dit schema geeft de interpretatie weer tussen de theorie, data en conclusies. In hoofdstuk 5 zijn deze verbindingen gebruikt om te komen tot komen tot bediscussieerde conclusies. Er wordt steeds de koppeling gemaakt tussen wat de theorie(**T**) zegt en wat de data (**D**) geeft en de interpretatie(**I**).

Persoonlijke factoren	Gezinsfactoren	Omgevingsfactoren	Schoolfactoren
T. Leerlingen hebben weinig motivatie voor school. (Westenberg et al., 2009)	T. Doelgroep kenmerkt zich door minder betrokkenheid van ouders. (Westenberg et al., 2009)	T. Peers kunnen een positieve invloed uitoefenen. (Vercoutere, 2008)	T. Relatie, competentie en autonomie werken positief op versterken van motivatie. (Stevens, 2007)
D. Laat een verbetering van motivatie zien bij 92.3% (84.6%+7.7%) I. Na een periode van motiverende gespreksvoering wordt de relevantie gevoeld bij de leerlingen. <i>Quote leerling (groepswhats-app):</i> "Ik ga zo door, heb nu het gevoel dat het gaat lukken".	D. 100% van de ouders uit de onderzoeksgroep vindt het prettig I. Na periode van motiverende gespreksvoering geven ouders aan dat de groepswhats-app er voor zorgt dat ze meer betrokken zijn bij het doel van de leerling.	D. 33% voegen een vriend/vriendin toe. I. Leerlingen kiezen zelf niet snel voor ondersteuning van de peer group. Dit lijkt aan te sluiten bij de theorie van (Driessen, 2007) <i>Quote leerling (klas):</i> "Ik ga niemand toevoegen van mijn vrienden wat ze hebben dezelfde problemen".	Autonomie wordt gevonden door de leerling zelf aan een gekozen doel te laten werken en zelf zijn ondersteuning in te zetten. ↓ D. 50% maakt in samenspraak met mentor en ouder het doel. I. Data geven aan dat de leerling nog erg hangt aan de mentor.

Persoonlijke factoren	Gezinsfactoren	Omgevingsfactoren	Schoolfactoren
T. Onrijpheid van het brein. Discrepantie tussen wat iemand kan er wat er van hem verwacht wordt. (Crone, 2007)	T. doelgroep kenmerkt zich door ouders die niet gericht zijn op onderwijs. (Westenberg et al., 2009)	T. Ecologische benadering helpt om het gedrag van de leerling in de context te verklaren en begrijpen (Meerberg en Jennings, 2010)	T. Schoolsysteem werkt met leerstofjaarsysteem en kijkt niet naar de ontwikkelingsleeftijd. Leerlingen van de doelgroep vertonen achterstand op psychosociaal gebied (Westenberg, Donner, Los en Veenman, 2009)
D. Leerlingen weten goed waar ze aan moeten werken. Relevantie om zelfredzaamheid te ontwikkelen wordt gevoeld. Ze geven ook aan dat ze wel steun nodig hebben. I. Data past bij theorie van motiverende gespreksvoering. De hulpverlener (mentor) versterkt de stappen om te komen tot meer autonome motivatie (In gericht maar directief) Het weten waarom iets belangrijk is past bij de theorie van discrepantie. Miller en Rollnick (2002)	D. Ouders die zich hebben opgegeven (7 van de 15) zijn 100% betrokken. 8 wilden niet meedoen reden: geen interesse (4), was de Nederlandse taal niet machtig (2) of had geen mobiele telefoon(1). Teruggetrokken (1) I. Ouder(s) geven aan dat er ondersteuning moet blijven van mentor en school om tot een verbetering van zelfredzaamheid te komen. <i>Ouder(s) reageren steeds volgend op een bericht van de mentor. Slechts twee ouders komen zelf met berichten.</i> <i>Quote moeder: (Groepswhats-app)</i> <i>“Jammer dat je vandaag weer hoofdpijn had. Het zou fijn zijn als je wat meer je schouders er onder zou zetten”</i>	D. 16.7% van toegevoegde mensen in de groepswhats-app was stagebegeleider. I. School en praktijk lijken nog twee onafhankelijke gebieden. (het was niet eenvoudig om de stagebegeleiders te bewegen mee te laten doen in de groepswhats-app) Het werd meer een schooling bevonden.	D. Door aansluiten bij doelen, bevorderen van initiatief en het geven van zinvolle uitleg komen leerlingen tot een verbetering van zelfredzaamheid. I. Dit vraagt van de mentor een andere aanpak. Van medisch naar sociaalmodel. Schuman (2007) I. School maakt geen gebruik van valide vragenlijsten om aan te sluiten op de ontwikkeling van executieve functies. Aanpak is mentorafhankelijk.

