

Yes! Ik heb mijn werk af!!!!



Een onderzoek over de invloed van oplossingsgerichte gesprekstechnieken op de werkhouding van leerlingen.

Wendy Moers
Fontys OSO Master SEN
Route gedragsspecialist
Studentnummer: 1410385
Toets 5: Het onderzoek
03 Juli 2013
Studiebegeleider: Swaantje de Bekker

Inhoudsopgave:

Samenvatting	Blz. 5
Hoofdstuk 1 Inleiding, aanleiding en probleemstelling	Blz. 6
Inleiding	Blz. 6
1.1 Aanleiding tot het onderzoek	Blz. 6
1.2 Probleemstelling	Blz. 8
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	Blz. 9
1.4 Relevantie van het onderzoek	Blz. 9
Hoofdstuk 2	Blz. 10
2.1 Oplossingsgericht werken	Blz. 10
2.2 Welke communicatieve vaardigheden zijn nodig om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?	Blz. 11
2.2.1 Luisteren	Blz. 11
2.2.2 Non-verbaal gedrag gebruiken	Blz. 11
2.2.3 Open vragen stellen	Blz. 12
2.2.4 Samenvatten	Blz. 12
2.2.5 Gebruik van stiltes	Blz. 12
2.2.6 Schaalvraag	Blz. 12
2.2.7 Wondervraag	Blz. 13
2.3 De zevenstappendans	Blz. 13
2.4 Kids'Skills	Blz. 14
2.5 Op welke manier kan de zevenstappendans en Kids'Skills gecombineerd worden in de gespreksvoering?	Blz. 15
2.6 Welke invloed heeft de oplossingsgerichte benadering op de motivatie van de leerlingen?	Blz. 15
2.7 Wat is een werkhoudingsprobleem?	Blz. 16
2.8 Hoe is werkhouding van leerlingen te meten?	Blz. 17

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	Blz. 19
3.1 Doelen van het onderzoek	Blz. 19
3.2 Onderzoeksstrategie	Blz. 19
3.3 Respondenten	Blz. 20
3.4 Onderzoeksmethoden	Blz. 21
3.5 Data-analyse	Blz. 22
3.5.1 Tijdsteekproef	Blz. 22
3.5.2 Observatielijst	Blz. 23
3.5.3 Schaalvraag	Blz. 23
3.5.4 Feedback van leerlingen	Blz. 23
3.5.5 Reflectie en feedback op de wekelijkse follow-up gesprekken	Blz. 23
3.6 Ethische aspecten	Blz. 24
3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	Blz. 24
 Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	 Blz. 26
4.1 De tijdsteekproef	Blz. 26
4.2 Observatie	Blz. 28
4.3 De schaalvraag	Blz. 31
4.4 Kids'Skills traject en zevenstappendans	Blz. 33
4.5 Data op begeleiderniveau	Blz. 34
4.6 Feedback van de leerlingen	Blz. 37
 Hoofdstuk 5 Conclusies en discussies	 Blz. 38
5.1 Beantwoording van de deelvragen	Blz. 38
5.1.1 Welke communicatieve vaardigheden zijn nodig om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?	Blz.38
5.1.2 Op welke manier kan de zevenstappendans en Kids'Skills gecombineerd worden in de gespreksvoering?	Blz. 39
5.1.3 Welke invloed heeft de oplossingsgerichte benadering op de motivatie van leerlingen?	Blz. 39

5.1.4 Wat wordt in de literatuur verstaan onder werkhouding en wat versta ik in dit onderzoek onder een werkhoudingsprobleem?	Blz. 40
5.2 Beantwoording van de hoofdvraag	Blz. 42
5.3 Bijdrage aan kennisontwikkeling en probleemstelling	Blz. 43
5.4 Kritische reflectie op de methodologie	Blz. 43
5.5 Aanbevelingen	Blz. 44

Hoofdstuk 6 Reflectie **Blz. 45**

6.1 Reflectie	Blz. 45
6.1.1 Omgeving: wat kom ik tegen?	Blz. 45
6.1.2 Gedrag: wat doe ik?	Blz. 46
6.1.3 Competenties: wat kan ik?	Blz. 46
6.1.4 Overtuiging: waar geloof ik in?	Blz. 47
6.1.5 Identiteit: hoe zie ik mijn professionele rol?	Blz. 48
6.1.6 Betrokkenheid: Waar doe ik het voor?	Blz. 48
6.2 Aanbevelingen	Blz. 49

Nawoord **Blz. 50**

Literatuurlijst **Blz. 51**

Bijlagen

Bijlage 1: De zevenstappendans	Blz. 54
Bijlage 2: De 15 stappen van Kids'Skills	Blz. 56
Bijlage 3: Tijdsteekproef	Blz. 58
Bijlage 4: Observatieformulier leerling	Blz. 59
Bijlage 5: Feedback formulier leerling	Blz. 60
Bijlage 6: Handelingsplannen Kids'Skills	Blz. 61
Bijlage 7: Tips en tops uit de gesprekken	Blz. 67
Bijlage 8: Feedback critical friends	Blz. 68

Samenvatting

In het verleden heb ik mij regelmatig handelingsverlegen gevoeld met betrekking tot leerlingen met werkhoudingsproblemen. Alle ingezette interventies, hebben kortdurend of niet gewerkt. Ben Furman (2009) schrijft in zijn boek Kids'Skills dat leerlingen geen problemen hebben, maar vaardigheden missen die zij nog moeten leren. Cauffman & Van Dijk (2011) beschrijven de zevenstappendans waarmee naar oplossingen gedanst wordt. Dit heeft geleid tot literatuurstudie over oplossingsgericht werken. In de literatuur lijkt de oplossingsgerichte benadering heel gemakkelijk, maar het is een houding die moet groeien. Met dit onderzoek heb ik mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken willen ontwikkelen om op deze wijze de werkhouding van drie leerlingen te verbeteren.

Het is een actieonderzoek geworden met als hoofdvraag:

In hoeverre ben ik in staat door middel van oplossingsgerichte gesprekstechnieken de werkhouding van drie leerlingen te verbeteren?

Een goede werkhouding is een vaardigheid die niet voor alle leerlingen vanzelfsprekend is. Uit dit onderzoek blijkt dat het inzetten van de methode Kids'Skills (Furman, 2009) en de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) heeft geleid tot een verbetering van de werkhouding. Door de aandacht te richten op de toekomst en niet op het probleem wordt hoop gecreëerd. Gedurende zes weken heb ik drie leerlingen tijdens de les en follow-up gesprekken begeleid door middel van oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Vooral het geven van autonomie, veel positieve feedback en samen reflecteren op het proces heeft geleid tot een verbetering van de werkhouding. Door de aandacht te richten op hetgeen er wel goed gaat, hebben de leerlingen meer zelfvertrouwen gekregen en is het gevoel van competentie toegenomen. Het inzetten van oplossingsgerichte gesprekstechnieken komt tegemoet aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie, dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen bevordert (Deci & Ryan, 2002).

Door te reflecteren en feedback te vragen aan de leerlingen en een critical friend heb ik mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken kunnen ontwikkelen, waardoor ik mij bekwaam voel zowel leerlingen als collega's te begeleiden.

Inleiding

Mijn naam is Wendy Simons-Moers. Ik ben in 1998 afgestudeerd aan de Fontys Pabo te Roermond. Sinds mijn afstuderen ben ik werkzaam op basisschool de Berensprong te Herkenbosch. Momenteel werk ik in groep 5, een groep met 28 leerlingen.

Op directieniveau hebben de laatste jaren veel wisselingen plaatsgevonden (4 wisselingen binnen 5 jaar tijd). Dit heeft veel onrust binnen de school veroorzaakt en is van invloed geweest op de ontwikkeling van de school. Dit is één van mijn redenen geweest om te starten met de Master Special Educational Needs (SEN). Ik wil mijzelf verder ontwikkelen en met nieuwe kennis ook bijdragen aan de ontwikkeling van de school. Een andere reden om te starten met de Master SEN is mijn interesse in leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Ik vind het een grote uitdaging om voor alle leerlingen een plek te creëren waarin zij zich gerespecteerd, gehoord en begrepen voelen, zodat iedere leerling zich optimaal kan ontwikkelen.

1.1 Aanleiding tot het onderzoek:

In het kader van Passend Onderwijs is in mijn praktijksituatie gestart met een implementatie traject handelingsgericht werken. Op dit moment betekent dit het maken van een groepsoverzicht en groepsplan voor het vakgebied rekenen.

Maar handelingsgericht werken vraagt meer dan alleen het maken van groepsoverzichten en groepsplannen en deze uitvoeren in de groep.

Handelingsgericht werken vraagt een omslag in denken van de leerkracht:

- Van wat een kind heeft (het probleem) naar wat het kind nodig heeft.
- Van probleemgericht naar oplossingsgericht denken en handelen.
- Van een school die ouders informeert naar een school die tevens de ervaringsdeskundigheid van ouders benut in haar onderwijs.

(Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2011).

Vooraf de omslag van probleemgericht naar oplossingsgericht denken en handelen spreekt mij sinds de kennismaking met oplossingsgericht werken erg aan.

Het uitgaan van krachten van de leerling, het kijken naar uitzonderingen en de positieve aspecten, dat kenmerkend is voor oplossingsgericht werken, past helemaal bij mijn positieve instelling.

