

Leren reflecteren op het praktijkonderwijs

Onderzoeksverslag

Wout van de Schootbrugge

Studentnummer: 2174963

Master Special Educational Needs

Opleidingscentrum speciale onderwijszorg

Leerroute: CD Begeleider Zorg voor Leren

Begeleiders: Angeline van der Kamp & Wilma Klabbers

Onderzoeksjaar: 2011-2012

Juli, 2012

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 Het Praktijkonderwijs	7
2.2 IOP	9
2.3 OGW	13
2.4 Samenhang	15
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Onderzoeksvorm	17
3.3 Data verzameling	17
3.4 Betrokken personen	19
3.5 Verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	19
3.6 Ethische aspecten	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	22
4.1 Inleiding	22
4.2 Enquête	22
4.2.1 <i>De reden van het werkplan</i>	22
4.2.2 <i>De frequentie waarmee aan het werkplan wordt gewerkt</i>	23
4.2.3 <i>De tevredenheid over de werkplannen</i>	23
4.2.4 <i>Overige data vanuit de enquêtes</i>	23
4.3 Interviews	24
4.3.1 <i>De doelen binnen het IOP</i>	24
4.3.2 <i>OGW</i>	24
4.3.3 <i>De betrokkenen rondom doelen binnen het IOP</i>	25
4.3.4 <i>De groepsgrootte tijdens de gesprekken</i>	25
4.3.5 <i>Gebruikte hulpmiddelen</i>	25
4.3.6 <i>De frequentie van de gesprekken</i>	26
4.3.7 <i>Motiverende en demotiverende omstandigheden</i>	26
4.4 Korte conclusie op dataniveau	26

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag	28
5.1 Inleiding	28
5.2 Wat zijn motiverende factoren voor leerlingen om aan hun IOP te werken?	28
5.3 Welke invloed heeft een OGW houding van de docent op leerlingen binnen IOP gesprekken?	29
5.4 Welke hulpmiddelen hebben leerlingen nodig bij het maken van een werkplan?	30
5.5 Wat hebben leerlingen op het praktijkonderwijs nodig om zo zelfstandig mogelijk aan hun IOP te werken?	30
Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen	32
6.1 Inleiding	32
6.2 Conclusies	32
6.3 Aanbevelingen	33
6.4 Vervolgonderzoek	34
Hoofdstuk 7 Evaluatie	36
7.1 Inleiding	36
7.2 Persoonlijke betekenis	36
7.3 Mijn rol als onderzoeker	37
7.4 Aanbevelingen voor andere onderzoekers	37
Bronnenlijst	39
Bijlagen:	
1 Gesprekskaart	43
2 enquête	44
3 Uitkomsten enquête	46

Samenvatting

Op het praktijkonderwijs waar ik als docent en mentor werkzaam ben hebben alle leerlingen een eigen Individueel Ontwikkelingsplan (IOP). Dit IOP is ervoor bedoeld om leerlingen te laten reflecteren op hun eigen handelen en dit handelen vervolgens bij te sturen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van vakinhoudelijke en gedragsmatige competenties. Toenemende zelfstandigheid op het gebied van wonen, werken, vrije tijd en burgerschapsvorming is het doel dat met de IOP's wordt nagestreefd. De gedachte is dat iedere leerling zich op zijn eigen tempo en op zijn eigen manier ontwikkelt. Om deze reden maakt iedere leerling samen met de mentor en ouders een eigen IOP ook wel werkplan genoemd.

Omdat naar mijn idee het IOP erg docent gestuurd is en sommige leerlingen niet tot daadwerkelijk reflecteren lijken te komen heb ik ervoor gekozen om hier onderzoek naar te doen. De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt dan ook; "Wat hebben leerlingen op het praktijkonderwijs nodig om zo zelfstandig mogelijk aan hun IOP te werken?" Bestudering van verschillende bronnen, afname van enquêtes en interviews onder leerlingen en het wijzigen van mijn eigen handelen tijdens IOP gesprekken heeft ervoor gezorgd dat ik de benodigde kennis voor dit onderzoek heb opgedaan om mijn onderzoeksvragen te beantwoorden en conclusies te kunnen trekken. Relatie, competentie en autonomie blijken de belangrijkste voorwaarden te zijn waaraan voldaan dient te worden om met leerlingen tot reflecteren te kunnen komen. Daarnaast spelen de eigen competenties van docenten en het betrekken van de peergroup bij het reflectieproces een belangrijke rol. Uiteindelijk heeft beantwoording van mijn onderzoeksvragen geleid tot een aantal heldere conclusies en daarop aansluitende aanbevelingen. Tegelijk heeft dit onderzoek nieuwe vragen opgeroepen. Vervolgonderzoek hiernaar kan ertoe bijdragen dat kennis over het werken met IOP's verdiept en verbreed kan worden.

Het doen van dit onderzoek heeft mijzelf als docent, mentor en mens laten groeien. Mijn persoonlijk meesterschap heeft zich op verschillende terreinen uitgebreid wat uiteindelijk ten goede komt aan mijn leerlingen.

Wout van de Schootbrugge, juni 2012.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.

De Inspectie van het Onderwijs benoemt in het onderwijsverslag 2009/2010 (2011) de wettelijke verplichting voor begeleiders binnen het praktijkonderwijs om voor iedere leerling een handelingsplan te schrijven. In de dagelijkse praktijk worden deze handelingsplannen volgens Harskamp & Slof (2006) steeds vaker vervangen door IOP's. Binnen deze IOP's ligt de nadruk meer op de wensen en mogelijkheden van de leerlingen.

Als docent Algemeen Vormend Onderwijs (AVO) en als mentor van een bovenbouw horecaklas behoort het maken van IOP's tot één van mijn primaire taken. Op papier komen werkdoelen, verslagen van coachingsgesprekken en evaluaties van gestelde werkdoelen te staan. Werkdoelen worden opgesteld aan de hand van beoordelingen gegeven door middel van een Pro-Scan¹. Met leerling en ouders wordt de uitslag van deze Pro-Scan bekeken en driemaal per jaar worden (nieuwe) werkdoelen besproken. Het is de bedoeling dat leerlingen gaan reflecteren op hun eigen handelen om uiteindelijk binnen de domeinen wonen, werken, vrije tijd en burgerschapsvorming tot een zo zelfstandig mogelijk individu te kunnen ontwikkelen.

Driemaal per jaar is er een werkplanbespreking. Het docententeam overlegt tijdens deze besprekingen over te stellen doelen voor leerlingen en brainstormt over wat wij belangrijke werkdoelen voor leerlingen vinden. Hierin ontbreekt de inbreng van de leerling. De door docenten besproken doelen worden aan ouders en leerlingen gepresenteerd en de leerlingen en ouders mogen meedenken over de manier waarop doelen behaald gaan worden. De daaropvolgende coachinggesprekken zijn bij ons op school erg docent gestuurd en lijken soms meer op beoordelingsgesprekken. Mijn verlegenheidssituatie voor dit onderzoek zit hem in deze "kwaliteit van de coachingsgesprekken". Ik wil onderzoeken hoe leerlingen meer bij de coachinggesprekken en de besluitvorming daaromheen betrokken kunnen worden.

¹ De Pro-Scan is een digitaal meetinstrument uitgegeven onder licentie van uitgeverij Edu-Actief om diverse competenties van leerlingen te meten en te monitoren.

Daarnaast heb ik ruim een jaar geleden kennis gemaakt met Oplossingsgericht Werken (OGW). Eén van de grondleggers van deze, in het Engels genoemde “solution focused approach”, Insoo Kim Berg (2003), benoemt het oplossingsgerichte werken als volgt: “Instead of problem solving, we focus on solution-building. Which sounds like a play on words, but it's a profoundly different paradigm”. Dit onderwerp heft mijn interesse gewekt en in mijn dagelijkse praktijk pas ik het in toenemende mate toe. In dit onderzoek ga ik het gericht toepassen binnen coachingsgesprekken. Om die reden zal OGW deel uitmaken van dit onderzoek als mogelijkheid om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag;

Wat hebben leerlingen op het praktijkonderwijs nodig om zo zelfstandig mogelijk aan hun IOP te werken?

Deelvragen:

- *Wat zijn motiverende factoren voor leerlingen om aan hun IOP te werken?*
- *Welke invloed heeft een OGW houding van de docent op leerlingen binnen IOP gesprekken?*
- *Welke hulpmiddelen hebben leerlingen nodig om zo zelfstandig mogelijk aan hun IOP te werken?*

In hoofdstuk twee van dit onderzoeksverslag is een theoretische onderbouwing over bovenstaande onderwerpen te lezen. In de daaropvolgende hoofdstukken wordt deze theoretische onderbouwing gekoppeld aan mijn eigen praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk stel ik na bestudering van diverse bronnen een theoretisch kader samen over onderwerpen die betrekking hebben op mijn onderzoek. In mijn rol als docent en mentor op het praktijkonderwijs werk ik dagelijks met mijn leerlingen aan hun IOP's. Dit IOP, ook wel werkplan genoemd is een ontwikkelings- en groeidocument van iedere individuele leerling. Tijdens mijn onderzoek zal ik op een oplossingsgerichte manier met mijn mentorleerlingen aan hun IOP werken en daarbij onderzoeken hoe zelfstandig leerlingen aan hun IOP kunnen werken. Om dit onderzoek theoretisch onderbouwd te kunnen uitvoeren verdiep ik mij in dit hoofdstuk in drie voor mij relevante onderwerpen, te weten; 2.1 Het praktijkonderwijs, 2.2 Individuele ontwikkelingsplannen en 2.3 OGW. Hierbij kijk ik naar relevante literatuur, mijn eigen lespraktijk en maak ik een koppeling met relevante zaken die op mij als persoon betrekking hebben. Tot slot geef ik in paragraaf 2.4 aan wat de bovengenoemde onderwerpen samenbrengt in mijn onderzoek.

2.1 Het praktijkonderwijs

Op het praktijkonderwijs zitten moeilijk lerende jongeren tussen de 12 en 18 jaar oud. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (MINOCW, 2011) zegt hierover dat deze jongeren een leerachterstand hebben op twee van de volgende vier terreinen: inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen. Ook ligt het intelligentiequotiënt (IQ) tussen de waarden 60 tot en met 75. Het MINOCW (2011) gaat er vanuit dat het praktijkonderwijs geen speciaal onderwijs is maar dat de doelgroep maakt dat het wel een bijzondere vorm van onderwijs is.

2.1.1 *Licht verstandelijk gehandicapt*

Personen met een IQ tussen de 55 en 70 vallen binnen de categorie licht verstandelijk gehandicapt (LVG) en personen met een IQ tussen de 70 en 85 vallen in de categorie zwakbegaafd of borderline intelligentie (Roeden & Bannink, 2007). Dit betekent dat de leerlingen op het praktijkonderwijs binnen één van deze categorieën vallen. Roeden & Bannink (2007) achten het goed mogelijk om met personen binnen deze intelligentiebandbreedte op een OGW manier te werken om tot reflecteren te komen.