Persoonlijke factoren	Gezinsfactoren	Omgevingsfactoren	Schoolfactoren
T. Coping en veerkracht. Omgaan met stress en in staat zijn om hulpbronnen te gebruiken (Van Regenmortel, 2002)	T. Vroege sociale interacties blijken een rol te spelen hoe later om wordt omgegaan met gedrags- en emotieregulatie (Riksen-Walraven, 2002)	T. Zelfredzaamheid wordt in de participatiesamenleving steeds belangrijker gevonden. (Schuman, 2007)	T. Passend onderwijs en de participatie-samenleving hebben invloed op het onderwijs. (Schuman, 2007)
D. Leerlingen geven aan dat onder druk werken en hulpvragen en doorzetten moeilijk is.	D. data (groepswhats-app) geven aan dat verandering van gedrag met kleine stapjes gaat. Er is regelmatig een terugval. Deze terugval wordt ook door ouder(s) ervaren. Mentor blijft belangrijk in de aansturing van Iln en ouder.	D. leerlingen die stagelopen ervaren dat omgaan met stress en hulpvragen in de praktijk (stage) moeilijk is	D. Vertrouwensrelatie mentor-leerling is heel belangrijk. Kennis en begrip van de mentor over de leefmilieus is belangrijk. Maar ook kennis wat de praktijk vraagt van het onderwijs.
I. Veerkracht: omgaan met teleurstellingen blijft moeilijk. Regelmatig een terugval. Dit past bij de theorie van motiverende gespreksvoering (Miller en Rollnick 2002)	I. Bevindingen passen bij de theorie van motiverende gespreksvoering. (Miller en Rollnick, 2002) <i>Quote moeder: (groepswhats-app) Goed zo, heb je regelmatig moeten motiveren maar het resultaat is er. Hou vol nu, je kunt het!</i>	I. Praktijk: de relatie, competentie en autonomie is belangrijk. Een eerste stageadres bij bekenden is een goede eerste stap in het praktijkleren. <i>Quote leerling: (klas) "Ik krijg het niet uitgelegd op mijn stage wat mijn doel is waar ik aan moet werken, kunt u dat voor mij doen?"</i>	I. Er is geen methodiek op school om de leerling voor te bereiden op de praktijk (stage) Aanpak is mentor afhankelijk School moet een praktijkplek (stage) zoeken die bij de leerling past. De cultuur en de manier van met elkaar omgaan is bepalend of de leerling slaagt.

Persoonlijke factoren	Gezinsfactoren	Omgevingsfactoren	Schoolfactoren
T. Motiverende gespreksvoering Empathie, laten ontdekken waarom het belangrijk is om iets te veranderen, omgang met weerstand en ondersteunen self-efficacy (Miller en Rollnick 2002)	T. doelgroep kenmerkt zich door ouders die niet gericht zijn op onderwijs. (Westenberg et al., 2009)	.	T. De ruimte om autonomie en zelfredzaamheid te verbeteren worden gevonden in het schoolklimaat
D. Data geven aan dat de directieve methode prettig wordt gevonden. Het sluit aan bij hun cognitieve en emotionele vaardigheden. I. De leerlingen lijken volgens de data stappen te hebben gezet richting autonome motivatie. Dit is belangrijk voor hun zelfredzaamheidsontwikkeling.	D. Data geven aan dat ouder(s) wel betrokken zijn mits het doel kort en duidelijk is en als er veel contact over is. I. Van de totale oudergroep is 40% respondent. 60% wilde niet of kon niet meewerken. Dit maakt de data niet volledig interpreteerbaar.	D. Naarmate er meer wordt gesproken over het doel van de leerling in de verschillende milieus is er een verbetering van motivatie te zien. I. De gedachte achter het onderzoek is dat het bespreken en oefenen en ondersteunen op meerdere plaatsen zou moeten plaatsvinden. De aanpak werkt (school-thuis) Praktijk (stage) blijft een beetje los van het onderwijs staan	D. school meet met een PSL-a/b methode. Dit is een instrument wat niet automatisch leidt tot meer zelfredzaamheid. 71.4% was niet zelfstandig in staat om gedrag te verbeteren. I. Motiverende gespreksvoering is een goede aanvulling op de PSL-a/ b. Het laat de leerling stappen zetten richting meer autonome motivatie. Dit hebben de leerlingen nodig voor hun zelfredzaamheid.

Bijlage D Logboek

Periode	Activiteit	Betrokkenen	Resultaat/ aanpassingen
2014 tot januari 2015. Oriëntatie onderwerp PGO	Volgen modules OGC-BOP-BLOB	Module opdracht OGC uitgeprobeerd in de klas.	Afstappen van het idee om oplossingsgericht werken te gebruiken. Past niet bij de doelgroep.
September 2014	Eerste overleg met locatiedirecteur dhr. vd Elshout.	Directeur en onderzoeker	Verengen van het onderwerp. Keuze voor MVG
16-9-2014	Eerste informatie avond ouders. Vragen inventarisatie welke ouders mee willen werken	Ouder(s), leerlingen, onderzoeker	Interesse geïnventariseerd
10-2-2015	Tweede overleg Ouderavond	ouders/ leerlingen.	Toestemmings-formulieren
Februari 2015	H 1 t/3 maken. Bespreken, aanpassen. Maken enquêtes	Afdelingsleider. CF en studiebegeleider	Verengen hoofdvraag
23 februari tot 3 april 2015	Interventie MVG	Alle leerlingen klas 3 B/K	Data verzamelen
4 april tot 25 april 2015	Data verwerken. Schrijven h 4-5-6	Afdelingsleider, collega (mentor klas 2) CF en studiebegeleider	Verbindingen maken, evalueren, aanpassen.
26 mei 2015 2 juni 2015	Evalueren bevindingen Idem	Ouders en leerlingen Team	

PSL-A

Klas

.....