Binnen mijn praktijksituatie ervaar ik tijdens informele gesprekken buiten de lessen en leerlingbesprekingen dat in het team nog sprake is van een probleemgerichte benadering. De aandacht gaat vooral uit naar het probleem en het zoeken naar oorzaken daarvan. Door te focussen op problemen, of vertrekken vanuit de veronderstelling dat er een probleem is, wordt het probleem alleen maar versterkt. Ook wel selffulfilling prophecy genoemd (Merton, R. 1968). Er wordt voornamelijk óver leerlingen gesproken en weinig mét leerlingen. De leerkrachten zoeken naar oplossingen voor problemen, zonder de leerlingen erbij te betrekken. Om het implementatietraject handelingsgericht werken te laten slagen, zal het team de omslag van probleemgericht naar oplossingsgericht denken en handelen moeten maken. Dit is een reden om mijn onderzoek in het teken te laten staan van oplossingsgericht werken. Ik ben van mening dat veel problemen zullen afnemen als leerlingen betrokken worden bij het oplossen van problemen.

Hoewel oplossingsgericht werken op een aantal eenvoudige regels is gebaseerd, vraagt het veel oefening en tijd om een oplossingsgerichte houding te ontwikkelen. Vandaar dat ik met dit onderzoek mij eerst zelf wil bekwamen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen. Pas wanneer ik zelf bekwaam ben in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, voel ik mijzelf in staat om in de toekomst als gedragsspecialist, collega's en leerlingen op een oplossingsgerichte wijze te begeleiden. Dit is één van mijn doelen die ik heb gesteld in mijn eerste toets, het persoonlijk ontwikkelplan. Na het afronden van de opleiding Master SEN wil ik in staat zijn om zowel leerlingen als collega's op een adequate wijze te kunnen begeleiden wanneer het gaat om sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Omdat ik veel kansen zie in de principes van het oplossingsgericht werken wil ik mij hier verder in gaan verdiepen.

1.2 Probleemstelling

In mijn groep ervaar ik ieder jaar leerlingen met werkhoudingsproblemen. Leerlingen die snel afgeleid zijn, moeilijk zelfstandig kunnen werken en zelden hun werk binnen de gestelde tijd afhebben.

Dit is voor mij als leerkracht en voor de leerling erg frustrerend. Ook collega's ervaren steeds meer leerlingen met werkhoudingsproblemen. Ik heb al veel interventies ingezet zoals het inzetten van een time timer, taakreductie, de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 2009), leerlingen aan de instructietafel laten werken, maar deze maatregelen werken meestal maar tijdelijk.

Ik heb inmiddels kennis opgedaan over oplossingsgericht werken. Nu besef ik dat alle interventies oplossingen zijn geweest die ik heb aangedragen, terwijl bij oplossingsgericht werken de doelen en oplossingen vooral vanuit het kind en de leerkracht samen komen (Måhlberg & Sjöblom, 2011). Ook Stevens (1997) beschrijft hoe belangrijk het is om leerlingen zelf mee te laten denken en verantwoordelijkheid te laten nemen om zelfgemaakte doelen te bereiken.

In het verleden heb ik ervaren dat het erg moeilijk is achter de oorzaken te komen van een slechte werkhouding. Ook Timmerman (2009) schrijft in haar boek dat het moeilijk is vat te krijgen op de leerhouding van leerlingen. Er kunnen verschillende oorzaken aan ten grondslag liggen zoals factoren in de leerling zelf, cognitieve factoren, sociaal-emotionele factoren of wellicht een combinatie van factoren. Omdat het zo moeilijk is een juiste oorzaak te vinden, wil ik onderzoeken of het begeleiden vanuit een oplossingsgerichte benadering de werkhouding kan verbeteren. Dus niet door op zoek te gaan naar allerlei oorzaken, maar juist naar de krachtbronnen van de leerling.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit bovenstaande kom ik tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen.

Mijn hoofdvraag luidt:

In hoeverre ben ik in staat door het inzetten van oplossingsgerichte gesprekstechnieken de werkhouding van drie leerlingen in mijn groep te verbeteren?

Deelvragen:

- Welke communicatieve vaardigheden zijn nodig om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?
- Op welke manier kan de zevenstappendans en Kids'Skills gecombineerd worden in de gespreksvoering?
- Welke invloed heeft de oplossingsgerichte benadering op de motivatie van leerlingen?
- Wat wordt in de literatuur verstaan onder werkhouding en wat versta ik in dit onderzoek onder een werkhoudingsprobleem?

1.4 Relevantie van het onderzoek

Na het afronden van dit onderzoek hoop ik dat de werkhouding van mijn leerlingen is verbeterd en dat ik mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken verder heb ontwikkeld. Ik wil mij dusdanig bekwaam voelen dat ik mijn oplossingsgerichte technieken in kan zetten bij het begeleiden van leerlingen en collega's met een hulpvraag. Door de opgedane kennis tijdens de opleiding ben ik ervan overtuigd dat handelen vanuit een oplossingsgerichte houding zal leiden tot een afname van gedragsproblemen, waardoor meer leerlingen binnen het reguliere onderwijs kunnen blijven. Op deze wijze sluit mijn onderzoek ook aan bij de doelstelling van Passend Onderwijs.

Dit hoofdstuk omvat theorie met betrekking tot de deelvragen en enkele kernbegrippen die relevant zijn voor dit onderzoek. Uiteindelijk zal de theorie samen met de verzamelde data leiden tot het beantwoorden van de hoofdvraag.

2.1 Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken, ook wel Solution Focused approach genoemd, is begin jaren tachtig in Amerika ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. Het is een toekomstgerichte benadering die gebaseerd is op respect en vertrouwen in de mogelijkheden en capaciteiten van de ander (Måhlberg & Sjöblom, 2011). In de oplossingsgerichte benadering gaat de aandacht uit naar de gewenste situatie en hetgeen goed gaat, in plaats van allerlei oorzaken te zoeken voor het probleem. Kleine veranderingen zijn belangrijk want die leiden tot grotere blijvende veranderingen (de Jong & Berg, 2012). Doordat de leerlingen bij de oplossingsgerichte benadering zelf doelen stellen, is de kans groter dat deze bereikt worden, dan wanneer deze door de leerkracht gesteld worden (Måhlberg & Sjöblom, 2011). De oplossingsgerichte leerkracht gaat op zoek naar de krachtbronnen en stimuleert door het stellen van vragen de ander zelf met oplossingen te komen voor het probleem. Ook hier geldt dat eigen oplossingen beter werken, dan oplossingen die door de leerkracht zijn aangedragen. Vandaar dat dit onderzoek moet uitwijzen of de werkhouding verbetert, wanneer de leerlingen op een oplossingsgerichte wijze begeleid worden.

Volgens Cauffman en van Dijk is oplossingsgericht werken gebaseerd op een aantal eenvoudige regels:

1. Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
2. Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.
3. Als iets blijkt te werken, leer het iemand anders.

(Cauffman & Van Dijk, 2011)

Deze regels lijken eenvoudig, maar vragen een hele andere houding, dan de probleemgeoriënteerde wijze die nu nog vaker in de praktijk wordt toegepast. Dit onderzoek zal aantonen in hoeverre intensief oefenen met oplossingsgerichte gesprekstechnieken leidt tot ontwikkeling van een oplossingsgerichte houding.

2.2 Welke communicatieve vaardigheden zijn nodig om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?

De Jong & Berg (2012) beschrijven enkele vaardigheden in een oplossingsgericht gesprek die belangrijk zijn om ruimte voor autonomie te creëren, zodat de ander expert kan zijn. Het is belangrijk te onderzoeken of ontwikkeling van deze vaardigheden bijdraagt aan het expert laten zijn van de leerlingen en daarmee leidt tot een verbetering van de werkhouding.

2.2.1 Luisteren:

Om de ander expert te laten zijn, is het bij oplossingsgerichte gesprekken belangrijk te luisteren vanuit een niet-wetende houding (Anderson & Goolishian, 1992). Dit betekent goed luisteren naar de leerlingen zonder een mening te geven of oplossingen aan te dragen. Op deze wijze is het mogelijk het referentiekader aan de kant te zetten. Pameijer, Van Beukering & De Lange (2011) schrijven hierover: *“Wees een OEN (open, eerlijk en nieuwsgierig), wees bewust van je OMA (oordeel, mening en aanname) en ga er kritisch mee om”*.

2.2.2 Non-verbaal gedrag gebruiken:

Uit onderzoek van Okun (1992) blijkt dat cliënten afgaan op non-verbale gedragingen van hulpverleners om te beoordelen of ze wel of niet worden begrepen en gerespecteerd. Het is belangrijk bewust te zijn van het non-verbale gedrag. Belangrijk non-verbaal gedrag is bijvoorbeeld oogcontact maken, knikken en rustig spreken. Om te kunnen reflecteren op het non-verbale gedrag worden de gesprekken tijdens dit onderzoek opgenomen.

2.2.3 Open vragen stellen:

De Jong & Berg (2012) schrijven dat het stellen van open vragen in een oplossingsgericht gesprek belangrijk is. Open vragen zijn erop gericht zoveel mogelijk informatie te krijgen over krachtbronnen van de leerling en eventuele oplossingen. Daarnaast respecteert en bevordert het stellen van open vragen de zelfbeschikking van de leerling. Daarmee past dit bij de niet-wetende houding en zijn deze vragen geschikt om tijdens de wekelijkse follow-up gesprekken te stellen.