2.1.2 De loopbaan van de leerlingen

De jongeren die op het praktijkonderwijs worden toegelaten zijn over het algemeen niet in staat om het zogenaamde assistenten niveau te bereiken. Voor het praktijkonderwijs zijn geen eindtermen geformuleerd en de jongeren halen geen diploma. Het ontbreken van eindtermen schept mogelijkheden om pedagogisch, didactisch maatwerk te leveren. Niet alleen qua leerstofinhoud maar ook qua benadering en het stellen van doelen in een coachingsgesprek. Schouten (2003) benoemt het ontbreken van eindtermen en het leveren van maatwerk als sterk punt van het praktijkonderwijs. Het ontbreken van eindtermen zorgt er wel voor dat toekomstige werkgevers niet precies weten welke competenties leerlingen van het praktijkonderwijs beheersen. Het bijhouden van een (uitstroom)portfolio is volgens Schouten (2003) van belang om aan het einde van de loopbaan op het praktijkonderwijs een goed overzicht te hebben van de verworven competenties. In mijn dagelijkse praktijk ben ik tijdens lessen, individuele gesprekken, oudergesprekken en coachingsgesprekken bezig met competenties die een leerling later tijdens zijn werk nodig heeft. Het praktijkonderwijs kent vier primaire pijlers te weten; Wonen, werken, vrije tijd en burgerschapsvorming. Ons onderwijsaanbod is erop gericht om leerlingen binnen deze vier domeinen zo zelfstandig mogelijk te laten functioneren. Beroepscompetenties behoren tot het domein “werken”, één van de vier primaire pijlers binnen het praktijkonderwijs. Deze beroepscompetenties komen terug in het IOP van leerlingen. Tijdens mijn onderzoek richt ik mij op de mate waarin leerlingen hier zelfstandig mee aan het werk kunnen en wat mijn rol als docent hierin dient te zijn.

2.1.3 De rol van de docent

In mijn rol als docent merk ik dat mijn handelen een cruciale rol speelt om mijn leerlingen tot leren te laten komen. Volgens Stevens (2002) hebben leerlingen drie psychologische basisbehoeftes. De behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Wyffels (2006) werkt deze drie basisbehoeftes verder uit. Hij meent dat als we praten over de behoefte aan relatie een docent zich dient af te vragen of hij genoeg tijd neemt voor communicatie over en weer met alle leerlingen, of hij belangstelling toont in zijn leerlingen, of hij de verschillen tussen zijn leerlingen kent en of hij ruimte geeft tot samenwerken en samenspelen. Verder respecteert hij zijn leerlingen en verwacht hij ditzelfde van hen, is hij discreet en komt hij zijn afspraken na. Bij de behoefte aan competentie is het van belang dat de docent positieve en

realistische feedback geeft op werk en gedrag, laat hij hoge verwachtingen voor iedere leerling blijken, stelt hij vertrouwen in de capaciteiten van zijn leerlingen, laat hij leerlingen succeservaringen op doen, geeft hij taken op niveau en stelt hij voldoende vragen die uitnodigen tot reflectie. Als het gaat om de basisbehoefte autonomie dan is het van belang dat de docent leerlingen stimuleert om zelfstandig te werken en problemen op te lossen, de docent daadwerkelijk keuzemogelijkheden aanbied bij het maken van een taak, de docent ingaat op de denk- en ervaringswereld van zijn leerlingen, hun voorstellen serieus neemt en de leerlingen aanleert dat ze zelf een groot aandeel hebben in het sturen van hun leergedrag. Bij mijn leerlingen herken ik de behoefte aan respect voor de persoon. Als ik een leerling op zijn persoonlijkheid aanspreek dan heb ik in het verleden ervaren dat de drempel om weer naar mijn les te komen, mij dingen toe te vertrouwen of zich in mijn bijzijn veilig te voelen voor de leerling in sommige gevallen moeilijk is. Door te blijven benoemen dat ik een leerling aanspreek op zijn gedrag en niet aanspreek om wie hij is merk ik dat dit oplevert dat een leerling ook na een conflict makkelijker weer in contact komt met mij. Ik herken dat veel van mijn leerlingen behoefte hebben aan ruimte om door middel van vallen en opstaan te leren. Ze struikelen zowel gedragsmatig als qua lesinhoud regelmatig. Ik ben op dat moment voornamelijk bezig met het scheppen van ruimte om in een veilige omgeving te kunnen vallen om de leerling vervolgens weer vol vertrouwen overeind te laten krabbelen. Hiermee werk ik aan de drie basisbehoeften (Stevens, 2002) en is mijn handelen OGW (Cauffman & van Dijk 2010). In mijn onderzoek richt ik mij op dit leren in een veilige omgeving. Hoe ik eraan kan bijdragen dat leerlingen zo zelfstandig mogelijk met hun gedragsmatige en lesinhoudelijke leerpunten aan de slag kunnen gaan en het klimaat toch veilig blijft is een onderdeel van mijn onderzoek.

2.2 IOP

In 2009 werkte volgens de inspectie van het onderwijs (2010) de helft van de praktijkscholen nog niet met handelingsplannen. Scholen voor praktijkonderwijs zijn aldus Harskamp & Slof (2006) sterk zoekende naar een juiste werkwijze met betrekking tot de handelingsplannen. Ook op de praktijkschool waar ik werkzaam ben wordt regelmatig het format voor de handelingsplannen bijgesteld. Tijdens mijn onderzoek tracht ik te achterhalen wat de zelfstandigheid van leerlingen vergroot met betrekking tot hun handelingsplan. Hierbij zal ik het bestaande format geheel loslaten.

2.2.1 Format

Beumer et al. (2011) zijn van mening dat leerlingen die met een IOP werken dit document voornamelijk zouden moeten gebruiken om samen met ouders en docenten individuele doelen en acties vast te leggen gericht op de eigen groei en ontwikkeling. Wat wil een individuele leerling leren en hoe gaat de leerling ervoor zorgen dat dit doel daadwerkelijk bereikt zal gaan worden is iets dat in het IOP komt te staan. Doelen worden gedurende de loopbaan van de leerling geëvalueerd, bijgesteld en vernieuwd zodat het IOP continu blijft aansluiten bij de actuele ontwikkelingsbehoeften van de leerling. Hoewel sommige scholen de IOP's pas recent hebben ingevoerd is volgens Beumer et al. (2011) de Vereniging Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs (LWV-Pro) de mogelijkheid aan het onderzoeken om het IOP te vervangen door een Individueel Transitie Plan (ITP). Een ITP is een uitgebreid groeidocument gericht op het bewerkstelligen van een vloeiende overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt (Bakker & Boer, 2008). Tot enkele jaren geleden waren we als mentoren bij ons op school nog erg "beschrijvend" bezig in de halfjaarlijkse mentorverslagen. Alle docenten beschreven hoe een leerling er volgens hen voorstond en dit werd met ouders en leerlingen besproken. Hoe een leerling ergens tegenaan keek kwam veel minder aan bod. De laatste jaren zijn we als organisatie volop bezig met het maken en bijstellen van IOP formats en hoe we deze bij de individuele leerlingen kunnen laten aansluiten met als basis de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002).

2.2.2 De (meer) waarde van reflectie

De basis van het IOP is dat het zoals Beumer et al. (2011) benoemen een groeidocument is welke een leerling een schoolloopbaanlang met zich meeneemt. Hoewel de doelen per leerjaar variëren is de basisgedachte achter het IOP individuele reflectie en ontwikkeling gericht op toekomstige zelfstandigheid binnen de domeinen wonen, werken, vrije tijd en burgerschapsvorming (Beumer et al., 2011). Harskamp en Slof (2006) zijn van mening dat docenten cruciaal zijn bij het reflecteren van leerlingen op het praktijkonderwijs. De docent dient hierbij een coachende rol aan te nemen. Een onderdeel van het IOP is vooruitkijken terwijl voor jongeren vooruitkijken juist erg lastig is omdat de hersens van jongeren nog volop in ontwikkeling zijn (Nelis & Van Sark, 2009). Korthagen (2002) is van mening dat docenten zelf in hun opleiding meer moeten reflecteren om tot hun eigen kernkwaliteiten te komen. Op deze manier kunnen docenten jongeren beter begeleiden bij het reflecteren op

hun eigen handelen in hun zoektocht naar de eigen kernkwaliteiten. Reflectie laat mensen volgens Korthagen (2002) tot kernkwaliteiten komen en op deze manier bewuster met hun toekomst bezig te zijn. In dit onderzoek komt de zoektocht naar de kernkwaliteiten bij leerlingen aan bod.

2.2.3 De (on) mogelijkheden van reflecteren op het praktijkonderwijs

Reeds een eeuw geleden werd er gesproken over reflecteren. Vrij vertaald had Dewey (1910) het bij reflecteren al over het “na”-denken. Het denken over denken. Volgens de online Van Dale (2011) betekent reflectie onder andere “weerkaatsing”, “overweging” en “bespiegeling”. Dit betekent dat er bij de persoon die reflecteert een verleden aanwezig dient te zijn. Immers er dient “iets” aanwezig te zijn om te kunnen weerkaatsen overwegen of bespiegelen. Polstra & Beukeveld (2005) zijn van mening dat reflectie iets is dat in onze moderne maatschappij niet aangeleerd hoeft te worden, iedereen beschikt al over reflectieve vermogens. Roeden en Bannink (2007) onderschrijven dit in zoverre dat volgens hun personen met een IQ van 55 of hoger reflectieve vermogens bezitten. Hoewel deze personen een beperking hebben (moeilijk lerend zijn) wil dit niet zeggen dat de problemen die hieruit voortvloeien onoplosbaar zijn. Of zoals Cauffman & van Dijk (2010) het benoemen “Je kunt wel leren omgaan met een beperking; die problemen (!) zijn, hoe moeilijk ook, in principe oplosbaar”. In dit licht beschouwd bezitten ook leerlingen op het praktijkonderwijs reflectieve vermogens..

2.2.4 Maatwerk

In mijn eigen dagelijkse praktijk herken ik het belang om als docent een coachende rol aan te nemen om leerlingen tot reflecteren te laten komen. Dit reflecteren blijft een individueel proces dat voor een ieder anders verloopt. Volgens Delfos (2008) zit er als we praten over zelfreflectie een groot verschil tussen jongens en meisjes. Meisjes zijn sterker gemotiveerd door gevoelens, terwijl jongens kijken naar het daadwerkelijke gedrag. Meisjes weten daarom doorgaans veel beter waarom ze iets doen dan jongens. Jongens zijn gemiddeld genomen minder sterk in zelfreflectie. Als we in het onderwijs rekening houden met individuele verschillen van leerlingen door er daadwerkelijk iets mee te doen, spreken we volgens Alkema, van Dam, Kuipers, Lindhout & Tjerckstra (2006) over differentiatie. Differentiatie kan op verschillende manieren. Op didactische aanpak, welke leerstijl; doener,

dromer, denker, beslisser (Kolb, 1984), past het beste bij een individuele leerling, differentiatie naar ontwikkelingsniveau of differentiatie op tempo. Bij differentiatie kun je er volgens bovenstaande auteurs naar streven om alle leerlingen (met een individuele aanpak) zoveel mogelijk op één lijn te krijgen of er juist voor kiezen om door middel van differentiatie de individuele verschillen juist meer te benadrukken.