PSL-A

Startdatum.....

Ik ben te laat in de les.	☐	☐	☐
Mijn spullen zijn niet in orde.	☐	☐	☐
Mijn huiswerk is niet af.	☐	☐	☐
Ik ben uit de les verwijderd.	☐	☐	☐
Ik gedraag me niet beleefd.	☐	☐	☐

Afwezigheid

Week 1	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Week 2	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Week 3	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Week 4	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag

Handtekening mentor

Week 1	
Week 2	
Week 3	
Week 4	

Handtekening ouder(s)/verzorger(s)

Week 1	
Week 2	
Week 3	
Week 4	

Deze PSL-A (Persoonlijke Scorelijst) is het begin van het praktijkleren op Kompas. Iedere 1^e van de maand is er een mogelijk startmoment. De mentor bepaalt of een leerling met de PSL-A mag beginnen. Op de PSL-A staan 5 basisvaardigheden waarvan je, in een periode van 4 weken, moet bewijzen dat je die beheerst. Iedere keer wanneer je aan 1 van de 5 basisvaardigheden niet voldoet krijg je een paraaf achter die basisvaardigheid. Dus ben je bijvoorbeeld te laat op school of te laat in de les, dan krijg je een paraaf achter het hokje: ik ben te laat in de les. Heb je 3 parafen bij één onderdeel op je scorelijst of 5 in totaal dan stopt de PSL-A voor jou. Je mag dan weer opnieuw beginnen op de **eerste maandag** van een maand wanneer jouw mentor vindt dat jij er klaar voor bent.

Uitleg van de 5 basisvaardigheden:

- Ik ben te laat in de les: je bent **voor** de eerste bel op school en je zit bij de tweede bel met je spullen klaar in de klas. Ben je te laat op school dan zet de secretaresse (juffrouw Petra) een paraaf op je scorelijst. Ben je niet op tijd in de les dan zet de docent een paraaf op je scorelijst.
- Mijn spullen zijn niet in orde: je hebt je contactboekje bij je en dit is getekend. Je hebt pennen, een rekenmachine, je agenda, boeken en schriften bij je. Niet in orde? Dan zet de docent een paraaf op de scorelijst.
- Is je huiswerk niet af dan zet de docent een paraaf op je scorelijst.
- Bij lesverwijdering zet de coördinator een paraaf op je scorelijst.
- Je bent niet beleefd als je: scheldt, vloekt of iemand brutaal toespreekt. Je bent ook niet beleefd wanneer je de docent die je toespreekt niet aankijkt of de rug toekijkt. Is dit het geval dan zet de docent een paraaf op je scorelijst.
- Afwezigheid: wanneer je afwezig bent tekent de mentor dit af op je scorelijst. Ben je meer dan 2 dagen afwezig dan verlengt de mentor de PSL-A met 1 week. Ben je meer dan 5 dagen afwezig dan stopt de PSL-A. Een PSL-A duurt op deze manier maximaal 5 weken.
- Bij een schorsing eindigt de PSL-A per direct.

Het is jouw verantwoordelijkheid dat je de scorelijst altijd bij je hebt. Aan het einde van de week zet jouw mentor een handtekening op de scorelijst en neem je hem mee naar huis waar je hem aan je ouder(s)/verzorger(s) laat zien en aftekenen. Wanneer je op de laatste dag van de 4 weken nog geen 3 parafen bij één onderdeel of 5 in totaal op je PSL-A hebt staan dan ben je voor de PSL-A geslaagd en geeft jouw mentor je op voor de PSL-B.

PSL- B

Naam.....

persoonlijke voorkant:

De kaft wordt straks gebruikt als kaft van jouw portfolio. Hierdoor wordt het portfolio meer iets van je zelf.

Dit betekent dat je voordat je met de PSL-B gaat beginnen zelf een voorkant gaat ontwerpen en maken. De verwerkingswijze is vrij. Denk bijvoorbeeld aan een tekening, foto of collage, alles is mogelijk, mits het maar op de voorkant past. Let op met lijm!

De voorkant moet af zijn voordat de PSL-B start.

1: Plannen en organiseren

Ik ben op tijd op aanwezig:

Dit houdt in dat je 's ochtends voor de eerste bel op school bent. Voor de tweede bel zit je met al je boeken en spullen op je stoel klaar voor de les. Ook bij iedere leswisseling geldt de regel dat je bij de tweede bel met al je spullen klaar zit voor de les.