2.2.4 Samenvatten:

Onder samenvatten wordt verstaan het opsommen van gedachten, acties en gevoelens van de ander (De Jong & Berg, 2012). Het samenvatten zorgt ervoor dat de leerling zich gehoord, begrepen en gerespecteerd voelt. Bij parafraseren wordt in eigen woorden feedback aan de leerling gegeven.

2.2.5 Gebruik van stiltes:

In een gesprek kan het onaangenaam voelen wanneer er stiltes vallen. Bij oplossingsgerichte gesprekken is het echter belangrijk dat de leerling de kans krijgt na te denken over de vragen. Het is van belang tijdens de follow-up gesprekken het non-verbale gedrag van de leerlingen te observeren, zodat ruimte gegeven kan worden om na te denken.

2.2.6 Schaalvraag:

Het werken met schalen is een heel waardevol hulpmiddel binnen oplossingsgericht onderwijs. De schaalvraag brengt differentiatie aan binnen het probleem. Door op een schaal aan te geven waar de leerling op dat moment staat, wordt duidelijk wat wél al goed gaat. Met de schaalvraag wordt de leerling aangemoedigd een eerste kleine stap te zetten en daarmee een doel te stellen (Måhlberg & Sjöblom, 2011). Het gebruik van schaalvragen maakt duidelijk dat verandering mogelijk is, dat kleine stapjes effectiever zijn dan grote sprongen en dat veranderingen en verbeteringen geleidelijk optreden (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Daarmee is de schaalvraag een geschikte techniek om de vorderingen van de leerlingen tijdens de follow-up gesprekken bij te houden en de onderwijsbehoeften om een stapje verder te komen helder te krijgen.

2.2.7 De wondervraag:

Door de wondervraag te stellen, wordt de leerling aangemoedigd om een positief beeld van de toekomst te schetsen. Het schetsen van een positief beeld bevordert het vertrouwen en de motivatie om het doel te behalen (Måhlberg & Sjöblom, 2011). Vooral voor leerlingen met concentratieproblemen kan de wondervraag erg nuttig zijn, omdat zij voornamelijk in het heden denken. Hierdoor hebben zij vaak geen plan voor hetgeen er later op hun pad komt (Måhlberg & Sjöblom, 2011). De wondervraag zal centraal staan in het eerste gesprek met de leerlingen tijdens dit onderzoek.

De beschreven vaardigheden zijn van belang voor dit onderzoek, zodat de leerlingen zich prettig voelen tijdens de follow-up gesprekken. Zij moeten expert kunnen zijn, zich autonoom, gehoord en begrepen voelen.

2.3 De zevenstappendans

Cauffman & Van Dijk (2011) vergelijken oplossingsgerichte interactie met het dansen van een tango en noemen dit de zevenstappendans. Met de zevenstappendans wordt samen met de leerling naar een oplossing gedanst. De volgorde van de zeven stappen en de keuze van stappen, hangen af van de situatie. Tijdens het inoefenen van de zevenstappendans met critical friends blijkt dat de stappen leiden tot een toename van het zelfvertrouwen en een positief gevoel tijdens het gesprek. In dit onderzoek is de zevenstappendans een belangrijke interventie tijdens interactie met de leerlingen om tot een betere werkhouding te komen. Op deze wijze zal hun zelfvertrouwen groeien en het gevoel van competentie toenemen.

In volgend schema staan de zeven stappen weergegeven. In bijlage 1 staan de stappen uitvoerig beschreven.



De Zevenstappendans
(Caufmann & van Dijk, 2011, p. 81)

2.4 Kids'Skills

De methode Kids'Skills (Furman, 2009) gaat ervan uit dat leerlingen geen probleem hebben, maar een gebrek aan vaardigheden. In 15 stappen overwinnen leerlingen problemen door het aanleren van nieuwe vaardigheden. Net als de drie basisregels van Cauffman en van Dijk (2011) lijkt Kids' Skills een eenvoudige methode, maar vraagt ook deze methode een hele andere wijze van denken en handelen. Het is belangrijk in het eerste gesprek samen met de leerling het probleem te pellen, zodat een vaardigheid ontstaat om te leren (Furman, 2009). Leerlingen worden op deze wijze actief betrokken bij het zoeken naar vaardigheden en daarmee de oplossing voor het probleem. Het is belangrijk mét de leerlingen te praten in plaats van óver de leerlingen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011). Vooral de actieve betrokkenheid van de leerling is een reden deze methode tijdens dit onderzoek in te zetten. Leerlingen zijn heel goed in staat aan te geven wat zij willen verbeteren. Wanneer zij actief in dit proces betrokken worden, zal de motivatie groter zijn de gestelde doelen te behalen (Furman, 2009).

De 15 stappen van Kids'Skills zijn uitgewerkt in bijlage 2.

2.5 Op welke manier kan de zevenstappendans en Kids'Skills gecombineerd worden in de gespreksvoering?

Door de theorie van Kids'Skills en de zevenstappendans te vergelijken, zijn overeenkomsten tussen deze theorieën duidelijk geworden. Beide theorieën benadrukken het belang van complimenten geven en het stellen van doelen (de vaardigheid). Het zoeken naar voordelen wanneer de vaardigheid geleerd is, kan vergeleken worden met de stap toekomstoriëntatie (Cauffman & Van Dijk, 2011). De wondervraag, zoals Cauffman & Van Dijk (2011) beschrijven, is een waardevolle interventie om de vaardigheid concreet te maken en de voordelen te ontdekken. Om het proces van het aanleren van de vaardigheid goed te kunnen volgen, zijn gesprekken met de leerling noodzakelijk. De schaalvraag is een waardevolle techniek om zicht te krijgen op de vorderingen van de leerling tijdens het aanleren van de vaardigheid.

Ook geeft de schaalvraag zicht op wat de leerling nodig heeft om een stapje verder te komen op weg naar het einddoel. Daarom zal in dit onderzoek de schaalvraag een belangrijke interventie zijn tijdens de wekelijkse follow-up gesprekken gedurende het Kids'Skills traject. De zevenstappendans draagt bij aan het onderhouden en opbouwen van een goede relatie (Cauffman & Van Dijk, 2011). Vandaar de keuze om naast Kids'Skills de zevenstappendans in te zetten tijdens alle interactie met de leerlingen.

2.6 Welke invloed heeft de oplossingsgerichte benadering op de motivatie van de leerlingen?

Uit onderzoek van Marzano (2006) blijkt dat de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen verreweg de meeste invloed heeft op de leerresultaten van de leerlingen. Ook Deci & Ryan (2002) benadrukken dat een goede relatie één van de basisbehoeften van leerlingen is. Zoals in de vorige paragraaf beschreven helpt de zevenstappendans in het opbouwen van een goede relatie (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Het geven van complimenten geeft de leerling het gevoel competent te zijn. Hierdoor zal ook de intrinsieke motivatie groeien om de doelen te behalen. Maar Schlundt-Bodien (2011) schrijft dat ook het gevoel van autonomie aanwezig moet zijn, om een gevoel van competentie te ervaren. Doordat leerlingen zelf doelen stellen en oplossingen aandragen, geeft de oplossingsgerichte benadering de leerling autonomie.

Oplossingsgericht werken sluit dus aan bij de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Hierdoor zal de intrinsieke motivatie toenemen, wat een positieve invloed op de werkhouding zal hebben.

2.7 Wat is een werkhoudingsprobleem?

In hoofdstuk 1 is de handelingsverlegenheid met betrekking tot werkhoudingsproblemen beschreven. De leerling is dan niet in staat het werk binnen de gestelde tijd af te ronden, terwijl blijkt dat de leerstof begrepen is. Wat wordt in de literatuur verstaan onder een werkhoudingsprobleem?

Timmerman (2009, p. 13) schrijft in haar boek kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen het volgende:

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

Timmerman (2009) maakt onderscheid tussen probleemgedrag dat zichtbaar is en gedrag dat niet zichtbaar is, maar zich afspeelt op het niveau van denken.

Zij beschrijft allerlei factoren die van invloed kunnen zijn op de werkhouding van de leerling. Dit kunnen zowel factoren zijn uit de omgeving als factoren in het kind zelf. Meestal is er sprake van een combinatie van factoren. Het is erg moeilijk om een oorzaak te vinden (Måhlberg & Sjöblom, 2011). In dit onderzoek staat handelen vanuit de oplossingsgerichte benadering centraal. Dat betekent het richten van de aandacht op wat wél werkt en het sámen zoeken naar oplossingen in plaats van het zoeken naar oorzaken voor de werkhoudingsproblemen. Vandaar de keuze om een beschrijving van allerlei oorzaken achterwege te laten.

Koning (1990) geeft aan dat het bij werkhouding gaat om de begrippen taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie. Een kind is taakgericht bezig als zijn gedrag wordt bepaald door de taak. Met diepteconcentratie geeft hij de mate aan waarin het kind ten volle betrokken is bij de taak. De werkwijze verwijst naar hoe het kind te werk gaat. En bij motivatie kijkt hij waarom een kind een taak wel, niet of wisselend uitvoert. Het kunnen hanteren van deze begrippen biedt voldoende mogelijkheden om greep te krijgen op de problematiek van werkhoudingsproblemen.