Tot slot dient er ook niet voorbijgegaan te worden aan de rol van de peergroup. Nelis en Van Sark (2009) benoemen het belang van de peergroup voor pubers. Deze peers hebben in de pubertijd een grote invloed op het gedrag van jongeren. Bij goede vrienden durven jongeren zichzelf te zijn en hun zwakte te tonen. Bij mensen waarbij de band minder sterk is, de zogenaamde “weak ties” doen jongeren zich vaak zelfverzekerder en sterker voor dan ze in wezen zijn. In dit onderzoek bekijk ik op welke manier de peergroup van jongeren invloed heeft op hun reflectie proces.

2.2.5 De rol van de docent

Om actief te gaan reflecteren met jongeren en adolescenten is het volgens Delfos (2005) van belang dat je aan de jongere vooral vragen stelt. Door vraagstelling geef je de jongere een prikkel tot nadenken en voorkom je dat je als coach teveel de koers bepaald. In mijn eigen dagelijkse praktijk merk ik dat de leerling laten praten aanzet tot nadenken. In situaties waarin ikzelf veel praat herken ik het risico dat de leerling met mij gaat meepraten. Van Lieshout (2009) meent dat je als docent en mentor twee verschillende rollen kan hebben. Enerzijds ben je de “pedagogische opvoeder” waarbij je zelf duidelijke normen en waarden uitdraagt en probeert over te brengen op de leerlingen. Anderzijds ben je hulpverlener en coach, in deze rol zorg je ervoor dat je je normen en waarden op zak houdt en je mening niet uitspreekt. In coachende situaties is het aan de leerling om zijn visie ergens op te geven. Volgens Cauffman & van Dijk (2010) zorg je er als coach onder andere voor dat “de ander” zijn werk effectief, efficiënt en met plezier kan doen. Als coachende docent ben je vooral bezig met het stimuleren, prijzen, aanmoedigen en bemoedigen van je leerlingen. Daarnaast is het van belang goed naar de zorgen van je leerlingen te luisteren. Als docent streef je ernaar de intellectuele en mentale groei van je leerlingen te optimaliseren. Dit doe je met leerlingen individueel maar ook in samenspraak met klasgenoten en ouders. Ario, et al., (2004) meent dat een goede coach naadloos aansluit bij de wijze waarop zijn leerlingen leren. Hij moet dus weten *hoe* zijn leerlingen leren. Doordat leerlingen van het

praktijkonderwijs over onvoldoende expliciete kennis beschikken, functioneren zij veelal contextgebonden en hebben zij volgens Ario et al. (2004) moeite met veranderingen. Bij dit onderzoek kijk ik dan ook naar de invloed die de docent heeft in zijn rol als coach.

2.3 OGW

De beginselen van het OGW stammen uit het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw (Cauffman & van Dijk 2010). De psychologen Steve de Shazer en Insoo Kim Berg ontwikkelden een psychotherapeutisch model waarbij niet meer wordt uitgegaan van de problemen van de mensen maar waar vooral wordt gekeken naar oplossingen. Tot de opkomst van deze oplossingsgerichte stroming werd in de twintigste eeuw veelal uitgegaan van het medisch model. Er wordt binnen dit model zoveel mogelijk informatie over een probleem en de symptomen gezocht, er worden veronderstellingen met betrekking tot de oorzaak gesteld en op basis hiervan wordt een plan van aanpak voor de behandeling opgesteld. Bij gespreksvoering volgens medisch model wordt de gespreksleider als deskundige gezien en als persoon die met een oplossing richting cliënt probeert te komen (Roeden & Bannink 2007). Bij OGW vindt er geen uitgebreide probleemanalyse plaats, men gebruikt bij OGW de eigen krachtbronnen van de cliënt zelf, de cliënt wordt als expert gezien op het gebied van eigen kennen en kunnen. Op deze manier kan een ieder zijn eigen weg naar de gewenste oplossingen proberen te bewerkstelligen. Eén van de grondleggers van het OGW, Insoo Kim Berg benoemt het in een interview met Victor Yalom (2003) als volgt: “Instead of problem solving, we focus on solution-building. Which sounds like a play on words, but it's a profoundly different paradigm”. Vrij vertaald benoemt Kuhn (1962) een paradigmaverschuiving als een ontwikkeling binnen de wetenschap die een compleet ander beeld geeft van hoe de werkelijkheid in elkaar steekt. Zowel Cauffman & Van Dijk (2010) als Roeden & Bannink (2007) zijn van mening dat het OGW inmiddels wereldwijd en op grote schaal een vervanger is van het probleemgerichte therapiemodel. Tijdens mijn actie-onderzoek zal ik gericht OGW toepassen tijdens mijn interactie met leerlingen.

2.3.1 De basis van het Oplossingsgerichte werken

Het oplossingsgerichte werken kent een aantal basisprincipes en fundamenteën welke door Le Fevere de Ten Hove (2007), Cauffman & Van Dijk (2010), Kim Berg & Szabo (2006) en Roeden & Bannink (2007) worden benoemd. De basisgedachte is dat men uitgaat van de

eigen krachten en sterktes van de mensen. Daarnaast is het belangrijk om te stoppen met iets dat niet werkt, hier lering uit te trekken en vooral meer te doen van iets dat werkt en dit door te geven aan anderen, hierdoor kun je anderen helpen om ook iets te doen dat succes oplevert. Cauffman & Van Dijk (2010) menen dat dit delen van iets dat werkt hoort bij een collegiale samenleving. In mijn dagelijkse praktijk probeer ik zoveel mogelijk OGW te werk te gaan. Hierbij ervaar ik dat het delen van successen en het anderen helpen om successen te bereiken bijdraagt aan een positief klimaat op de werkvloer. Mede door deze ervaringen krijgt het OGW een prominente plek binnen mijn onderzoek. Volgens aangehaalde bronnen is het OGW met leerlingen een goede manier van werken. Subjectief ervaar ik dit ook zo, in dit onderzoek ga ik opzoek naar een objectieve onderbouwing hiervoor. De zevenstappendans vormt een belangrijk onderdeel binnen het OGW (Cauffman & Van Dijk, 2010). Dit wordt benoemd als een stappendans omdat de zeven stappen gezien kunnen worden als een basis waarmee eindeloos gecombineerd kan worden. Deze zeven stappen helpen iemand naar zijn doel echter welke stappen op welke manier gezet en gecombineerd dienen te worden kan per situatie verschillen. Contact leggen, context verkennen, doelen stellen, sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren, complimenten geven, differentiatie-mogelijkheden aanreiken en op de toekomst oriënteren zijn de zeven basisstappen. Hoe minder stappen gezet hoeven te worden hoe efficiënter een oplossing bereikt kan worden. Hierbij moet rekening worden gehouden dat een probleem oplosbaar is maar een beperking van iemand niet oplosbaar is. De problemen die voortkomen uit een beperking zijn echter wel weer oplosbaar. Vervolgens wordt er gekeken of er sprake is van een hulpvraag bij de ander? Is deze hulpvraag werkbaar? Is de ander in staat om zijn eigen krachtbronnen te gebruiken? De antwoorden op deze vragen laten zien of de betreffende persoon ten opzichte van de ander in een vrijblijvende, zoekende, consulterende of co-expert relatie zit. De uitkomst hiervan bepaalt mede hoe deze persoon het beste tegemoet getreden kan worden. Mijn eigen ervaringen laten zien dat zelfs zonder iedere afzonderlijke stap te beheersen er al OGW gewerkt kan worden. Door stap voor stap meer van de theorie in de praktijk te brengen wordt het OGW efficiënter en leidt in mijn dagelijkse praktijk al tot een positiever werk en leerklimaat wat leidt tot meer eigenaarschap bij de leerlingen.

2.3.2 OGW in mijn dagelijkse praktijk

Naast toepassing binnen de dagelijkse lespraktijk is OGW eveneens toepasbaar tijdens coachingsgesprekken. In reguliere coachingstrajecten is “het probleem” vaak een onderdeel van de “coachingscirkel”. Van Beek en Tijmes (2005) benoemen bij de stappen in het coachingsproces achtereenvolgens; oriëntatie, bewustwording en diagnose; het probleem formuleren; doelen formuleren; een plan opstellen; uitvoeren; evaluatie. In de diagnose en probleemformulerende fase gaat het om bewustwording van een probleem en het kunnen definiëren van een probleem. Bij oplossingsgericht coachen wordt volgens Buist (2008) ook wel naar het probleem gekeken, dit wordt echter voornamelijk gedaan om motivatie te verkrijgen om de situatie te gaan veranderen. Zelf ervaar ik dat als eenmaal een probleem benoemd is er soms enige “bewustwordingstijd” nodig is voordat richting oplossing gewerkt kan gaan worden. Volgens Roeden & Bannink (2007) gebeurt het regelmatig dat oplossingen die met een oplossingsgerichte strategie gevonden worden weinig meer te maken hebben met het oorspronkelijk benoemde probleem. Het is belangrijk om bij de gecoachte ruimte open te laten om over problemen te praten. Als iemand nog erg vol is van zijn eigen problemen kan het averechts werken om gelijk richting oplossing(en) te gaan, de gecoachte kan zich dan niet serieus genomen voelen. Er kan aldus Roeden & Bannink in deze gevallen beter worden meebewogen met de gecoachte.

Insoo Kim Berg zegt over OGW in een interview met Coert Visser (2004) het volgende:

Working solution-focused is not easy at all, it is hard. First, there is the technique part. This, you can learn. And then there is the art part. The art part is about what to do when. That part is harder to learn.

Bovenstaande herken ik in mijn eigen dagelijkse praktijk. De theorie van het OGW heb ik mijzelf inmiddels redelijk eigen gemaakt. Het daadwerkelijke toepassen van deze theorie in de praktijk kost mij een stuk meer moeite. Door tijdens dit onderzoek volop bezig te zijn met OGW hoop ik mijn bekwaamheid op dit gebied verder te vergroten.

2.4 Samenhang

Bovenstaande onderwerpen kunnen als op zichzelf staande domeinen worden gezien. Toch overlappen en versterken de onderwerpen elkaar binnen mijn onderzoek. Het

oplossingsgerichte werken is een basishouding welke ik zoveel mogelijk probeer toe te passen en welke ik ook tijdens dit onderzoek zal gebruiken als mijn basishouding in communicatie met mijn leerlingen. Met deze basishouding als beginsel ga ik op zoek naar de mogelijkheden en onmogelijkheden van het werken met IOP's door mijn leerlingen op het praktijkonderwijs en onderzoek ik hoe mijn leerlingen meer eigenaar kunnen worden van hun eigen IOP.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de opzet van mijn onderzoek. Achtereenvolgens komen mijn gekozen onderzoeksvorm (3.2), manieren van data verzameling (3.3), betrokken personen (3.4), verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid (3.5) en ethische aspecten (3.6) aan bod.