Ik ben altijd aanwezig.

Ik heb al mijn spullen bij me:

Boeken – schriften - etui met; pen, potlood, schaar, lijm, kleurtjes - geo -driehoek – liniaal - rekenmachine – getekend contactboekje – agenda

Ik verzorg mijn werk zoals dat hoort:

Schrijf met een pen. Het kan zijn dat de docent opdracht geeft om met potlood te schrijven.

Schrijven met een net en duidelijk handschrift. Niet tekenen of krassen in je schriften of boeken. Noteer het hoofdstuk, de paragraaf of de bladzijde van het werk dat je gemaakt hebt in je schrift. Houdt hiermee rekening met de wensen van de docent.

Persoonlijke scorelijst B

Praktijkleren voorbereidende fase (komt na PSL-A en voor de eerste praktijkperiode)

	Meetweek	Datum/Score	Paraaf en eventuele opmerkingen
--	----------	-------------	---------------------------------

A) 4 Basis competenties

In te vullen door de mentor (dit gedeelte wordt aan het einde van iedere week besproken, ingevuld en geparafeerd door de mentor. De score kan zijn 0 [niet gezien], 1 [kan beter] of 2 [ik heb het gezien]. Deel A telt voor 30 % mee in de eindscore)

1: Plannen en organiseren

Ik ben op tijd aanwezig. (op school en aan het begin van elke les).	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik ben altijd aanwezig.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik heb al mijn spullen bij me. (zie bijlage).	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik verzorg mijn werk zoals dat hoort. (zie bijlage).	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

*Ik gebruik mijn kluisje waar het voor bedoeld is:
Telefoon uit zetten en in je kluisje. Laat je kluis niet open staan en geef je code nooit aan een ander.
Ruim je kluisje regelmatig op en leg je spullen er netjes op een stapeltje in.*

Ik zie er verzorgd uit.

2: Samenwerken

Ik kan luisteren naar een ander.

Ik ben vriendelijk en beleefd.

Aan mijn manier van doen kun je zien dat ik de ander respecteer.

*Je kijkt iemand aan wanneer je met hem/ haar spreekt
je bent beleefd*

Ik houd me aan afspraken.

Ik gebruik mijn kluisje waar het voor bedoeld is, (zie bijlage).	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik zie er verzorgd uit.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

2: Samenwerken

Ik kan luisteren naar een ander.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik ben vriendelijk en beleefd.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Aan mijn manier van doen kun je zien dat ik de ander respecteer. (zie bijlage).	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik houd me aan afspraken. (zie bijlage).	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

Als ik naar iemand luister dan doe ik geen andere dingen tussendoor.

Ik laat de ander uitspreken.

Ik spreek op vriendelijke toon en kijk degene met wie ik spreek aan.

Ik deel mijn spullen met anderen.

Ik geef geleende spullen terug aan de eigenaar.

Als ik naar iemand luister dan doe ik geen andere dingen tussendoor.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik laat de ander uitspreken.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik spreek op vriendelijke toon en kijk iemand aan.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik deel mijn spullen met anderen.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik geef geleende spullen terug aan de eigenaar.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik spreek anderen op een correcte manier aan op storend gedrag.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

3: Omgaan met verandering en aanpassen

Ik voel me vrij om een vraag te stellen over een opdracht die ik krijg.

Ik geef het aan als ik een opdracht niet begrijp.

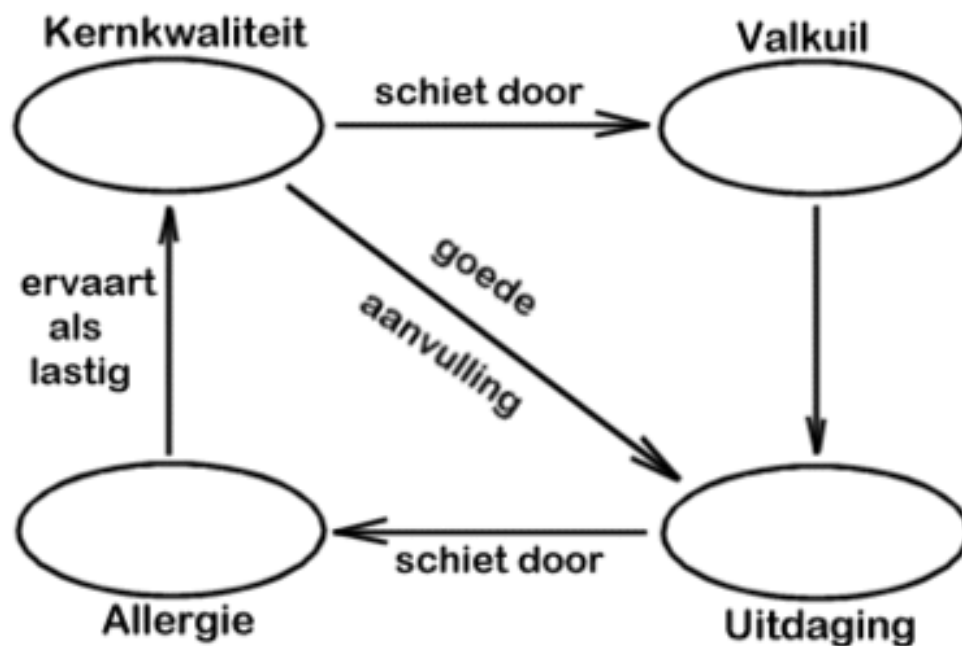
Ik werk net zo lang door tot ik klaar ben of totdat de tijd om is.