Baert (2001) benoemt in zijn onderzoek werkhouding als de manier waarop leerlingen leerstof opnemen, verwerken en weergeven. Zijn onderzoek is gebaseerd op de werken van Timmerman (1995) en Koning (1990).

De kijkwijzer vijf-fasenobservatie van Koning (1990) biedt voor dit onderzoek relevante informatie om te komen tot een observatielijst, die ingezet kan worden bij de nul- en eindmeting om de werkhouding van de leerlingen in kaart te brengen. Vandaar de voorkeur voor zijn theorie.

2.8 Hoe is werkhouding van leerlingen te meten?

Zowel Timmerman (2009) als Koning (1990) onderscheiden in het analyseren van de werkhouding een aantal fasen:

Timmerman (2009):

Fase 1: De fase waarin de instructie wordt gegeven.

Fase 2: De fase waarin het kind nadenkt over de oplossingsstrategie.

Fase 3: De fase waarin het kind de taak concreet uitvoert.

Fase 4: De fase waarin het kind zijn werk evalueert.

Koning (1990):

Fase 1: Opdrachtontvangstgedrag

Fase 2: Overgangsfase-a-gedrag

Fase 3: Taakuitvoeringsgedrag

Fase 4: Overgangsfase-b-gedrag

Fase 5: Taakevaluatiegedrag

Dit onderzoek richt zich op, wat zowel Timmerman (2009) als Koning (1990) onder fase 3 verstaan, aangezien in deze fase het gevoel van handelingsverlegenheid zich voordoet. Tijdens deze fase wordt de werkhouding geobserveerd met behulp van een observatielijst gemaakt naar aanleiding van de bestudeerde literatuur van Koning (1990). Een andere manier om taakgerichtheid te meten is de tijdsteekproef. Deze zal verder in hoofdstuk 3 beschreven worden.

In dit hoofdstuk worden de doelen en de onderzoeksstrategie weergegeven. Vervolgens komen de respondenten, de onderzoeksmethoden en data-analyse aan bod. Tenslotte zal weergegeven worden hoe rekening gehouden is met de ethiek, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.1 Doelen van het onderzoek

Vanuit de hoofdvraag zoals die beschreven staat in hoofdstuk 1 komen twee doelen naar voren. Een persoonlijk doel is het verder bekwamen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Het tweede doel is door middel van oplossingsgerichte gesprekstechnieken de werkhouding van leerlingen verbeteren. Uit theoretisch onderzoek (Cauffman & Van Dijk, 2011, De Jong & Berg, 2012, Måhlberg & Sjöblom 2011) blijkt dat werken vanuit de oplossingsgerichte benadering een bijdrage levert aan het gevoel van autonomie en competentie van de leerling en de relatie tussen de leerkracht en de leerling verbetert. Het tegemoetkomen aan deze basisbehoeften heeft een positieve invloed op de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2002).

3.2 Onderzoeksstrategie

Er zijn twee hoofdvormen van onderzoek, namelijk wetenschappelijk onderzoek en praktijkgericht onderzoek. Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek. Het gaat om het oplossen van een praktisch probleem waar de professional in de praktijk tegenaan loopt, namelijk handelingsverlegenheid met betrekking tot werkhoudingsproblemen. Reflectie op eigen handelen met als doel oplossingsgerichte vaardigheden te ontwikkelen staat centraal tijdens dit onderzoek. Deze vorm van praktijkgericht onderzoek wordt ook wel actieonderzoek genoemd (De Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2011). Actieonderzoek is een strategie die bij uitstek geschikt is voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen (Schuman, 2009).

Actieonderzoek is een cyclisch proces waar het bedenken van concrete actieplannen, het planmatig handelen, het onderzoeken en verzamelen van gerichte informatie over de aspecten van het handelen en reflectie op het eigen handelen elkaar opvolgen.

Daarna kunnen weer nieuwe vragen ontstaan voor een nieuwe cyclus (De Lange et. al, 2011). Reflectie en feedback vragen naar aanleiding van de wekelijkse follow-up gesprekken is dan ook belangrijk om het handelen aan te kunnen passen.

3.3 Respondenten

Kim is een meisje van 9 jaar. Zij is in de klas snel afgeleid. Kim wil vooral andere leerlingen helpen. Dit gaat ten koste van haar eigen werk. Met een A score bij Cito voor rekenen en gemiddeld een score van 95 % op de methodegebonden toetsen is zij in de compacting groep geplaatst. Dat wil zeggen dat zij minder basisstof hoeft te maken, zodat zij meer tijd heeft voor verrijking. Op dit moment komt Kim nauwelijks aan verrijking toe. Zij werkt momenteel met een timer. De ene keer helpt dit haar om het werk binnen de gestelde tijd af te hebben, de andere keer weer niet.

Frederique (9 jaar) kan bij alle vakgebieden tijdens het zelfstandig werken moeilijk taakgericht bezig blijven. Hierdoor heeft zij zelden haar werk binnen de gestelde tijd af. Zowel bij rekenen, taal en spelling zijn haar resultaten gemiddeld voldoende tot ruim voldoende. Hieruit kan ik de conclusie trekken dat de leerstof voor haar niet te moeilijk is.

Beau (8 jaar) heeft een heel traag werktempo. Tijdens observaties valt op dat zij veel staart tijdens het zelfstandig werken. Zij is een rustige, onopvallende leerling in de groep. Zij heeft bij alle vakgebieden haar werk zelden af. Het welbevinden van Beau dreigt in de knel te komen. Zij klaagt regelmatig over buikpijn en is verdrietig wanneer zij haar werk niet af krijgt.

3.4 Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek start met een literatuurstudie over oplossingsgericht werken en werkhoudingsproblemen. Hierdoor kan een antwoord gegeven worden op de volgende deelvragen:

1. Welke communicatieve vaardigheden zijn nodig om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?
2. Op welke manier kan de zevenstappendans en Kids'Skills gecombineerd worden in de gespreksvoering?
3. Welke invloed heeft de oplossingsgerichte benadering op de motivatie van de leerlingen?
4. Wat wordt in de literatuur verstaan onder werkhouding en wat versta ik in dit onderzoek onder een werkhoudingsprobleem?

De vraag in hoeverre de werkhouding van de leerlingen is verbeterd na het inzetten van oplossingsgerichte technieken wordt beantwoord door een nulmeting en een eindmeting te maken. Om de beginsituatie van de werkhouding te bepalen start dit onderzoek met het afnemen van de tijdsteeekproef (zie bijlage 3) en het invullen van een observatielijst (zie bijlage 4) gebaseerd op de literatuur van Koning (1990) tijdens het zelfstandig werken in de rekenles . Daarnaast vinden individuele gesprekken met de leerlingen plaats, waarin zij middels de schaalvraag, een cijfer geven hoe zij hun werkhouding ervaren. Door het stellen van de wondervraag omschrijven de leerlingen hoe een goede werkhouding eruit ziet, waardoor de vaardigheid die zij gaan leren duidelijk wordt. Tijdens het eerste gesprek worden de eerste 12 stappen van Kids'Skills doorlopen.

Na de nulmeting vinden gedurende zes weken individuele follow-up gesprekken plaats, waarbij stappen van de zevenstappendans een belangrijke rol spelen. De schaalvraag wordt ingezet om te evalueren in hoeverre het oefenen van de vaardigheid is gelukt is en te achterhalen wat nodig is om de komende week een stap verder te komen. Op deze wijze kunnen eventueel doelen bijgesteld worden. De nadruk tijdens de gesprekken ligt vooral op wat goed gegaan is.

Na een periode van zes weken vindt, op dezelfde wijze als de nulmeting, de eindmeting plaats. Op deze wijze moet duidelijk worden of het inzetten van de methode Kids'Skills en de oplossingsgerichte gesprekstechnieken geleid hebben tot een verbetering van de werkhouding.

Het tweede gedeelte van de hoofdvraag gaat over het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Ook deze vraag wordt beantwoord door het maken van een nul- en eindmeting. Middels de schaalvraag wordt een cijfer gegeven in hoeverre de genoemde gesprekstechnieken in hoofdstuk 2 worden beheerst. Om te kunnen bepalen of er sprake is van groei in het toepassen van de oplossingsgerichte gesprekstechnieken is reflecteren en feedback vragen erg belangrijk. Met de opgedane kennis tijdens onderwijseenheden is reflecteren op eigen handelen mogelijk. Maar om de betrouwbaarheid te vergroten, geven ook een critical friend en de onderzoeksleerlingen feedback op de follow-up gesprekken. De leerlingen doen dit middels een zelfontwikkeld feedback formulier (zie bijlage 5)

3.5 Data-analyse

Uit bovengenoemde onderzoeksmethoden zullen zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens naar voren komen.

3.5.1 Tijdsteekproef

Met de tijdsteekproef wordt iedere 20 seconden gemeten of de leerling taakgericht of niet-taakgericht gedrag laat zien. De tijdsteekproef levert kwantitatieve gegevens op: percentages van het taakgerichte en niet-taakgerichte gedrag tijdens het zelfstandig werken in de rekenles. Deze gegevens van de begin- en eindmeting worden naast elkaar in een grafiek weergegeven waardoor duidelijk wordt of er sprake is van verbetering.