3.2 Onderzoeksvorm.

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor een vergelijkend actieonderzoek. Volgens Van der Donk en van Lanen (2009) staat de eigen ontwikkeling die de professional doormaakt centraal bij een actieonderzoek, de professional kijkt bij deze vorm van onderzoek met name naar zijn eigen dagelijkse praktijk. Omdat ik tijdens dit onderzoek primair mijn eigen dagelijkse handelen op het gebied van oplossingsgerichte coaching wil onderzoeken en verbeteren heb ik de keuze voor deze onderzoeksvorm gemaakt. Voor mijn onderzoek vergelijk ik mijn eigen handelen met dat van collega's. Als secundair doel heb ik het opstellen van een eenvoudig bruikbaar instrument/kader om IOP gerelateerde gesprekken voor iedere docent of onderwijsassistent bij mij op school op een OGW manier mogelijk te maken. Aan het einde van mijn onderzoek wil ik bereikt hebben dat ik mij bewust ben van eigen handelen in mijn dagelijkse praktijk. Daarnaast wil ik mijn eigen handelen optimaliseren door mijn handelswijze te professionaliseren. Eenvoudiger geformuleerd; mijn handelen is verbeterd, ik weet beter wat ik doe, waarom ik iets doe en ik kan uitleggen welke keuzes ik hierbij maak.

3.3 Data verzameling.

Voor dit onderzoek ga ik op verschillende manieren en in opeenvolgende fases data verzamelen. In de eerste fase van dit onderzoek ga ik onder 33 leerlingen een enquête afnemen (bijlage 2) over hun ervaringen en ideeën met betrekking tot hun IOP. Meer concreet gaat het hierbij om zaken als; Hoe actief is een leerling bezig met zijn IOP; Wat vindt een leerling van de gekozen doelen binnen zijn IOP en in welke mate heeft de leerling het gevoel dat het ook daadwerkelijk zijn eigen IOP is (in hoeverre is het "hun" instrument). De leerlingen waarbij ik de enquête afneem zijn onderverdeeld in een onderzoeksgroep van

10 leerlingen en een controlegroep van 23 leerlingen. Binnen de onderzoeksgroep voer ik IOP gesprekken al enkele maanden op een OGW manier. Dit doe ik enerzijds omdat ik zelf nog lerend ben om goede OGW gesprekken te kunnen voeren en anderzijds mijn leerlingen tijd wil geven om te wennen aan deze veranderende manier van werken.

Bij de controlegroep worden IOP gesprekken door collega's gevoerd op een niet OGW manier. De uitkomsten van de enquêtes uit de twee groepen vergelijk ik met elkaar.

In de tweede fase van mijn onderzoek zal ik het format van gespreksvoering met toestemming van de schoolleiding wijzigen. Zowel bij het gesprek om doelen vast te stellen als bij de daarop volgende coachings-gesprekken maak ik gebruik van een gesprekskaart² (bijlage 1). Deze is ervoor bedoeld om mijzelf op het OGW pad te houden tijdens gesprekken en dient als houvast en herkenningspunt voor mijn leerlingen. Na bestudering van diverse bronnen over OGW opgenomen in hoofdstuk twee lijkt de genoemde gesprekskaart goed aan te sluiten op mijn werkwijze tijdens de IOP gesprekken. In deze fase zal ik tevens met acht willekeurig geselecteerde leerlingen een verdiepend interview houden over het IOP. Deze gesprekken zal ik opnemen zodat ik deze later kan analyseren. De vragen die ik stel zijn redelijk gestructureerd (Van der Donk & Van Lanen, 2009) omdat ik enerzijds mijn leerlingen in beginsel in een interview richting wil sturen maar anderzijds ruimte wil geven voor eigen inbreng en ideeën.

In de derde fase van mijn onderzoek zal ik twee maanden na de start van fase twee nogmaals dezelfde enquête als in fase één afnemen bij mijn leerlingen. Vervolgens zal ik in de vierde fase mijn onderzoeksresultaten analyseren, vergelijken en op basis van onderzoeks-uitkomsten en diverse bronnen conclusies trekken. Op deze wijze maak ik inzichtelijk wat mijn gewijzigde manier van handelen heeft opgeleverd. Door de uitkomsten van de eerste enquête met die van de tweede enquête te vergelijken kan ik inzichtelijk maken wat mijn veranderde handelen heeft bijgedragen met betrekking tot het IOP gebruik bij ons op school.

² Deze gesprekskaart is ontwikkeld door: Kanters L. (2010), Een passende stappendans. Dit in het kader van haar onderzoek naar de toepassing van OLG bij jongeren met ASS (autistisch spectrum stoornis).

3.4 Betrokken personen.

Bij mijn onderzoek zijn leerlingen, collega's en critical-friends betrokken. De circa 30 leerlingen uit mijn mentorklas vormen mijn onderzoeksgroep. Enerzijds zijn ze onderwerp van mijn onderzoek, dit op basis van mijn in hoofdstuk 1 geformuleerde onderzoeksvragen. Anderzijds vormen ze een doel binnen mijn onderzoek. Immers mijn onderzoek is gericht op het optimaliseren van het IOP voor mijn leerlingen.

Deze leerlingen zitten allen in de bovenbouw van het praktijkonderwijs binnen de richting horeca en zijn tussen de 14 en 18 jaar oud. Eén leerling heb ik niet betrokken bij mijn onderzoek wegens bezwaar van ouders. De 33 leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek heb ik onderverdeeld in een onderzoeksgroep en een controlegroep. In de onderzoeksgroep zitten tien leerlingen. Van deze tien leerlingen ben ik de primaire mentor. Dit betekent dat ik met deze leerlingen hun werkplannen vorm geef. Van de overige 23 leerlingen die in de controlegroep zitten ben ik de secundaire mentor. Dit betekent dat een andere collega met deze leerlingen werkplannen maakt. De onderzoeksgroep is nauw betrokken bij dit onderzoek, bij deze leerlingen ga ik op een andere manier te werk bij het maken van werkplannen. Naast mijn oplossingsgerichte manier van werken heb ik voor dit schooljaar van mijn directie toestemming gekregen om ook het geldende format voor werkplannen los te mogen laten.

Mijn directe collega's blijven met de controlegroep volgens het schoolbrede format voor IOP gesprekken werken. Daarnaast fungeren enkele collega's als critical-friend. Volgens Van der Donk en van Lanen (2009) is een critical-friend een personen die helpt om kritisch te reflecteren op een onderzoek. Deze collega's lezen mijn stukken en in gesprekken hebben we het regelmatig over mijn onderzoek. Tot slot zijn ook mijn studiegenoten van de opleiding tot M-SEN in hun rol als critical-friend betrokken bij dit onderzoek.

3.5 Verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

OGW zoals onder andere Cauffman en Van Dijk (2010), Roeden en Bannink (2007) en Kim Berg en Szabo (2005) het omschrijven loopt als rode draad door dit onderzoek heen. Om de validiteit van diverse onderdelen binnen dit onderzoek te borgen pas ik op verschillende manieren triangulatie toe. Naast het gebruik van diverse bronnen gebruik ik verschillende instrumenten bij het doen van dit onderzoek. Naast het afnemen van interviews maak ik gebruik van enquêtes. Op deze manier krijg ik op verschillende manieren input over de

zienswijze van leerlingen met betrekking tot hun IOP. Tot het gebruik van de OGW-gesprekskaart die ik gebruik bij mijn oplossingsgerichte gespreksvoering ben ik gekomen na bestudering van diverse bronnen over OGW (bronnentriangulatie). Tot slot heb ik deze gesprekskaart voor gebruik ook nog aan OGW experts voorgelegd. Validiteit en betrouwbaarheid borg ik eveneens door de door mij gebruikte data-verzamelingsinstrumenten door verschillende partijen binnen en buiten onze schoolorganisatie kritisch te laten bekijken. Op deze manier krijg ik zo objectief mogelijk feedback op deze door mij gebruikte instrumenten.

3.6 Ethische aspecten.

Om ervoor te zorgen dat mijn onderzoek op een ethisch verantwoorde wijze wordt uitgevoerd houdt ik mij tijdens dit onderzoek aan een aantal regels. Ik zorg voor goede informatievoorziening richting alle betrokken partijen. Ouders van betrokken leerlingen zijn door middel van een brief op de hoogte gesteld van mijn onderzoek. Verder heb ik de betrokken leerlingen uitgelegd waar ik mee bezig ben en heb ik hen klassikaal en individueel om toestemming gevraagd. Het managementteam, collega's die ik bij het onderzoek heb betrokken en mijn eigen directe team met collega's heb ik eveneens uitleg gegeven over mijn onderzoek.

Het geluidsmateriaal opgenomen voor dit onderzoek vernietig ik na afronding van het onderzoek. Woordelijk uitgeschreven geluidsopnamen zijn geanonimiseerd en daardoor niet terug te leiden naar betrokken personen. Daarenboven is het complete onderzoek geanonimiseerd om herleiding tot personen te voorkomen. Enquêtes zijn anoniem afgenomen.

Tot slot heb ik mij gedurende het onderzoek open en benaderbaar opgesteld voor alle betrokken partijen. Indien ik sprak over mijn onderzoek heb ik continu de vrijwillige basis van meewerken aan mijn leerlingen benadrukt. Dit om voor mijn leerlingen een veilig klimaat te scheppen waarin ik er primair voor heb gezorgd dat leerlingen te allen tijde de kans hebben gehad om zonder opgaaf van reden af te zien van meewerking aan dit onderzoek. Alle betrokkenen krijgen de mogelijkheid tot inzage in de geanonimiseerde gegevens. Betrokkenen worden op de hoogte gesteld als het onderzoek in geanonimiseerde

vorm is afgerond. Ook dan krijgen betrokkenen de mogelijkheid het afgeronde onderzoek in te zien. Mijn onderzoek en alle deelaspecten hiervan zijn op ethisch verantwoorde wijze uitgevoerd. Ik heb wat binnen mijn mogelijkheden lag gedaan om dit te bewerkstelligen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik mijn data en resultaten vanuit mijn onderzoek. Dit onderzoek is gehouden zoals beschreven in mijn onderzoeksplan vermeld in hoofdstuk drie. Omdat mijn onderzoek een kwalitatief actie onderzoek is (Plooi, 2008) heb ik ervoor gekozen mijn onderzoek te beperken tot één klas van 34 leerlingen. In deze klas heeft een willekeurige groep van circa 20 leerlingen, gekozen op basis van aanwezigheid op een bepaalde dag, een enquête ingevuld. De uitkomsten van deze enquête zijn in tabelvorm opgenomen in bijlage 3. Daarnaast heb ik interview vragen geformuleerd. Deze interviews heb ik afgenomen onder een groep van zeven willekeurig gekozen leerlingen. Het schoenendoosmodel van Harinck (2007) heb ik gebruikt bij de ordening van mijn data. De data heb ik vervolgens in dit hoofdstuk overzichtelijk geordend.

4.2 Enquête

In februari 2012 is voor de eerste keer een enquête (bijlage 2) afgenomen, 21 leerlingen hebben deze enquête ingevuld. De tweede keer, in april 2012, hebben 22 leerlingen een enquête ingevuld. In bijlage 3 zijn de uitkomsten per vraag in exacte aantallen en percentages in tabelvorm weergegeven en onderverdeeld in de onderzoeksgroep en de controlegroep. In onderstaande subparagrafen zijn de uitkomsten van de enquête woordelijk weergegeven.