Ik gedraag me tijdens een buitenschoolse activiteit.

*Je taalgebruik is correct. Je blijft bij je groep. Je hebt fatsoen en respect.
Je gooit geen rommel op straat of op de grond.*

3: Omgaan met verandering en aanpassen

Ik voel me vrij om een vraag te stellen over een opdracht die ik krijg.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik geef het aan als ik een opdracht niet begrijp.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik werk net zo lang door tot ik klaar ben of totdat de tijd om is.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Ik gedraag me tijdens een buitenschoolse activiteit.	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			



Een voorbeeld:

1. Lisa is daadkrachtig. Dat is een kwaliteit.
2. Soms **schiet ze daarin door** en wordt ze drammerig. Dat is haar valkuil.
3. Haar uitdaging is het tegenovergestelde van de kwaliteit, dit geval is dat bijvoorbeeld 'geduld' of 'goed kunnen beschouwen'. Dit is een belangrijk inzicht dat Lisa goed moet verkennen. Ze moet nadenken over haar eigen ontwikkeling. Hoe ze haar uitdaging benoemt is **geen taalkundige kwestie**. 'Geduldig' zijn is echt iets anders dan 'afwachtend'.
4. Aan haar kwaliteit is ook een allergie verbonden, dat is als iemand doorschiet in de kwaliteit die haar uitdaging is, geduld dus. In dit geval is haar allergie passiviteit / geen initiatief nemen.

4: Reflecteren

(Dit deel bestaat uit specifiek op de persoon toegesneden indicatoren volgens het kwaliteiten kwadrant van Ofman. Er zijn vier indicatoren. De mentor helpt de leerling bij het formuleren van concreet gedrag bij de vier indicatoren.

Dit onderdeel wordt aan het einde van iedere week besproken, ingevuld en geparafeerd door de mentor.

Kernkwaliteit	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Valkuil	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Uitdaging	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Allergie	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

De 4 basiscompetenties

Plannen en organiseren

- *Ik heb mijn lesmateriaal bij me.*
- *Ik neem een elastiekje mee en doe mijn haar vast.*
- *Ik trek een schort aan.*
- *Ik was mijn handen.*
- *Ik zet mijn materiaal waarmee ik ga werken klaar.*
- *Ik neem mijn Hallal vlees mee. (Indien van toepassing)*

Samenwerken

- *Ik verdeel de taken eerlijk.*
- *Ik kies iemand uit waarmee ik weet dat ik daar serieus mee kan werken.*
- *Ik spreek iemand aan op flauw gedrag.*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Wanneer ik klaar ben help ik een ander (bijv. met opruimen).*
- *Wanneer ik klaar ben vraag ik de docent of ik nog ergens mee kan helpen.*

Reflecteren

- *Ik controleer of het aanrecht goed is droog gemaakt.*
- *Ik kijk of de kastjes netjes zijn ingeruimd.*
- *Ik controleer of alles compleet is.*

B) Deelname aan de praktijkvakken:

Dit gedeelte wordt aan het einde van de betreffende praktijkles ingevuld en geparafeerd door de vakdocent eventueel na bespreking met de leerling als daar aanleiding toe is. De score kan zijn 0 [niet gezien], 1 [kan beter] of 2 [ik heb het gezien]. Deel B telt voor 40 % mee in de eindscore, 10 procent per vak).

Verzorging

Plannen en organiseren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Samenwerken	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Omgaan met verandering en aanpassen.	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Reflecteren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		

De 4 basiscompetenties

Plannen en organiseren

- *Ik neem de juiste gymkleding mee, een zwarte broek, een wit T- shirt en schone binnen schoenen (geen zwarte zool)*
- *Ik regel ander kleding als ik mijn gymkleding vergeten ben.*
- *Ik zorg ervoor dat geleende gymkleding terug wordt gegeven aan de conciërge.*
- *Ik ben elke gymles aanwezig.*
- *Ik maak een vervangende opdracht wanneer ik niet kan mee gymmen.*

Samenwerken

- *Ik lever een positieve bijdrage aan het groepsproces.*
- *Ik kan in verschillende groepssamenstellingen werken tijdens de gymles.*
- *Ik lach niemand uit die een oefening niet goed kan uitvoeren.*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Ik ontwikkel inzicht hoe en waar anderen te helpen.*
- *Ik zorg voor een vlotte doorgang van de les.*