3.5.2 Observatielijst

De observatielijst levert kwalitatieve gegevens op. Door de gegevens van de beginmeting en eindmeting naast elkaar te zetten wordt duidelijk of er sprake is van een verbetering van de taakgerichtheid en motivatie van de leerlingen.

3.5.3 Schaalvraag

De schaalvraag levert kwantitatieve gegevens op waarbij gemakkelijk is te zien of er wekelijks sprake is van vorderingen.

3.5.4 Feedback van leerlingen

De leerlingen geven wekelijks feedback op de gesprekstechnieken middels een vragenlijst (zie bijlage 5). Deze kwalitatieve gegevens worden verwerkt in een grafiek. Op deze wijze wordt duidelijk hoeveel leerlingen de gesprekstechnieken als positief hebben ervaren. Door deze gegevens gedurende een periode van zes weken naast elkaar te zetten, wordt vergelijken van de gegevens mogelijk.

3.5.5 Reflectie en feedback op de wekelijkse follow-up gesprekken

Het reflecteren op eigen handelen en de verkregen feedback van de leerlingen en een critical friend levert kwalitatieve gegevens op. Om tot een vergelijking van deze gegevens te kunnen komen, wordt beoordeeld in hoeverre de gesprekstechnieken aan bod zijn gekomen tijdens de follow-up gesprekken op basis van de reflectie en verkregen feedback. Dit wordt in een matrix weergegeven door middel van +, ± en - . Op deze wijze wordt helder welke gesprekstechnieken beheerst zijn en welke nog verder ontwikkeld dienen te worden.

3.6 Ethische aspecten

Voor het uitvoeren van dit onderzoek is toestemming gevraagd aan de directie. Ook de directie deelt de mening dat de omslag van probleemgericht- naar oplossingsgericht denken en handelen in het team gemaakt moet worden.

In dit onderzoek wordt vertrouwelijkheid en anonimiteit gegarandeerd door gefingeerde namen te gebruiken voor de leerlingen die deelnemen aan het onderzoek. Aan de ouders is toestemming gevraagd, of de leerlingen mogen participeren in het onderzoek. Daarnaast worden de ouders als supporters nauw betrokken bij het onderzoek en zullen zij op de hoogte worden gehouden van de ontwikkelingen.

Filmmateriaal wordt alleen gebruikt om observaties en het reflecteren op eigen handelen goed uit te kunnen voeren. Na afloop van het onderzoek zullen de beelden verwijderd worden.

3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie leidt tot een grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek (De Lange et. al., 2011) In dit onderzoek wordt triangulatie gewaarborgd door op drie manieren de werkhouding van leerlingen te meten. Namelijk het afnemen van de tijdsteekproef, een observatie en de schaalvraag.

Ook met betrekking tot het eigen handelen wordt triangulatie gewaarborgd door de schaalvraag, het reflecteren op eigen handelen en feedback van leerlingen en een critical friend. Op deze wijze wordt getracht de betrouwbaarheid te vergroten.

Met validiteit wordt bedoeld of daadwerkelijk gemeten wordt wat de onderzoeker denkt te meten. Bij betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van het onderzoek (De Lange et. al., 2011) Wat betreft validiteit en betrouwbaarheid is de bewuste keuze gemaakt dit onderzoek met drie leerlingen uit te voeren. Deze groep is niet groot, maar levert meer betrouwbare informatie dan bij één leerling op.

In de voorbereidende fase van dit onderzoek zijn de ontwikkelde observatie- en feedbackformulieren kritisch bekeken door de studiebegeleidster en critical friends, waardoor deze voldoende betrouwbaar worden bevonden om tijdens dit onderzoek in te zetten. Wat betreft de tijdsteekproef en het invullen van de observatielijst moet rekening worden gehouden met interpretatie. Om de objectiviteit te vergroten wordt getracht zoveel mogelijk te letten op het waarneembare gedrag en vinden de nul- en eindmeting op dezelfde wijze plaats. Dat wil zeggen tijdens het zelfstandig werken tijdens de rekenles, door dezelfde persoon met behulp van een videocamera.

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksactiviteiten weergegeven die in hoofdstuk 3 beschreven zijn. De data worden eerst op leerling-niveau gepresenteerd en daarna op begeleider-niveau.

4.1 De tijdsteekproef

De tijdsteekproef geeft mede antwoord op de hoofdvraag in hoeverre de werkhouding van de leerlingen gedurende de fase waarin zij de taak concreet uitvoeren, verbeterd is. Onderstaande figuren (4.1 t/m 4.3) geven per leerling de nul- en eindmetingen weer. De afkortingen in de grafiek komen overeen met de afkortingen van de tijdsteekproef (zie bijlage 3).

Ta: werkt taakgericht

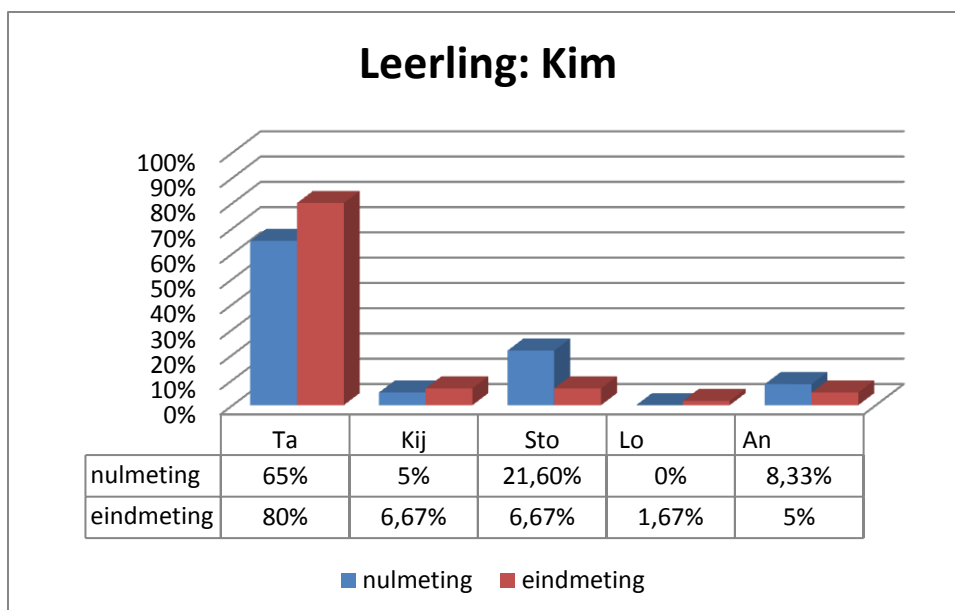
Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

Sto: Stoort andere leerlingen of praat met hen over andere onderwerpen dan de taak.

Lo: Loopt rond

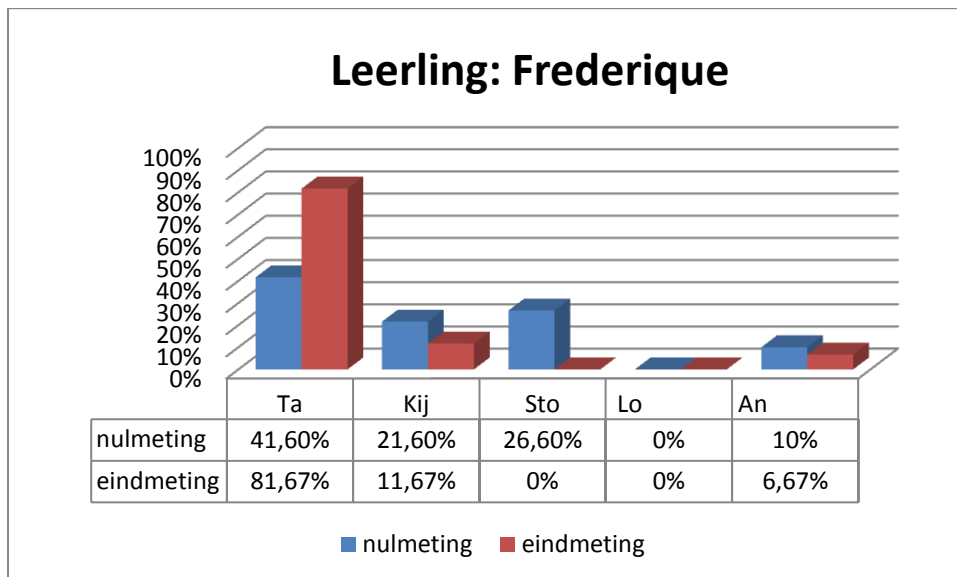
An: Is bezig met andere activiteiten.