4.2.1 De reden van het werkplan.

Op de vraag waarom leerlingen een werkplan hebben is een duidelijk verschil waarneembaar tussen de eerste en de tweede afname. Zowel in de onderzoeksgroep als in de controlegroep geeft in februari een minderheid van 33% resp. 42% aan exact te weten waarom er met een werkplan gewerkt wordt. In april is dit 75% resp. 79%. Op de vraag of de ondervraagden zelf weten hoe er doelen voor het werkplan bedacht worden geeft slechts 11% tot 43% van de ondervraagden aan dit wel te weten. Het overige deel van de ondervraagden geeft aan dit niet of slechts een beetje te weten.

4.2.2 De frequentie waarmee aan het werkplan wordt gewerkt.

Zowel in de onderzoeksgroep als in de controlegroep wordt op school intensiever aan het werkplan gewerkt dan op stage of thuis. Er is in de onderzoek en in de controlegroep zowel in februari als in april een percentage variërend van 71% tot 87% van de ondervraagden welke aangeeft minstens eenmaal per maand op school aan hun werkplan te werken. Op stage varieert dit tussen de 35% en 66%. De waarden voor het thuis minimaal eens per maand aan het werkplan werken liggen nog lager tussen respectievelijk 14% en 44%

4.2.3. De tevredenheid over de werkplannen

De uitkomsten op de vraag hoe prettig de ondervraagden het vinden om aan het werkplan te werken laten een weinig consistent beeld zien. De uitkomsten variëren tussen heel prettig tot en met helemaal niet prettig. Waarbij over het algemeen de grootste groep variërend tussen de 29% en 67% aangeeft neutraal tegen de werkplannen aan te kijken. De vraag of er doorgegaan moet worden met de werkplannen al dan niet op een gewijzigde manier wordt door het merendeel van de ondervraagden positief beantwoord. Tijdens elk afnamemoment geeft minimaal 75% van de ondervraagden aan door te willen gaan met de werkplannen. Van de onderzoeksgroep geeft in februari zelfs 100% aan door te willen werken met werkplannen.

4.2.4. Overige data vanuit de enquêtes

De enquête is gehouden onder een groep van 34 leerlingen. Niet alle leerlingen hebben de enquête ingevuld in verband met afwezigheid van sommige leerlingen. De leerlingen die de enquêtes wel hebben ingevuld zijn opgedeeld in twee nog kleinere sub groepen. Weergave in percentages laat daardoor al snel grote verschillen zien terwijl de verschillen in exacte aantallen leerlingen klein zijn. Het grootste verschil zowel relatief als in procenten is waarneembaar bij de vraag waarom leerlingen een werkplan hebben. Tijdens de tweede enquêteronde wordt in de onderzoeksgroep door 75% en in de controlegroep door 77% met "ik weet het wel" beantwoord. Tijdens de eerste enquêteronde was dit 33% resp. 42%

Een oorzaak hiervoor kan bij de onderzoeksgroep gevonden worden in een meer frequente en intensievere tijdsbesteding aan de werkplannen. Bij de controlegroep dient er rekening mee gehouden te worden dat de oudergesprekken in de weken voorafgaand aan de tweede enquête zijn geweest. De werkplannen zijn in de controlegroep tijdens deze

oudergesprekken besproken waardoor vlak voor afname van de tweede enquête ronde er nog aan is gewerkt door deze groep leerlingen. Bij analyse van de overige enquêtevragen zijn geen significante verschillen gevonden. De antwoorden van de leerlingen in de onderzoeksgroep en controlegroep komen sterk overeen.

4.3 Interviews

In onderstaande subparagrafen zijn de uitkomsten van de interviews weergegeven.

4.3.1 De doelen binnen het IOP.

Zeven leerlingen (100%) zijn van mening dat per periode twee a drie doelen vastgesteld dienen te worden. Deze doelen kunnen volgens vier leerlingen (57%) betrekking hebben op zowel gedrag als vakinhoud. Twee leerlingen (29%) menen dat de prioriteit ligt bij de gedragscompetenties welke voortkomen uit de Pro-scan. Het kan volgens deze leerlingen zo zijn dat iemand alleen maar aan gedragscompetenties werkt en niet aan vakinhoudelijke competenties.

4.3.2 OGW

Alle leerlingen (100%) menen dat het belangrijk is dat de mentor positieve bekrachtiging geeft tijdens de gesprekken, er moet aan een oplossing gewerkt worden. Hoewel geen enkele leerling tijdens het interview expliciet het begrip OGW gebruikt worden er wel kenmerken van OGW gespreksvoering positief benoemd door de leerlingen. Zo wordt opgemerkt dat een positieve houding van de mentor voor een rustig gevoel zorgt en dat leerlingen daardoor zelf positiever tegen hun handelingsplan aan zijn gaan kijken. Ook geven leerlingen aan het OGW gespreksformat steeds beter te begrijpen omdat de structuur continu hetzelfde is. Er is tijdens dit actie-onderzoek geen enkele leerling geweest die geen stap richting oplossing wilde zetten. Alle leerlingen benoemden individueel en in groepsverband dat ze een positieve groei binnen een gekozen competentie wilden doormaken mede omdat de mentor in beginsel voorzetten gaf richting een oplossing. Drie leerlingen (43%) geven aan dat het belangrijk is om een probleem eerst in enige mate duidelijk te krijgen alvorens aan een oplossing te kunnen gaan werken. Eén leerling (14%) meent dat een probleem eerst helemaal in kaart gebracht dient te worden alvorens er naar een oplossing gekeken kan worden.

4.3.3 De betrokkenen rondom doelen binnen het IOP.

Alle leerlingen (100%) geven aan dat hun peergroup in de klas een belangrijke rol speelt bij het vaststellen van en werken aan doelen. Er wordt waarde gehecht aan de mening van klasgenoten, het betrekken van klasgenootjes wordt als positief benoemd. Vier leerlingen (57%) benoemen dat er een bepaalde mate van onderlinge relatie aanwezig dient te zijn om bereidwillig te zijn hulp te aanvaarden of anderen hulp te willen bieden. Alle leerlingen (100%) menen dat de mentor ook betrokken dient te worden bij de vaststelling van doelen. Er dient met hem of haar over de doelen doorgepraat te worden totdat er overeenstemming over wordt bereikt, de mentor heeft hierbij een sturende rol maar de leerling moet uiteindelijk overtuigd zijn dat het doel nuttig is om aan te werken. Zes leerlingen (86%) menen dat ouders buiten dit proces van doelvaststelling horen te staan. Eén leerling (14%) vindt dat de mening van ouders juist zwaarder meegewogen dient te worden. Vooral als de groep van klasgenoten, mentor en leerling niet tot een eensluidend doel komen dient de mening van ouders meegewogen te worden. Deze leerling onderbouwt zijn standpunt met het feit dat de ouders hun zoon of dochter goed kennen.

4.3.4 De groepsgrootte tijdens de gesprekken.

Eén leerling (14 %) is van mening dat overleg over doelen in een groep tot circa tien personen werkbaar is. Zes leerlingen (86%) menen dat een groepsgrootte van vijf leerlingen de maximale grootte is wil er nog aandacht voor elkaar zijn.

4.3.5 Gebruikte hulpmiddelen

De nu reeds gebruikte Pro-Scan wordt door alle leerlingen (100%) als nuttig instrument ervaren. Alle leerlingen (100%) menen dat mentoren en docenten de Pro-scan dienen in te vullen. Zes leerlingen (86%) menen dat iedere leerling ook zelf een Pro-scan dient in te vullen. Vier leerlingen (57%) vinden dat medeleerlingen deze Pro-Scan moeten invullen en drie leerlingen (43%) achten het van belang dat ook ouders een Pro-scan invullen. Vier leerlingen (57%) benoemen dat het handig is om een lijst te hebben met doelen van medeleerlingen die elkaar met de doelen ondersteunen.

4.3.6 De frequentie van de gesprekken.

De meningen over de frequentie van de gesprekken loopt uiteen. Eén leerling (14 %) acht gesprekken tussen het vaststellen van doelen en de eindevaluatie overbodig. Twee leerlingen (29%) vinden een gespreksfrequentie van eens per week ideaal. Hierbij hoeft volgens deze leerlingen geen mentor aanwezig te zijn. Vier leerlingen (57%) vinden een gespreksfrequentie van eens per maand de meest ideale gespreksfrequentie. Drie leerlingen (43 %) zijn van mening dat een frequentie van eens per week te kort is. Zes leerlingen (86%) menen dat de frequentie van bespreking met ouders omlaag kan van de huidige drie keer per jaar naar maximaal twee keer per jaar.

4.3.7 Motiverende en demotiverende omstandigheden.

Twee leerlingen (29%) geven aan dat indien de gespreksfrequentie eens per week zou zijn sociaal wenselijke antwoorden zouden volgen om er vanaf te zijn. Ze menen dat er in dit korte tijdsbestek geen tijd is om veranderingen waar te nemen en gesprekken eens per week zinloos zijn. Zeven leerlingen (100%) zeggen dat de gesprekken onder lestijd plaats moeten vinden om gemotiveerd te blijven. Drie leerlingen (43%) benoemen expliciet dat gesprekken na schooltijd niet effectief zullen zijn omdat het doel dan zal zijn om zo snel mogelijk weg te komen. Het werken in een groepje wordt door vier leerlingen (57%) benoemd als factor welke positief bijdraagt. De individuele druk wordt in een groep lager ervaren. Eén leerling (14%) meent dat er in een groepje zonder mentor opener over de doelen gesproken kan worden.

4.4 Korte conclusie op dataniveau

Uit zowel de gehouden enquêtes als de gehouden interviews komt naar voren dat leerlingen hun werkplan voornamelijk beschouwen als instrument voor op school. Thuis en op stage is er slechts een minderheid van de leerlingen die met regelmaat (dagelijks of wekelijks) bezig is met de doelen uit het werkplan. Er wordt positief aangekeken naar werken in kleine groepjes samen met klasgenoten. Hierbij dient er wel gekeken te worden welke leerlingen bij elkaar in een groepje worden geplaatst. Leerlingen geven aan dat lopende het proces er niet altijd een mentor aanwezig hoeft te zijn bij deze gesprekken. Wel wordt er waarde gehecht aan het oordeel van de mentor met betrekking tot keuze van de doelen, en is het van belang dat de mentor met de leerlingen richting oplossing werkt. Het gebruik van OGW

gesprekstechnieken door de mentor wordt zonder expliciete benoeming als belangrijk onderdeel van het IOP traject benoemd. De nu reeds gebruikte Pro-Scan wordt ervaren als een bruikbaar en nuttig instrument om doelen vast te stellen. Uit de geanalyseerde data komt naar voren dat de meningen van leerlingen over de exacte werkwijze verschillen. Aangezien een werkplan maatwerk is valt te verklaren dat leerlingen verschillend aankijken tegen de werkwijze rondom werkplannen. Toch geven vrijwel alle leerlingen aan positief aan te kijken tegen het werken met werkplannen. In de hierna volgende hoofdstukken wordt dit nader uitgewerkt.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In de paragrafen 5.2 tot en met 5.4 zal ik de drie deelvragen uit mijn onderzoek beantwoorden. Vervolgens zal ik in paragraaf 5.5 mijn hoofdvraag “Wat hebben leerlingen op het praktijkonderwijs nodig om zo zelfstandig mogelijk aan hun IOP te werken?” beantwoorden.