Reflecteren

- *Ik ontwikkel zelfverantwoordelijkheid en zelfstandigheid.*
- *Ik kan omgaan met het geven en ontvangen van feedback van docenten en klasgenoten.*
- *Ik ontwikkel inzicht in veiligheid voor mezelf en voor anderen.*

Lichamelijke opvoeding

Plannen en organiseren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Samenwerken	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Omgaan met verandering en aanpassen	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Reflecteren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		

De 4 basiscompetenties

Plannen en organiseren

- *Ik wacht op mijn beurt.*
- *Ik werk netjes en zorgvuldig*
- *Ik ruim gereedschap op de juiste plaats op.*
- *Ik heb al mijn spullen (zie bijlage) bij me*
- *Ik ben op tijd in de les*
- *Ik kom rustig de les binnen en ga op mijn plaats zitten*
- *Ik loop niet onnodig rond.*
- *Ik wacht bij mijn plaats totdat het tijd is*
- *Ik controleer regelmatig of ik al mijn spullen nog compleet heb (eventueel nieuwe kopen)*
- *Ik houd me aan de opdracht*

Samenwerken

- *Ik verdeel de taken eerlijk*
- *Ik werk met iemand die serieus zijn/ haar werk doet*
- *Ik spreek iemand aan op storend gedrag*
- *Ik overleg tussentijds met hem/ haar.*
- *Ik denk eerst na voordat ik iets doe of zeg*
- *Ik voel me verantwoordelijk voor mijn klasgenoten en ga zorgvuldig met hen om.*
- *Wanneer ik eerder klaar ben help ik een ander met bijv. opruimen/ weekbeurt*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Ik pas mijn plan voor het uitvoeren van de opdracht aan indien dit niet of moeilijk uitvoerbaar is. (eventueel met behulp van de docent).*

Reflecteren

- *Ik zie wat er moet gebeuren en help dan mee*
- *Ik controleer of mijn plaats/ tafel opgeruimd en schoon is.*
- *Ik controleer of mijn werkstuk goed is opgeruimd*
- *Wanneer ik eerder klaar ben, kijk/ bedenk ik eerst zelf wat ik kan doen voordat ik het de docent vraag*
- *Stel jezelf de vraag of dat je je aan de opdracht hebt gehouden en hoe de afwerking ervan was*
- *Ik controleer of ik alles bij me heb voor en na de les en ruim de spullen netjes op in mijn kluis*
- *Ik voel me verantwoordelijk voor gereedschap en materiaal van school*

Techniek

Plannen en organiseren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Samenwerken	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Omgaan met verandering en aanpassen	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Reflecteren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		

De 4 basiscompetenties

Plannen en organiseren

- *Ik wacht op mijn beurt.*
- *Ik werk netjes en zorgvuldig*
- *Ik ruim gereedschap op de juiste plaats op.*
- *Ik heb al mijn spullen (zie bijlage) bij me*
- *Ik ben op tijd in de les*
- *Ik kom rustig de les binnen en ga op mijn plaats zitten*
- *Ik loop niet onnodig rond.*
- *Ik wacht bij mijn plaats totdat het tijd is*
- *Ik controleer regelmatig of ik al mijn spullen nog compleet heb (anders nieuwe kopen)*
- *Ik houd me aan de opdracht*

Samenwerken

- *Ik verdeel de taken eerlijk*
- *Ik werk met iemand die serieus zijn/haar werk doet*
- *Ik spreek iemand aan op storend gedrag*
- *Ik overleg tussentijds met hem/haar.*
- *Ik denk eerst na voordat ik iets doe of zeg*
- *Ik voel me verantwoordelijk voor mijn klasgenoten en ga zorgvuldig met hen om.*
- *Wanneer ik eerder klaar ben help ik een ander met bijv. opruimen/ weekbeurt*
- *Ik zie wat er moet gebeuren en help dan mee*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Ik pas mijn plan voor het uitvoeren van de opdracht aan als dit niet of moeilijk uitvoerbaar is, (eventueel met behulp van de docent).*

Reflecteren

- *Ik controleer of mijn plaats/ tafel opgeruimd en schoon is.*
- *Ik controleer of mijn werkstuk goed is opgeruimd*
- *Wanneer ik eerder klaar ben, kijk/ bedenk ik eerst zelf wat ik kan doen voordat ik het de docent vraag*
- *Stel jezelf de vraag of dat je je aan de opdracht hebt gehouden en hoe de afwerking ervan is*
- *Ik controleer of ik alles bij me heb voor en na de les en ruim de spullen netjes op in mijn kluis*
- *Ik voel me verantwoordelijk voor gereedschap en materiaal van school*

Beeldende vorming: tekenen

Plannen en organiseren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Samenwerken	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Omgaan met verandering en aanpassen	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Reflecteren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		