In de handleiding staat vermeld dat leerlingen met een taakgerichtheid van 70% een aanvaardbaar gemiddelde behalen (Bakker-Beens, 1995)



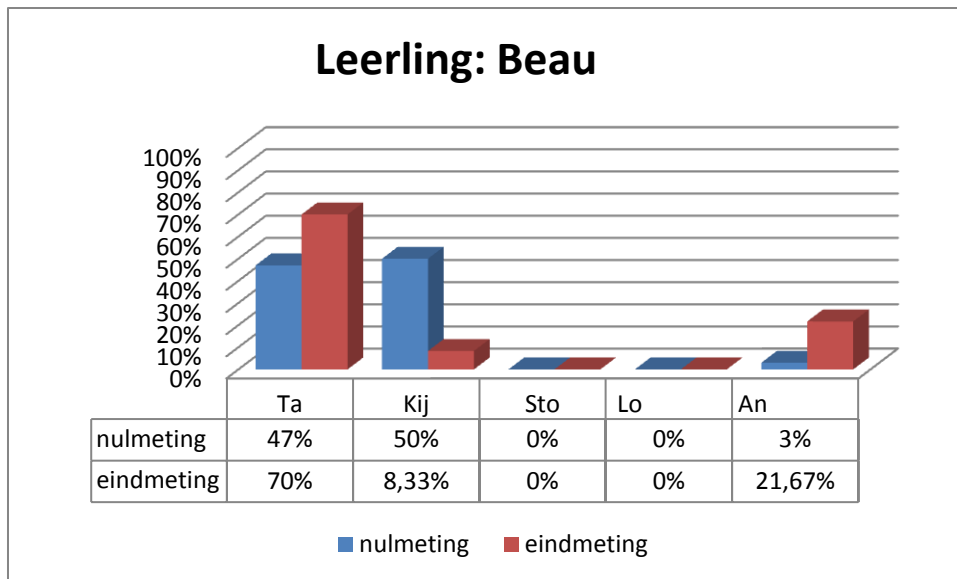
Figuur 4.1

Uit bovenstaand figuur blijkt dat Kim bij de nulmeting een taakgerichtheid van 65 % laat zien. Daarmee zit zij iets onder het aanvaardbaar gemiddelde. Bij de nulmeting valt op dat zij voornamelijk andere leerlingen stoort, namelijk 21,6%. Bij de eindmeting laat Kim een taakgerichtheid van 80% zien. Het storen is gedaald naar 6,67%. Het percentage “ kijken” en “ lopen” is toegenomen. Kim is eenmaal door de klas gelopen om hulp te vragen aan een andere leerling. Deze verschillen zijn minimaal ten opzichte van de beginmeting.



Figuur 4.2

Uit bovenstaand figuur blijkt dat Frederique bij de nulmeting een taakgerichtheid van 41,6% laat zien. Het niet-taakgerichte gedrag bestaat uit rondkijken (21,6%) en storen van andere leerlingen (26,6%). Bij de eindmeting na het Kids'Skills traject laat Frederique een taakgerichtheid zien van 81,67%. Dat is ruim boven de 70 % dat als aanvaardbaar gemiddelde wordt aangegeven in de handleiding. Zij heeft tijdens de eindmeting geen enkele keer andere leerlingen gestoord. Het kijken en andere activiteiten is ook afgenomen.



Figuur 4.3

Beau laat bij de nulmeting een taakgerichtheid van 47% zien. Opvallend is dat zij vooral kijkt, namelijk 50%. Na het Kids'Skills traject laat zij een taakgerichtheid van 70% zien. Het percentage kijken is afgenomen. Het bezig zijn met andere activiteiten is aanzienlijk toegenomen. Op het moment van de eindmeting heeft Beau een ketting om dat haar afleidt. Daarnaast heeft Beau verschillende malen een tijd haar vinger opgestoken.

4.2 Observatie

De observatielijst (zie bijlage 4), gebaseerd op de kijkwijzer van Koning (1990), geeft specifieke en gerichte informatie over het werkgedrag, taakgerichtheid, diepteconcentratie en motivatie van de leerlingen. Door de gegevens van de nul- en eindmeting naast elkaar te leggen, wordt duidelijk of er vooruitgang is in de werkhouding en motivatie van de leerlingen (zie figuur 4.4 t/m 4.6)

Naam leerling: Kim						
	Nulmeting: 14-01-2013			Eindmeting: 15-04-2013		
	Ja	Nee	Opmerking	Ja	Nee	Opmerking
De leerling start direct.	X			X		
De leerling werkt systematisch.	X		Werkt de opdrachten in juiste volgorde af en weet de juiste denkstappen te maken.	X		
De leerling werkt netjes.	X			X		
De leerling maakt weinig vergissingen.	X			X		
De leerling heeft zin in de taak.	X			X		
De leerling werkt zelfstandig.	X		Zoekt veel contact in de groep, maar niet om hulpe vragen.	X		
De leerling is overwegend met de taak bezig.		X	Zoekt veel contact met groepsgenoten. Ze informeert hoe ver anderen zijn en dringt haar hulp op.	X		
De leerling heeft de taak af.		X		X		
De leerling kijkt het werk na.			Niet aan toegekomen	X		
De leerling weet wat zij moet doen als ze klaar is.			Niet aan toegekomen	X		Kim komt toe aan verrijking.
Opmerking Kim zit in de compacting. Zij maakt minder basisstof, zodat zij tijd heeft voor verrijking. Zij komt nauwelijks aan verrijking toe.						

Figuur 4.4

Bij de nulmeting heeft Kim haar taak niet af. Ze zoekt veel contact met groepsgenoten. Hierdoor gaat veel tijd verloren waardoor ze niet meer toekomt aan nakijken en verrijking. Bij de eindmeting heeft Kim wel tijd om haar werk na te kijken en aan de slag te gaan met verrijking. Zij laat zien dat ze overwegend met haar taak bezig is.

Naam leerling: Frederique						
	Nulmeting: 14-01-2013			Eindmeting: 15-04-2013		
	Ja	Nee	Opmerking	Ja	Nee	Opmerking
De leerling start direct.		X		X		
De leerling werkt systematisch.	X		Werkt de opdrachten in juiste volgorde af en weet de juiste denkstappen te maken.	X		
De leerling werkt netjes.		X			X	
De leerling maakt weinig vergissingen.		X		X		
De leerling heeft zin in de taak.		X		X		
De leerling werkt zelfstandig.	X		Vraagt geen hulp, maar zoekt op een negatieve wijze contact met groepsgenoten	X		
De leerling is overwegend met de taak bezig.		X	Zoekt contact met groepsgenoten op een negatieve wijze: Met blokje spelen, aan het blokje van anderen zitten, met tafel schuiven.	X		
De leerling heeft de taak af.		X		X		
De leerling kijkt het werk na.			Niet aan toegekomen	X		
De leerling weet wat zij moet doen als ze klaar is.			Niet aan toegekomen	X		
Opmerking:						

Figuur 4.5

Bij de nulmeting duurt het lang voordat Frederique met haar werk start. Tijdens de loopronde geeft zij aan geen zin te hebben in haar rekenwerk. Ze speelt met haar blokje en ook met het blokje van anderen. Zij zoekt steeds contact met leerlingen in haar groepje. Bij de eerste loopronde, na ongeveer tien minuten, heeft ze nog niets gemaakt. Aan het einde van de les heeft zij ongeveer een derde van haar werk af.

Bij de eindmeting is Frederique heel gemotiveerd en start meteen met haar werk. Zij blijft met haar eigen werk bezig en stoort geen andere leerlingen. Ze krijgt haar werk af, kijkt haar werk na en heeft daarna nog tijd voor extra werk.

Naam leerling: Beau						
	Nulmeting: 14-01-2013			Eindmeting: 15-04-2013		
	Ja	Nee	Opmerking	Ja	Nee	Opmerking
De leerling start direct.		X		X		
De leerling werkt systematisch.	X		Werkt de opdrachten in juiste volgorde af en weet de juiste denkstappen te maken.	X		
De leerling werkt netjes.	X				X	
De leerling maakt weinig vergissingen.	X			X		
De leerling heeft zin in de taak.		X		X		Beau start direct en zit beter in haar vel. Ze klaagt minder over buikpijn.
De leerling werkt zelfstandig.	X			X		Stelt tijdens de looprondes vragen.
De leerling is overwegend met de taak bezig.		X		X		
De leerling heeft de taak af.		X		X		
De leerling kijkt het werk na.		n.v.t.	Niet aan toegekomen		n.v.t.	Niet aan toegekomen
De leerling weet wat zij moet doen als ze klaar is.		n.v.t.	Niet aan toegekomen		n.v.t.	Niet aan toegekomen.
Opmerking: Beau heeft taakreductie. Zij maakt de minimumstof. Tijdens de eindmeting heeft ze de minimumstof net binnen de gestelde tijd af.						

Figuur 4.6

Bij de nulmeting duurt het lang voordat Beau start. Zij staart veel voor zich uit. Wanneer zij tijdens de eerste loopronde aandacht krijgt van de leerkracht start zij met haar werk. Na een paar sommen, staart zij weer voor zich uit. Bij de eindmeting start zij wel meteen met werken. Zij is overwegend met haar taak bezig, maar laat een traag werktempo zien. Tijdens de looprondes stelt zij vragen. Na een korte instructie gaat zij weer aan de slag. Beau heeft net binnen de gestelde tijd haar werk af. Zij heeft geen tijd meer om na te kijken en voor extra werk.

4.3 De schaalvraag

De drie leerlingen hebben middels de schaalvraag bij de nulmeting ingeschaald hoe zij hun werkhouding ervaren. Tijdens de wekelijkse follow-up gesprekken hebben de leerlingen met behulp van de schaalvraag een cijfer voor hun werkhouding gegeven. Op deze wijze wordt zichtbaar of sprake is van groei en of doelen bijgesteld moeten worden.