5.2 Wat zijn motiverende factoren voor leerlingen om aan hun IOP te werken?

Relatie, competentie en autonomie zijn de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen (Stevens, 2002). Uit mijn gehouden onderzoek blijkt dat leerlingen zelf ook waarde hechten aan deze drie basisbehoeften. Als hieraan niet wordt voldaan dan ligt sociaal wenselijkheid op de loer. Leerlingen benoemen dit als het geven van antwoorden om zo snel mogelijk er vanaf te zijn. Leerlingen geven aan gemotiveerd te zijn voor IOP gesprekken. Een minderheid van de leerlingen geeft in dit onderzoek aan nooit meer te willen werken aan hun IOP, wat betekent dat het draagvlak onder leerlingen groot is. Tegelijk wordt door de leerlingen aangegeven dat er wel een vertrouwensband aanwezig moet zijn tussen leerling en docent om serieus met het IOP aan de slag te gaan.

Een docent staat model voor de leerlingen en laat zijn normen en waarden in sommige situaties niet prevaleren boven de belevingen van de leerlingen, leerlingen hebben recht op hun eigen ideeën, meningen en visies. In zijn rol als coach moet de docent hier voorzichtig en terughoudend mee om gaan (Van Lieshout 2010). Als coach ben je er immers voor om “de ander” zijn werk efficiënt en met plezier te laten doen (Cauffman & Van Dijk, 2010). Mijn leerlingen benoemen dat een docent zich soms bewust fysiek dient terug te trekken uit een gesprek zodat er door leerlingen onderling opener over werkdoelen gepraat kan worden. Hierbij wordt het onderlinge vertrouwen tussen leerlingen als belangrijke factor benoemd. Voor het tot stand komen van openheid tijdens gesprekken is het noodzaak dat leerlingen ook zonder docent aan het werk gaan met hun IOP. Het belang van een peergroup is groot voor pubers, hoe open leerlingen zullen zijn is afhankelijk van de mate van onderlinge verbondenheid tussen de peers (Nelis en Van Sark, 2009). In de praktijk werkt het naar mijn idee dan ook positief om leerlingen de vrijheid te geven om met elkaar te kunnen

overleggen. Met name het uitspreken van vertrouwen in de onderlinge samenwerking vergroot de motivatie bij leerlingen om deze samenwerking ook daadwerkelijk te laten slagen.

5.3 Welke invloed heeft een OGW houding van de docent op leerlingen binnen IOP gesprekken?

Uit mijn onderzoek blijkt dat leerlingen verschillende behoeftes hebben met betrekking tot de mate van interventie door docenten bij het maken van een IOP. De ene leerling leunt meer op de docent dan de andere leerling. Met OGW ga je uit van de eigen krachten van mensen (Cauffman & Van Dijk, 2008). Aangezien die eigen krachten verschillen draagt OGW bij aan het leveren van maatwerk. De basisbehoeften relatie, competentie en autonomie spelen een rol bij het OGW (Cauffman & Van Dijk, 2008). Het toepassen van OGW door de docent draagt er aan bij dat de drie genoemde basisbehoeften in voldoende mate door leerlingen worden ervaren. Leerlingen geven expliciet aan dat de mentor positief moet blijven en belangrijk is bij het zoeken naar een oplossing voor een probleem. Dit probleem hoeft volgens de meerderheid van mijn leerlingen niet eerst helemaal in kaart gebracht te worden. Hoewel leerlingen eerder aangaven de mentor niet bij alle IOP gesprekken te willen hebben, geven ze tegelijk aan het prettig te vinden als de mentor in beginsel op een positieve manier richting oplossing voor een probleem probeert te helpen.

Leerlingen op het praktijkonderwijs functioneren vanwege hun cognitieve beperkingen sterk contextgebonden, hebben weinig expliciete kennis en hebben moeite met veranderingen (Ario et al., 2004). Als coach dien je hierop aan te sluiten. Omdat elke leerling anders is verlangt dit van de docent dat er maatwerk wordt geleverd (Delfos, 2008). Het is de taak van de docent om een klimaat te scheppen waarin leerlingen tot reflecteren kunnen komen (Wyffels, 2006) Het leggen van meer of minder nadruk op de verschillende stappen uit de oplossingsgerichte stappendans draagt bij aan het leveren van dit maatwerk (Cauffman & Van Dijk, 2008). De positieve basishouding die een docent uitdraagt met OGW zorgt tijdens IOP gesprekken dat leerlingen een individuele positieve basis leggen met betrekking tot werkdoelen. Van hieruit kan de leerling met zijn peergroup verder bouwen aan zijn werkplan.

5.4 Welke hulpmiddelen hebben leerlingen nodig bij het maken van een werkplan?

Scholen voor praktijkonderwijs zijn nog zoekende naar hoe er optimaal met werkplannen gewerkt kan worden (Harskamp & Slof, 2006). Hoewel het de taak van de docent is om leerlingen tot reflecteren te laten komen kan een duidelijk format samen met hulpmiddelen, zoals bijvoorbeeld de Pro-Scan, ertoe bijdragen daadwerkelijk tot reflecteren te komen. Dit format moet concreet, overzichtelijk en voor leerlingen te begrijpen zijn gezien de noodzaak van een duidelijke context voor leerlingen op het praktijkonderwijs.

Alle ondervraagde leerlingen geven aan dat ze waarde hechten aan de mening van de docent. De Pro-Scan benoemen leerlingen als een waardevol instrument. Alle leerlingen menen dat zowel docenten als mentoren de Pro-Scan per leerling moeten invullen. De Pro-Scan geeft houvast en schept voor de leerlingen een context waar ze behoefte aan hebben (Ario et al., 2004). Tegelijk geeft het merendeel van de leerlingen aan dat een concrete lijst met doelen waaraan gewerkt wordt bijdraagt aan het komen tot reflecteren. Op deze manier hebben leerlingen een duidelijk overzicht wie in de klas waar mee bezig is. Het hebben van een context en het concreet krijgen van werkdoelen draagt bij aan het kunnen komen tot reflecteren door mijn leerlingen.

5.5 Wat hebben leerlingen op het praktijkonderwijs nodig om zo zelfstandig mogelijk aan hun IOP te werken?

In beginsel zijn leerlingen op het praktijkonderwijs in staat om te kunnen reflecteren ze hebben allemaal een IQ boven de 55 wat als ondergrens wordt gezien om tot reflecteren te kunnen komen (Roedens & Bannink, 2007). Om tot reflecteren te komen is er wel vertrouwen in het eigen kunnen, bewegingsruimte en uitdaging om met eigen oplossingen te komen nodig (Wyffels, 2006). Door de beperkte cognitieve capaciteiten van leerlingen op het praktijkonderwijs blijft de docent een cruciale factor spelen bij het al dan niet tot reflecteren komen van zijn leerlingen. OGW kan worden ingezet als middel om bovenstaande doelen te bereiken.

Het nog niet volledig ontwikkelde brein van jongeren met in het bijzonder de nog niet volgroeide prefrontale cortex maakt dat vooruitkijken en plannen lastig is voor jongeren. Dit draagt er ook toe bij dat leerlingen nog niet volledig zelfstandig kunnen reflecteren (Nelis & Van Sark, 2009). Het als fundament aanwezig laten zijn van de drie basisbehoeften blijft de

taak van de docent (Stevens, 2002). Ook de rol van Oplossingsgerichte Coach is primair de taak van de mentor. Voldoen aan de drie basisbehoeften betekent echter ook leerlingen ruimte geven voor zelfontplooiing en leren door vallen en opstaan. Het werken in groepjes werkt drukverlagend, maakt leerlingen zelfverzekerder en vergroot de zelfstandigheid. Door enerzijds continu te werken aan de drie basisbehoeften en anderzijds met hulpmiddelen een context te creëren wordt de mogelijkheid tot zelfstandig aan het IOP werken vergroot. Een docent welke actief OGW toepast tijdens zijn lessen en coachinggesprekken werkt door toepassing van OGW automatisch ook aan bovengenoemde punten welke leerlingen nodig hebben. OGW is dan ook een belangrijke factor om de zelfstandigheid van leerlingen te vergroten op het gebied van het IOP.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

Op basis van antwoorden verkregen tijdens dit onderzoek en onderbouwd met bronnen zal ik in dit hoofdstuk komen tot conclusies en aanbevelingen met betrekking tot mijn onderzoeksvragen. Ook breng ik in dit hoofdstuk naar voren waar kansen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek liggen.

6.2 Conclusies

Leerlingen op het praktijkonderwijs zijn met passende begeleiding van mentoren in staat om te leren reflecteren en zelfstandig te werken. Wel kan het komen tot reflecteren moeite kosten en met problemen gepaard gaan. Deze problemen zijn voor de meeste leerlingen oplosbaar want reflecteren is op verschillende manieren, op basis van individuele leerstijlen en capaciteiten te leren. Uit de geraadpleegde literatuur blijkt dat cognitief gezien leerlingen op het praktijkonderwijs in staat zijn tot reflecteren. Uit mijn onderzoek blijkt daarenboven dat er bij leerlingen op het praktijkonderwijs de wil aanwezig is om tot reflecteren te komen.

Essentieel om tot reflecteren en zelfstandig werken te komen is de context waarbinnen dit plaatsvindt. De docent blijft op het praktijkonderwijs altijd een rol spelen bij het scheppen van deze context tezamen met het stellen van kaders waarbinnen gereflecteerd wordt en het aanbrengen van structuur in de manier van zelfstandig werken. Dit kan hij doen door het geven van voorbeelden en het aanbieden van concrete keuzemogelijkheden. Ook coachen op een OGW manier door de docent draagt er toe bij dat leerlingen inzicht krijgen in de context, kaders en de structuur van het zelfstandig werken.

In voorgaande hoofdstukken is te lezen dat reflecteren en het stellen van doelen een individueel proces is. Hoewel de peergroup van de leerlingen een belangrijke rol speelt in dit proces omdat er waarde gehecht wordt aan de meningen en ideeën van leeftijdsgenoten en onderling vertrouwen hierbij een belangrijke factor is, blijft de docent degene die vanuit zijn eigen professionaliteit primair dit proces begeleid en stuurt. De basisbehoeften relatie, competentie en autonomie spelen hierbij de cruciale rol om ervoor te zorgen dat leerlingen oprecht open staan om in een vertrouwde omgeving tot reflecteren te komen. Er moet

onderling vertrouwen zijn om te kunnen accepteren dat iemand helpt bij het begeleiden van een reflectieproces. De docent moet hierbij vanuit zijn eigen professionaliteit per individuele leerling zorg dragen voor de aanwezigheid van deze behoeftes. Hoewel reflecteren in eerste instantie een individueel proces is kan er in een groep met medeleerlingen worden gereflecteerd. Omdat een leerling waarde hecht aan zijn peergroup zal opbouwende kritiek vanuit de peergroup ter harte worden genomen. Leerlingen uit mijn onderzoek geven aan het prettig te vinden om met klasgenoten aan hun IOP te werken en samen over problemen, doelen en oplossingen te praten. Voorwaarde is wel dat er in beginsel een vertrouwensband is met de medeleerlingen waarmee aan het IOP gewerkt wordt. De docent is ook in dit geval degene die bewaakt of er voldoende onderling vertrouwen is om een bepaalde groep leerlingen zelfstandig in een groep aan hun IOP te laten werken.