De 4 basiscompetenties

Plannen en organiseren

- *Ik wacht op mijn beurt.*
- *Ik werk netjes en zorgvuldig*
- *Ik ruim gereedschap op de juiste plaats op.*
- *Ik heb al mijn spullen (zie bijlage) bij me*
- *Ik ben op tijd in de les*
- *Ik kom rustig de les binnen en ga op mijn plaats zitten*
- *Ik loop niet onnodig rond.*
- *Ik wacht bij mijn plaats totdat het tijd is*
- *Ik controleer regelmatig of ik al mijn spullen nog compleet heb (anders nieuwe kopen)*
- *Ik houd me aan de opdracht*

Samenwerken

- *Ik verdeel de taken eerlijk*
- *Ik werk met iemand die serieus zijn/haar werk doet*
- *Ik spreek iemand aan op storend gedrag*
- *Ik overleg tussentijds met hem/haar.*
- *Ik denk eerst na voordat ik iets doe of zeg*
- *Ik voel me verantwoordelijk voor mijn klasgenoten en ga zorgvuldig met hen om.*
- *Wanneer ik eerder klaar ben help ik een ander met bijv. opruimen/ weekbeurt*
- *Ik zie wat er moet gebeuren en help dan mee*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Ik pas mijn plan voor het uitvoeren van de opdracht aan als dit niet of moeilijk uitvoerbaar is, (eventueel met behulp van de docent).*

Reflecteren

- *Ik controleer of mijn plaats/ tafel opgeruimd en schoon is.*
- *Ik controleer of mijn werkstuk goed is opgeruimd*
- *Wanneer ik eerder klaar ben, kijk/ bedenk ik eerst zelf wat ik kan doen voordat ik het de docent vraag*
- *Stel jezelf de vraag of dat je je aan de opdracht hebt gehouden en hoe de afwerking ervan is*
- *Ik controleer of ik alles bij me heb voor en na de les en ruim de spullen netjes op in mijn kluis*
- *Ik voel me verantwoordelijk voor gereedschap en materiaal van school*

Beeldende vorming: handvaardigheid

Plannen en organiseren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Samenwerken	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Omgaan met verandering en aanpassen	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		
Reflecteren	Week 1		
	Week 2		
	Week 3		
	Week 4		
	Week 5		
	Week 6		

De 4 basiscompetenties

Samenwerken

- *Ik krijg een opdracht en ik begin*
- *Ik werk in opdracht samen met medeleerlingen en overleg waar nodig*
- *Ik probeer rekening te houden met anderen.*

Plannen en organiseren

- *Ik kan zelf een tijdsplanning maken maar overleg met andere leerlingen en/of de docent of deze planning haalbaar is en of ik de juiste prioriteiten heb gesteld*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Ik zie verschillen tussen mensen en kan daar op een goede manier mee omgaan*
- *Ik kan als dat nodig is van aanpak wisselen*
- *Ik kan met kleine veranderingen omgaan*

Reflecteren

- *Ik geef toe dat ik iets niet weet en ga op zoek naar antwoorden*
- *Ik accepteer de gegeven feedback*
- *Ik heb door de feedback inzicht in hoe ik mijn werk kan verbeteren en kan met ondersteuning mijn aanpak veranderen of mijn werk verbeteren*

C) Theorie en sociale vakken:

Dit gedeelte wordt aan het einde van de week ingevuld en geparafeerd door de mentor en de theorie docent . De score kan zijn 0 [niet gezien], 1 [kan beter] of 2 [ik heb het gezien]. Deel C telt voor 30 % mee in de eindscore).

Nederlands (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Engels (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Geschiedenis (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Economie (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Biologie (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Wiskunde (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

De 4 basiscompetenties

Samenwerken

- *Ik krijg een opdracht en ik begin*
- *Ik werk in opdracht samen met medeleerlingen en overleg waar nodig*
- *Ik probeer rekening te houden met anderen.*

Plannen en organiseren

- *Ik kan zelf een tijdsplanning maken maar overleg met andere leerlingen en/of de docent of deze planning haalbaar is en of ik de juiste prioriteiten heb gesteld*

Omgaan met verandering en aanpassen

- *Ik zie verschillen tussen mensen en kan daar op een goede manier mee omgaan*
- *Ik kan als dat nodig is van aanpak wisselen*
- *Ik kan met kleine veranderingen omgaan*

Reflecteren

- *Ik geef toe dat ik iets niet weet en ga op zoek naar antwoorden*
- *Ik accepteer de gegeven feedback*
- *Ik heb door de feedback inzicht in hoe ik mijn werk kan verbeteren en kan met ondersteuning mijn aanpak veranderen of mijn werk verbeteren*

Sociale vaardigheidstraining (kanjer) (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Maatschappijleer (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			
Toekomst oriëntatie (Zoals de 4 basiscompetenties)	Week 1			
	Week 2			
	Week 3			
	Week 4			
	Week 5			
	Week 6			

Score:

De leerling krijgt een cijfer 0 [niet gezien], 1 [kan beter] of 2 [ik heb het gezien] waarbij de algemene competenties (deel A) 30% meetellen voor de eindscore. De deelname aan de praktijkvakken (deel B) telt mee voor 40%. Deelname aan de theorie en sociale vakken telt mee voor 30% in de eindscore.