De cijfers die de leerlingen zichzelf hebben gegeven staan in figuur 4.7 t/m 4.9 weergegeven. Daarnaast is via de schaalvraag helder geworden wat goed gaat (de krachtbronnen) en wat de leerlingen nodig hebben om een kleine stap verder te komen. Hieruit zijn nieuwe doelen gekomen voor de volgende week. De leerlingen hebben zelf iedere week hun groei bepaald. De cijfers zijn niet met elkaar te vergelijken. Het gaat er niet om hoeveel een leerling gegroeid is, maar of er groei heeft plaatsgevonden. Het cijfer wordt beschouwd als metafoor voor verandering (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Kim	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
Cijfer schaalvraag	3	5	7	9	11	13

Figuur 4.7

Kim geeft zichzelf bij de nulmeting een 3. Ze ervaart haar werkhouding als onvoldoende, omdat zij nauwelijks aan verrijking toekomt. Zij geeft aan dat zij veel praat met anderen in haar groepje. Zij kiest als vaardigheid om te leren: stil werken. Kim wil dit gaan oefenen tijdens de rekenlessen. Zoals in de tabel te zien is, ervaart Kim iedere week groei.

Frederique	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
Cijfer schaalvraag	6,5	10	10,5	11	12	14

Figuur 4.8

Frederique schaaft zichzelf bij de nulmeting in op een 6,5. Zij ervaart op dat moment haar werkhouding als voldoende. Ook Frederique geeft aan als vaardigheid om te leren “stil werken”. In week 2 geeft Frederique zichzelf een 10. Ook de weken daarna blijft Frederique groei ervaren.

Beau	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
Cijfer schaalvraag	5	6	6	5	7	8

Figuur 4.9

Beau schaaft zichzelf tijdens het eerste gesprek in op een 5. Zij kiest als vaardigheid “doorwerken”. De eerste week laat Beau groei zien. De tweede week ervaart Beau geen groei en de derde week vindt zij dat ze achteruit gegaan is. Dit komt overeen met het beeld van de onderzoeker. Om Beau toch succeservaringen op te laten doen en groei te laten ervaren is het doel verkleind. Daarnaast is nog eens geoefend met doorwerken en gesproken over de behoeften van Beau om een kleine stap verder te komen. Beau geeft aan dat zij een andere plek wil en nog een ander maatje dat haar mag helpen. Tijdens de lessen zijn veel complimenten gegeven op momenten dat Beau haar vaardigheid “doorwerken” heeft laten zien. Na deze terugval laat Beau weer groei zien.

4.4 Kids’Skills traject en zevenstappendans:

Na het afnemen van de tijdsteekproef en observatie is het Kids’Skills traject gestart. Tijdens het eerste gesprek zijn de stappen van Kids’Skills aan de hand van het werkboek doorlopen. Hierbij is gebruik gemaakt van de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011). Middels de wondervraag is een beeld geschetst, wanneer het werkhoudingsprobleem opgelost zou zijn. Op deze wijze zijn de leerlingen gekomen tot de vaardigheid die ze willen leren:

Kim: Stil werken

Frederique: Stil werken

Beau: Doorwerken

De leerlingen hebben een totemfiguur uitgezocht. Het figuur is op de tafel geplakt. Ook hebben zij supporters uitgezocht. De uitgebreide verslagen van het Kids’Skills traject zijn te vinden in bijlage 6.

Tijdens de rekenlessen en de follow-up gesprekken zijn stappen uit de zevenstappendans toegepast. Vooral contact leggen en het geven van complimenten zijn belangrijke stappen in dit onderzoek geweest. Tijdens de wekelijkse follow-up gesprekken heeft de schaalvraag centraal gestaan om te komen tot nieuwe haalbare doelen.

Doelen Kim:

Week 1: Tijdens het rode blokje alleen werken, stil werken

Week 2: Naar mijn engel kijken als ik afgeleid word, stil werken

Week 3: Tijdens het rode blokje stil zijn

Week 4: Tijdens het rode blokje stil zijn

Week 5: Sneller werken

Doelen Frederique

Week 1: Stil werken bij het rode blokje.

Week 2: In stapjes rekenen, in mijn boek/schrift kijken, kladblok gebruiken, in stapjes rekenen. Niet praten.

Week 3: In mijn boek kijken

Week 4: Sneller starten met mijn werk

Week 5: Ik wil op de 14 komen, dus nog meer in mijn boek kijken en doorwerken.

Doelen Beau:

Week 1: Doorwerken: In mijn boek kijken, som aanwijzen en kladblok gebruiken.

Week 2: Doorwerken: Naar het plaatje van mijn rat kijken.

Week 3: Als ik iets niet snap hulp vragen aan maatje of juf

Week 4: 15 minuten doorwerken m.b.v. een timer.

Week 5: Timer gebruiken en steun vragen aan supporters en juf.

4.5 Data op begeleiderniveau

Gedurende zes weken zijn wekelijks follow-up gesprekken gevoerd met de leerlingen. Na de gesprekken is middels een vragenlijst feedback aan de leerlingen gevraagd (zie bijlage 5). De verzamelde feedback staat weergegeven in figuur 4.11. De opgenomen gesprekken zijn met een critical friend bekeken, zodat ook zij feedback op de gesprekstechnieken heeft kunnen geven. Tenslotte is met de opgedane kennis tijdens de opleiding op eigen handelen gereflecteerd. In onderstaande matrix (figuur 4.10) is weergegeven in hoeverre de vaardigheden in het gesprek aan bod zijn gekomen op basis van de reflecties en feedback van de critical friend. Wekelijks zijn nieuwe doelen gesteld voor het volgende gesprek:

Doelen na week 1: - Het doel van het gesprek aangeven en wat ik ga doen.

- Meer complimenten geven.
- Meer doorvragen op de antwoorden van de leerlingen.

Doelen na week 2: - Blijven letten op het doorvragen.

- Veel complimenten geven
- Samenvatten tijdens het gesprek.

Doelen na week 3: - In gesprek met Beau de nadruk blijven leggen op hetgeen dat goed gaat.

- Het doel voor Beau verkleinen naar 15 minuten doorwerken.
- Veel complimenten geven tijdens de gesprekken en tijdens de rekenlessen op het proces.

Doelen na week 4: - Ondanks dat het met Kim en Frederique goed gaat toch complimenten blijven geven.

- Beau blijven aanmoedigen door middel van positieve feedback.

Doelen na week 5: Geen nieuwe doelen.

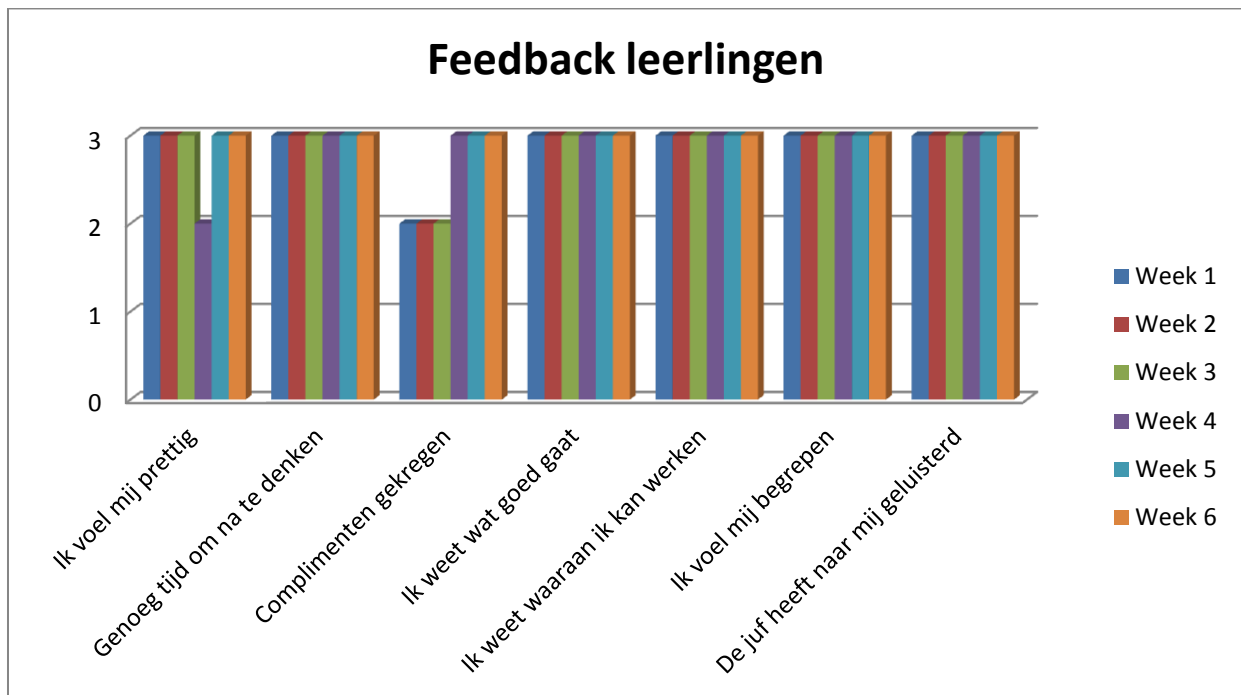
De tips en tops van de leerlingen staan weergegeven in bijlage 7. De wondervraag is alleen tijdens het eerste gesprek aan bod gekomen. Daarnaast is wekelijks middels de schaalvraag een cijfer gegeven voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Dat cijfer is ook in de matrix opgenomen. Op deze wijze is duidelijk geworden of er sprake is van groei.