Leerlingen betrokken bij mijn onderzoek geven aan in voorkomende gevallen niet goed te weten wat er van ze wordt verwacht tijdens IOP gesprekken of bij het opstellen van werkplannen. Ook in deze situatie is het de docent die bewaakt of leerlingen begrijpen waar ze mee bezig zijn. Voor leerlingen moet wederom aan de voorwaarden van de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie worden voldaan om aan te geven dat ze op enig moment overvraagd worden. Indien niet aan deze drie basisbehoeften voldaan wordt bestaat het risico dat leerlingen tijdens het reflecteren sociaal wenselijke antwoorden geven. Er wordt dan niet meer gekeken naar de inhoud maar naar de vorm om zo snel mogelijk klaar te zijn met het door de ander benoemde proces van reflectie.

Leerlingen op het praktijkonderzoek hebben de capaciteiten om te leren reflecteren. Relatie, competentie en autonomie tezamen met een docent die voldoende expliciete kennis en vaardigheden bezit op het terrein van reflectie, coaching en begeleiding, openstaat voor reflecteren in een peergroup en dit bovendien op een natuurlijke manier weet te begeleiden vormen de basis om tot reflecteren te komen.

6.3 Aanbevelingen

Op basis van conclusies getrokken uit mijn onderzoek kom ik tot de volgende aanbevelingen: Door te investeren in scholingstrajecten en op de werkvloer kritisch te kijken naar aanwezige en ontbrekende competenties bij medewerkers kan een scholingsbehoefte in kaart gebracht

worden. De medewerker ook zelfinzicht laten krijgen in zijn sterke en zwakke punten vergroot de kans op draagvlak voor scholing bij individuele medewerkers.

Het werken aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie gekoppeld aan het IOP proces van leerlingen vraagt om een mate van rust en continuïteit. Facilitering in tijd en ruimte draagt ertoe bij dat dit proces wordt bevorderd. Het gebruik van een begrijpelijk format is aan te bevelen om de zelfverantwoordelijk bij leerlingen te voeden en te ondersteunen.

Omdat leerlingen waarde hechten aan de mening van hun peergroup is het aan te bevelen leerlingen een Pro-Scan over elkaar te laten invullen.

Benut als docententeam elkaars sterke punten. Help elkaar waar nodig en geef ondersteuning en tips, de expertise is in huis. Studiedagen, teamvergaderingen en overleg in kleinere vakgroepen bieden mogelijkheid om deze expertise, kennis en vaardigheden te delen. Koppeling van lesdoelen aan het IOP zorgt er tot slot van deze aanbevelingen voor dat het IOP een primaire plek krijgt binnen het lesprogramma. De coachinggesprekken vormen op die manier de basis van het mentoraat gekoppeld aan het lesprogramma.

6.4 Vervolgonderzoek

Mijn gehouden onderzoek beslaat een klein deel van het IOP traject waarbij ik mij heb gericht op wat leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken. Tijdens dit onderzoek heb ik niet vanuit het perspectief van de docent gekeken. Vervolgonderzoek naar het persoonlijke meersterschap van docenten zou goed kunnen aansluiten op dit onderzoek. De conclusie dat uiteindelijk de docent de spin in het web is als het om IOP trajecten gaat, vraagt om een gemeenschappelijke visie en een afgestemd beeld van de IOP gesprekken. Meer expliciet onderzoek naar de rol van docenten zou ik dan ook van harte aanbevelen.

Het format dat gebruikt wordt voor het IOP is afgelopen jaren aan veranderingen onderhevig geweest. Sinds twee jaar werken we bij ons op school allemaal met een universeel format³. Vervolgonderzoek naar de werkbaarheid voor docenten maar vooral ook de leerlingen acht ik wenselijk aangezien een voor leerlingen begrijpelijk format samen met capabele docenten

³ Vanwege de beveiligingsstructuur van dit document is het niet als digitale bijlage toe te voegen aan dit onderzoek.

bijdraagt aan het vergroten van de mate waarin zelfstandig aan het IOP gewerkt kan worden.

Hoofdstuk 7 Evaluatie

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk blik ik terug op mijn onderzoek. Hierbij kijk ik naar de betekenis van het onderzoek voor mijzelf als persoon en professional, als onderzoeker en haal ik in adviezen voor anderen de belangrijkste leerpunten van mijzelf naar voren.

7.2 Persoonlijke betekenis.

Binnen dit onderzoek welke onderdeel uitmaakt van de opleiding tot Master Special Educational Needs (M-SEN) komen eerder opgedane kennis, vaardigheden en attitudes bij elkaar. Waar in voorgaande studieonderdelen nog veel stap voor stap begeleiding werd gegeven kent dit afsluitende onderzoek een grotendeels zelfgestuurd karakter. Door dit zelfgestuurde karakter werd ik gedwongen ingesleten routines los te laten. Oplossingen voor problemen waar je in een onderzoek tegenaan loopt heb ik steeds beter kunnen omzetten van frustraties in uitdagingen. Daarnaast heeft het doen van dit onderzoek de scherpe kantjes van mijn professionele handelen in positieve zin bijgeschaafd. Als persoon heb ik geleerd open te staan voor “het andere” of anders gezegd me intensiever richten op het proces met al haar variabelen dan op het eindproduct. Tegelijk heeft dit onderzoek me nog steviger met beide benen op de grond gezet. Ik heb geleerd om zaken meer in perspectief te zien. Wat ik doe wil ik goed doen. Tegelijk heb ik minder snel mijn oordeel klaar als iemand anders “iets” op een andere manier doet dan wat mij juist lijkt. Uitdagingen liggen voor mij niet op het vlak om “het beste jongetje van de klas” te willen zijn maar juist als groep, zowel met mijn leerlingen als met collega’s gezamenlijk zo ver mogelijk te komen in de breedste zin van het woord.

Door tijdens deze studie en in het bijzonder tijdens dit onderzoek nieuwe kennis op te doen en vaardigheden te optimaliseren heb ik als professional een groei doorgemaakt. Inhoudelijk heb ik over een breed scala aan onderwerpen kennis opgedaan waardoor het mij in de praktijk beter lukt om van een grotere afstand naar zaken te kijken. Tijdens mijn lessen en bijkomende werkzaamheden ben ik beter in staat om kritisch naar mijzelf te kijken. Net als ieder mens laat ik steken vallen ik ben echter beter in staat dit zelf te herkennen en te corrigeren.

7.3 Mijn rol als onderzoeker.

Tijdens dit onderzoek heb ik kennis gemaakt met diverse facetten van het onderzoeken. Het doel van deze studie was het doen van onderzoek maar vooral ook het leren opzetten van een onderzoek. Dit is precies wat het mij heeft gebracht. Vele valkuilen ben ik tijdens dit onderzoek tegengekomen en vaak heb ik mijn neus gestoten. Leren door vallen en opstaan leek mijn basis te zijn. Achteraf terugkijkend is dit voor mij de juiste leerschool geweest. Frustraties leren omzetten in uitdagingen en van hieruit verder gaan heeft mij als mens en onderzoeker gevormd. Het heeft mijzelf flexibeler gemaakt en mijn relativeringsvermogen vergroot. Ook heeft dit onderzoek mij leren relaxen. Hiermee bedoel ik dat het belangrijk is om tijdens een onderzoek rust in te bouwen. Onderzoek doen kost tijd en teveel versnellen komt het onderzoek zeker niet ten goede. Rust inbouwen, achterover leunen en van een afstand een onderzoek kritisch bekijken leidt tot nieuwe inzichten en verhoogt de kwaliteit van het uiteindelijke product. Inhoudelijk heeft dit onderzoek mij kennisverbreding en verdieping gebracht. Onderwerpen op het gebied van organisatie, pedagogiek, didactiek en coaching heb ik vanuit diverse invalshoeken bestudeerd. Ik ben in staat om OGW toe te passen tijdens lessen en coachingsgesprekken, ik heb geleerd om continu te investeren in de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie en ben beter in staat om gedifferentieerd aan deze behoeftes per individuele leerling te werken. Mijn eigen persoonlijke meesterschap is toegenomen door dit onderzoek.

7.4 Aanbevelingen voor andere onderzoekers.

Rust inbouwen tezamen met continu blijven bijstellen vergroot de kans op een succesvol onderzoek. Soms kost het tijd voordat je iets inziet of bepaalde verbanden weet te leggen. Soms ook veranderd je inzicht op punten. Hoewel oorspronkelijke inzichten aan het eind van een onderzoek volledig zijn veranderd en bijgesteld hebben ze in het onderzoeksproces een belangrijke rol gespeeld. Wijzigende inzichten zijn onderdeel van het onderzoeksproces en dragen ertoe bij dat een onderzoek uiteindelijk beter gefundeerd is. Veranderend inzicht maakt onderdeel uit van het onderzoeksproces. De tijd nemen en continu kritisch blijven komt een onderzoek ten goede. Daarnaast is het van belang een onderzoek op je eigen manier uit te voeren waarmee ik wil zeggen dat de onderzoeksopzet, te gebruiken dataverzamelings-instrumenten en onderwerpkeuze moeten passen bij jou identiteit als

onderzoekend persoon. “De” manier van onderzoeken bestaat niet, iedereen heeft zijn eigen leer en onderzoeksstijl. Door deze te kennen en herkennen nemen de frustratiemomenten tijdens een onderzoek af en zal de kwaliteit toenemen.

Bronnenlijst

Alkema, E., van Dam, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorkum.

Ario, L., van den Brand, H., Mariette, H., van Huijgevoort, H., Kienhuis, J., van Meersbergen, E., et al. (2004). *Het verhaal van de leraar*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Bakker, J. & den Boer, P. (2008). *Het individueel Transitie Plan*. Tilburg: IVA

Bartelink, C. (2011, augustus). *Oplossingsgerichte therapie*. Opgeroepen op Maart 25, 2012, van Nederlands Jeugd Instituut:

http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Watwerkt_Oplossingsgerichtetherapie.pdf

Beumer, M., Jeninga, J., Munstermann, H., & Perreijn, S. (2011). *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Buist, B. (2008, augustus 25). *De acht stappendans van oplossingsgericht coachen*.

Opgeroepen op november 5, 2011, van werktgoed:

<http://www.werktgoed.nl/kennisbank/de-acht-stappendans-van-oplossingsgericht-coachen>

Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Delfos, M. (2005). *Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: SWP.

Delfos, M. (2008). *Verschil mag er zijn*. Amsterdam: Bert Bakker.