De totaalscore wordt berekend door alle resultaten naar rato op te tellen en te delen door het aantal gemeten resultaten. Het cijfer moet boven de 75% liggen om in aanmerking te komen voor de Duale Leerroute.

Eindscore:

Reflecteren met behulp van een logboek voor leerling en ouders/verzorgers.

De leerling neemt de PSL-B iedere week mee naar huis. De ouders paraferen voor gezien.

Daarnaast beschrijft de leerling in dit logboek een gebeurtenis per week die hij of zij wil bespreken met de mentor tijdens het voortgangsgesprek. De leerling benoemt iedere week één specifiek verbeterpunt naar aanleiding van zijn of haar score en het voortgangsgesprek waaraan hij of zij wil gaan werken in de komende week.

De ouders kunnen hier hun opmerkingen kwijt zodat het besproken kan worden in het voortgangsgesprek.

Reflectieformat PSL-B

reflectieweek:1

Geef zo goed mogelijk antwoord op de onderstaande vragen

Vragen	Jouw antwoorden
Wat heeft indruk op je gemaakt?	
Wat gebeurde er / wat deed je?	
Waar was je trots op? Wanneer voelde je je super?	
Wat kon je niet loslaten? Wanneer voelde je je rot?	
Schrijf op wat je in deze situatie beter zou kunnen doen.	
Formuleer samen met je mentor een verbeterpunt voor volgende week.	
Paraaf mentor:	Paraaf leerling:
Paraaf ouder:	

Reflectieformat PSL-B

reflectieweek:2

Geef zo goed mogelijk antwoord op de onderstaande vragen

Vragen	Jouw antwoorden
Wat heeft indruk op je gemaakt?	
Wat gebeurde er / wat deed je?	
Waar was je trots op? Wanneer voelde je je super?	
Wat kon je niet loslaten? Wanneer voelde je je rot?	
Schrijf op wat je in deze situatie beter zou kunnen doen.	
Formuleer samen met je mentor een verbeterpunt voor volgende week.	
Paraaf mentor:	Paraaf leerling:
Paraaf ouder:	

Reflectieformat PSL-B

reflectieweek:3

Geef zo goed mogelijk antwoord op de onderstaande vragen

Vragen	Jouw antwoorden
Wat heeft indruk op je gemaakt?	
Wat gebeurde er / wat deed je?	
Waar was je trots op? Wanneer voelde je je super?	
Wat kon je niet loslaten? Wanneer voelde je je rot?	
Schrijf op wat je in deze situatie beter zou kunnen doen.	
Formuleer samen met je mentor een verbeterpunt voor volgende week.	
Paraaf mentor:	Paraaf leerling:
Paraaf ouder:	

Reflectieformat PSL-B

reflectieweek:4

Geef zo goed mogelijk antwoord op de onderstaande vragen

Vragen	Jouw antwoorden
Wat heeft indruk op je gemaakt?	
Wat gebeurde er / wat deed je?	
Waar was je trots op? Wanneer voelde je je super?	
Wat kon je niet loslaten? Wanneer voelde je je rot?	
Schrijf op wat je in deze situatie beter zou kunnen doen.	
Formuleer samen met je mentor een verbeterpunt voor volgende week.	
Paraaf mentor:	Paraaf leerling:
Paraaf ouder:	

Reflectieformat PSL-B

reflectieweek:5

Geef zo goed mogelijk antwoord op de onderstaande vragen

Vragen	Jouw antwoorden
Wat heeft indruk op je gemaakt?	
Wat gebeurde er / wat deed je?	
Waar was je trots op? Wanneer voelde je je super?	
Wat kon je niet loslaten? Wanneer voelde je je rot?	
Schrijf op wat je in deze situatie beter zou kunnen doen.	
Formuleer samen met je mentor een verbeterpunt voor volgende week.	
Paraaf mentor:	Paraaf leerling:
Paraaf ouder:	

Reflectieformat PSL-B

reflectieweek:6

Geef zo goed mogelijk antwoord op de onderstaande vragen

Vragen	Jouw antwoorden
Wat heeft indruk op je gemaakt?	
Wat gebeurde er / wat deed je?	
Waar was je trots op? Wanneer voelde je je super?	
Wat kon je niet loslaten? Wanneer voelde je je rot?	
Schrijf op wat je in deze situatie beter zou kunnen doen.	
Formuleer samen met je mentor een verbeterpunt voor volgende week.	
Paraaf mentor:	Paraaf leerling:
Paraaf ouder:	

De ouders kunnen hier hun opmerkingen kwijt zodat het besproken kan worden in het voortgangsgesprek.