Donk van der, C., & Lanen van, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Harskamp, E., & Slof, B. (2006, Mei). *Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het Praktijkonderwijs*. Opgeroepen op oktober 2, 2011, van <http://gion.gmw.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2006/invoering/eindrapportIOP.pdf>

Inspectie van het Onderwijs. (2011, april). *Onderwijsverslag 2009/2010*. Opgeroepen op oktober 2, 2011, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Onderwijsverslag+2009+2010+printversie.pdf>

Inspectie van het onderwijs. (2010). *Wettelijke vereisten rond specifieke zorg en bestrijden achterstanden in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Postbus51.

Jacobs, B. C. (2000). *De paradox van kracht en kwetsbaarheid*. Utrecht: SWP Lieshout.

Kim Berg, I., & Szabo, P. (2006). *Oplossingsgericht coachen (vertaald uit het engels: Brief coaching for lasting solutions)*. Zaltbommel: Thema.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Michigan: Prentice hall.

Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23 (1) , 29-38.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lieshout van, T. (2011). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In F. Meijers, & M. Kuipers, *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leven* (pp. 127-151). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2008). *Wet op het voortgezet onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (sd). *Wat is Praktijkonderwijs?*
Opgeroepen op maart 19, 2011, van Rijksoverheid:
<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-praktijkonderwijs.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Indicatie voor praktijkonderwijs*.
Opgeroepen op oktober 27, 2011, van Rijksoverheid:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-kan-ik-mijn-kind-aanmelden-voor-praktijkonderwijs.html>

Nelis, H., & Sark van, Y. (2009). *Puberbrein*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.

Plooi, F. (2008). *Onderzoek doen*. Amsterdam: Pearson education Benelux bv.

Polstra, L., & Beukeveld, M. (2005). Van procedure naar inhoud. In B. Boog, M. Slagter, I. Jacobs-Moonen, & F. Meijering, *Focus op action research* (pp. 63-74). Assen: Koninklijke van Gorcum.

Roeden, J., & Bannink, F. (2007). *Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*. Amsterdam: Harcourt.

Schouten, E. (2003). Naar een uitstroomprofiel voor het praktijkonderwijs. In H. v. Brand, F. Poutsma, & L. Schroën-Ario, *Leerlingen actief kwalificeren* (pp. 9-38). Apeldoorn: Garant.

Stevens, L. (2002). *Zin in Leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

van Beek, M., & Tijmes, I. (2005). *Leren coachen*. Soest: Nelissen.

Van Dale. (2011). *Van Dale Gratis Online Woordenboek*. Opgeroepen op oktober 31, 2011, van Van Dale:

<http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=reflectie>

Visser, C. (2004). *Insoo Kim Berg*. Opgeroepen op november 23, 2011, van Oplossingsgericht managen: <http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl/2010/01/page/2/>

Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas*. Tiel: Lannoo.

Yalom, V. (2003). *Interview with Insoo Kim Berg*. Opgeroepen op november 28, 2011, van Psychotherapy.net: <http://www.psychotherapy.net/interview/insoo-kim-berg>

Bijlage 1: Gesprekskaart⁴

Naam: _____ Datum: _____

Wat ik wil bespreken en waarom:

Dit vind ik van de situatie, zoals die nu is:

Dit cijfer geef ik aan de situatie, zoals die nu is:

0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 ----- 8 ----- 9 ----- 10

Dit cijfer betekent:

Zo wil ik de situatie graag hebben:

Dit cijfer geef ik aan deze gewenste situatie:

0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 ----- 8 ----- 9 ----- 10

Dit cijfer betekent:

Soms gaat het beter, dat komt doordat ik dan het volgende doe:

Dit kan ik nog meer doen om de gewenste situatie te krijgen:

Ik ben hier goed in omdat:

⁴ Bron: Kanters, L (2010), Een passende stappendans

Bijlage 2: Enquête

Enquete werkplannen op Pro-Almere.

Datum afname: FEBRUARI 2012

Ik ben een 0 jongen 0 meisje

Hoe oud ben je? 0 13 0 14 0 15 0 16 0 17 0 18

1. Weet jij waarom je een werkplan hebt?

- ☐ Ik weet het niet
- ☐ Ik weet het een beetje
- ☐ Ik weet het wel

2. Hoe vaak werk je op school aan de doelen uit je werkplan?

- ☐ Iedere dag
- ☐ Iedere week
- ☐ Iedere maand
- ☐ Nooit

3. Hoe vaak werk je op je stage aan de doelen uit je werkplan?

- ☐ Iedere dag
- ☐ Iedere week
- ☐ Iedere maand
- ☐ Nooit
- ☐ Ik loop geen stage

4. Hoe vaak werk je thuis aan de doelen uit je werkplan?

- ☐ Iedere dag
- ☐ Iedere week
- ☐ Iedere maand
- ☐ Nooit

5. Wie heeft de doelen uit je werkplan bedacht?

- ☐ Vooral ikzelf
- ☐ Vooral ikzelf en mijn meester/juf heeft mij geholpen
- ☐ Ikzelf samen met meester/juf (we hebben allebei evenveel bedacht)
- ☐ Vooral meester/juf en ik heb geholpen
- ☐ Mijn meester/juf

6. Hoe vind je het om aan je werkplan te werken?

- ☐ Helemaal niet prettig
- ☐ Een klein beetje prettig
- ☐ Soms wel prettig en soms niet prettig
- ☐ Best wel prettig
- ☐ Heel erg prettig

7. Als jij mag kiezen, wat zou je dan doen?

- ☐ Nooit meer aan een werkplan werken.
- ☐ Aan mijn werkplan blijven werken maar op een andere manier.
- ☐ Doorgaan met de werkplannen die we nu hebben.

8. Weet je hoe je zelf goede doelen voor in je werkplan kan bedenken?

- ☐ Ik weet het niet
- ☐ Ik weet het een beetje
- ☐ Ik weet het wel

9. Ik ben trots op mijn werkplan

- ☐ Helemaal niet
- ☐ Een beetje
- ☐ Best wel
- ☐ Heel erg

10. Schrijf in je eigen woorden op waarom jij een werkplan hebt?

Bijlage 3: Uitkomsten enquête***Rood, vet en cursieve cijfers zijn exacte aantallen*****Zwarte cijfers zijn percentages**

AANTAL INGEVULDE ENQUETTES.	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
	9	8	12	14

GESLACHT	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Jongen	5 – 56%	5 – 63%	8 – 67 %	11 – 79%
Meisje	4 – 44 %	3 – 38%	4 – 33 %	3 – 21%

LEEFTIJD	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
13	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0 %	0 – 0%
14	0 – 0%	0 – 0%	1 – 8 %	0 – 0%
15	0 – 0%	0 – 0%	4 – 33 %	4 – 29%
16	7 – 78 %	4 – 50%	5 – 42 %	5 – 36%
17	2 – 22 %	3 – 38%	2 – 17 %	5 – 36%
18	0 – 0 %	0 – 0%	0 – 0 %	0 – 0%

1. Weet jij waarom je een werkplan hebt?

	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Ik weet het niet	3 – 33 %	1 – 13%	2 – 17 %	0 – 0%
Ik weet het een beetje	3 – 33 %	1 – 13%	5 – 42 %	3 – 21%
Ik weet het wel	3 – 33 %	6 – 75%	5 – 42 %	11 – 79%

2. Hoe vaak werk je op school aan de doelen uit je werkplan?

	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Iedere dag	1 – 11 %	1 – 13%	2 – 17 %	2 – 14%
Iedere week	5 – 56 %	2 – 25%	3 – 25 %	5 – 36%
Iedere maand	1 – 11 %	4 – 50%	5 – 42 %	3 – 21%
Nooit	2 – 22 %	1 – 13%	2 – 17 %	4 – 29%

3. Hoe vaak werk je op je stage aan de doelen uit je werkplan?

	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Iedere dag	3 – 33 %	1 – 13%	2 – 17 %	3 – 21%
Iedere week	3 – 33 %	0 – 0 %	3 – 25 %	2 – 14%
Iedere maand	0 – 0 %	2 – 25%	0 – 0 %	0 – 0%
Nooit	2 – 22 %	4 – 50%	1 – 8 %	5 – 36%
Ik loop geen stage	1 – 11 %	1 – 13%	6 – 50 %	3 – 21

4. Hoe vaak werk je thuis aan de doelen uit je werkplan?

	Onderzoeksgroep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Iedere dag	1 – 11 %	1 – 13%	1 – 8 %	1 – 7%
Iedere week	1 – 11 %	1 – 13%	0 – 0 %	1 – 7%
Iedere maand	2 – 22 %	1 – 13%	1 – 8 %	0 – 0 %
Nooit	5 – 56 %	5 – 63%	10 – 83 %	12 – 86%

5. Wie heeft de doelen uit je werkplan bedacht?

	Onderzgr		Controlegr	
	Februari	April	Februari	April
Vooraf ikzelf	0 – 0 %	2 – 25%	0 – 0 %	0 – 0 %
Vooraf ikzelf en mijn meester/juf heeft mij geholpen	4 – 44 %	2 – 25%	5 – 42 %	7 – 50%
Ikzelf samen met meester/juf (we hebben allebei evenveel bedacht)	4 – 44 %	2 – 25%	2 – 17 %	3 – 21%
Vooraf meester/juf en ik heb geholpen	0 – 0 %	1 – 13%	4 – 33 %	2 – 14%
Mijn meester/juf	1 – 11 %	1 – 13%	1 – 8 %	2 – 14%

6. Hoe vind je het om aan je werkplan te werken?

	Onderz. Groep		Controle gr	
	Februari	April	Februari	April
Helemaal niet prettig	1 – 11 %	1 – 13%	2 – 17 %	0 – 0%
Een klein beetje prettig	2 – 22 %	2 – 25%	1 – 8 %	4 – 29%
Soms wel prettig en soms niet prettig	5 – 55 %	3 – 38%	8 – 67 %	4 – 29%
Best wel prettig	1 – 11 %	1 – 13%	0 – 0 %	6 – 43%
Heel erg prettig	0 – 0 %	1 – 13%	1 – 8 %	0 – 0%

7. Als jij mag kiezen, wat zou je dan doen?

	Onderz. Groep		controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Nooit meer aan een werkplan werken.	0 – 0 %	2 – 25%	3 – 25 %	2 – 14%
Aan mijn werkplan blijven werken maar op een andere manier.	3 – 33 %	3 – 38%	3 – 25 %	5 – 36%
Doorgaan met de werkplannen die we nu hebben.	6 – 67 %	3 – 38%	6 – 50 %	7 – 50%

8. Weet je hoe je zelf goede doelen voor in je werkplan kan bedenken?

	Onderz groep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Ik weet het niet	1 – 11 %	1 – 13%	3 – 25 %	4 – 29%
Ik weet het een beetje	7 – 78 %	5 – 63%	5 – 42 %	4 – 29%
Ik weet het wel	1 – 11 %	2 – 25%	4 – 33 %	6 – 43%

9. Ik ben trots op mijn werkplan

	Onderz. Groep		Controlegroep	
	Februari	April	Februari	April
Helemaal niet	2 – 22 %	1 – 13%	0 – 0 %	1 – 7%
Een beetje	3 – 33 %	2 - 25%	7 – 58 %	8 – 57%
Best wel	4 – 44 %	5 – 63%	4 – 33 %	5 – 36%
Heel erg	0 – 0 %	0 – 0%	1 – 8 %	0 – 0%