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
Luisteren	+	+	+	+	+	+
Non Verbaal gedrag	+	+	+	+	+	+
Open vragen	+/-	+/-	+	+	+	+
Samenvatten	+/-	-	+	+	+	+
Stiltes	+	+	+	+	+	+
Complimenten	-	+	-	+	+	+
Schaalvraag	+/-	+	+	+	+	+
Wondervraag	+	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
Cijfer schaalvraag	6	6,5	6,5	7,5	8,0	8,5
Aantal +	4	5	6	7	7	7
Aantal +/-	3	1	0	0	0	0
Aantal -	1	1	1	0	0	0
+ : Deze vaardigheid komt duidelijk naar voor in het gesprek. +/- : Deze vaardigheid komt naar voor in het gesprek maar kan verbeterd worden. - : Deze vaardigheid komt onvoldoende naar voor in het gesprek Deze matrix is gebaseerd op mijn eigen reflectie en feedback van critical friend.						

Figuur 4.10

Gedurende de 6 weken is er een duidelijke vooruitgang te zien in gesprekstechnieken. Vanaf het begin is het non-verbale gedrag goed. Uit de matrix kan afgeleid worden dat aandachtig naar de leerlingen geluisterd wordt en dat de leerlingen voldoende ruimte krijgen om na te denken. Het geven van complimenten, het samenvatten en doorvragen hebben de eerste weken nog extra aandacht nodig. Vooral het stellen van open vragen wordt in de eerste gesprekken als lastig ervaren. Door regelmatig oefenen, te reflecteren en feedback te vragen is deze vaardigheid ook verder ontwikkeld.

4.6 Feedback van de leerlingen



Figuur 4.11

In deze grafiek staan op de horizontale as de vragen uit het feedback formulier. De verticale as geeft het aantal leerlingen weer die de vaardigheid als positief ervaren. De gekleurde staafjes zijn de wekelijkse follow-up gesprekken. Uit deze grafiek blijkt dat de leerlingen in alle gesprekken hebben ervaren dat goed naar hen geluisterd is. Ze krijgen tijdens de gesprekken genoeg tijd om antwoord te geven. Ieder gesprek is er aandacht geweest voor hetgeen er goed gaat en zijn nieuwe doelen helder geworden.

In week 4 voelt één leerling zich minder prettig. Beau heeft in deze week een terugval. De eerste 3 weken heeft steeds één leerling ervaren te weinig complimenten te hebben gekregen.

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek weergegeven aan de hand van de literatuurstudie en de verkregen data. Hiermee wordt antwoord gegeven op de deelvragen en hoofdvraag van dit onderzoek.

5.1 Beantwoording van de deelvragen

5.1.1 Welke communicatieve vaardigheden zijn nodig om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?

Zoals in hoofdstuk 2 beschreven is oplossingsgericht werken een toekomstgerichte benadering die gebaseerd is op respect en vertrouwen in de mogelijkheden en capaciteiten van de ander (Måhlberg & Sjöblom, 2011). Een ander belangrijk uitgangspunt is het aannemen van een niet-wetende houding om de ander expert te laten zijn. De Jong & Berg (2012) beschrijven vaardigheden die het aannemen van een niet-wetende houding bevorderen. Deze vaardigheden zijn luisteren, non-verbaal gedrag, open vragen stellen, samenvatten en gebruik maken van stilte. Daarnaast bevorderen deze vaardigheden het zelfvertrouwen van de leerling en hoop ten aanzien van de toekomst (De Jong & Berg, 2012). Uit figuur 4.10 kan geconcludeerd worden dat deze vaardigheden gedurende het onderzoek aan bod gekomen en ontwikkeld zijn.

Uit figuur 4.11 blijkt dat de leerlingen zich gerespecteerd, begrepen en competent hebben gevoeld tijdens dit onderzoek. Door het doorvragen middels open vragen zijn de krachtbronnen helder geworden en is de vaardigheid concreet gemaakt. Volgens De Jong & Berg (2012) wordt door het stellen van open vragen de zelfbeschikking van de ander gerespecteerd en bevorderd. Dit levert een bijdrage aan de autonomie van de leerlingen. Tijdens dit onderzoek zijn gezamenlijk nieuwe doelen gesteld en geven de leerlingen aan te weten waar ze aan kunnen werken. Het gebruik maken van stiltes heeft de leerlingen de gelegenheid gegeven zelf na te denken en daarmee geholpen geen antwoorden voor te zeggen. Door deze vaardigheden toe te passen is het gelukt de leerlingen expert te laten zijn.

5.1.2 Op welke manier kan de zevenstappendans en Kids'Skills gecombineerd worden in de gespreksvoering?

Zowel Cauffman & Van Dijk (2011) als De Jong & Berg (2012) noemen de wondervraag en schaalvraag als waardevolle oplossingsgerichte technieken. In dit onderzoek is de wondervraag een waardevolle techniek gebleken om samen met de leerlingen op de toekomst te oriënteren. Middels het stellen van de wondervraag hebben de leerlingen beschreven hoe de situatie zonder werkhoudingsprobleem uitziet. Hierdoor is het mogelijk geweest, zoals Furman (2009) schrijft, het probleem te kunnen “pellen” en is duidelijk geworden wat de leerlingen gaan leren. Om de leerlingen gemotiveerd te houden is het volgens Furman (2009) belangrijk dat er een kader gecreëerd wordt, waarbinnen de leerling positieve feedback krijgt. Dit is bereikt door wekelijks follow-up gesprekken te houden en de leerlingen tijdens de rekenles veel complimenten te geven.

Tijdens de wekelijkse follow-up gesprekken heeft de schaalvraag een belangrijke rol gespeeld. Hierdoor hebben de leerlingen zicht op hun vorderingen gekregen, zijn de krachtbronnen helder geworden en zijn de doelen, indien nodig, samen met de leerlingen bijgesteld kunnen worden. Deze conclusie kan getrokken worden uit de feedback van de leerlingen (figuur 4.11). De leerlingen geven aan dat ze weten wat goed gaat en waar ze de komende week aan gaan werken. Daarnaast heeft de schaalvraag structuur geboden in het houden van de follow-up gesprekken. Daarmee kan de conclusie getrokken worden dat de zevenstappendans een goede aanvulling is op de methode Kids'Skills.

5.1.3 Welke invloed heeft de oplossingsgerichte benadering op de motivatie van leerlingen?

In hoofdstuk 2 is beschreven dat tegemoet gekomen moet worden aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2002) om de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren.

Uit de verkregen feedback van de leerlingen kan de conclusie getrokken worden dat door het werken vanuit de oplossingsgerichte benadering tegemoet gekomen wordt aan deze basisbehoeften.

Door het intensieve contact tijdens de les en de wekelijkse follow-up gesprekken is de relatie met de leerlingen verbeterd. De leerlingen geven aan dat zij zich gehoord en begrepen voelen (zie figuur 4.11).

Ook uit de tops van de gesprekken (zie bijlage 6) kan geconcludeerd worden dat de leerlingen zich prettig hebben gevoeld en sprake is van een goede relatie. Door de aandacht vooral te richten op hetgeen goed gaat en op de krachtbronnen, hebben de leerlingen zich competent gevoeld. Ook deze conclusie kan getrokken worden uit figuur 4.11, omdat de leerlingen in alle gesprekken aangeven dat ze weten wat goed gaat. Doordat zij hun eigen vaardigheid hebben mogen kiezen en iedere week aan hebben kunnen geven wat zij nodig hadden om een stap verder te komen, hebben zij autonomie gekregen. Uit figuur 4.4 t/m 4.6 blijkt dat alle leerlingen zin hebben om met de taak te starten. De motivatie is duidelijk toegenomen.

5.1.4 Wat wordt in de literatuur verstaan onder werkhouding en wat versta ik in dit onderzoek onder een werkhoudingsprobleem?

In hoofdstuk 2 is de voorkeur uitgesproken voor de literatuur van Koning (1990). Met de tijdsteekproef is gemeten hoeveel procent van de tijd de leerling taakgericht bezig is. Hierbij wordt 70% als aanvaardbaar gemiddelde gehanteerd. In dit onderzoek hebben alle drie de leerlingen dit gemiddelde behaald.

Kim:

Bij Kim is de taakgerichtheid gegroeid van 65% naar 80%. Het proces is bij Kim. gemakkelijk verlopen. Kim. is vanaf het begin erg enthousiast en gemotiveerd geweest. In het laatste gesprek heeft zij aangegeven dat vooral de wekelijkse gesprekken en de complimenten tijdens de les haar geholpen hebben om haar werkhouding te verbeteren. Zij heeft weinig steun van haar supporters nodig gehad. Kim heeft een grote mate van zelfsturing laten zien. Tijdens de onderzoeksperiode heeft zij regelmatig een rustige plek in de groep opgezocht om goed te kunnen werken.

Frederique:

Bij Frederique is de taakgerichtheid gegroeid van 41,60% naar 81,67%. Dat is bijna het dubbele! Bij Frederique is het proces soepel verlopen. Al tijdens het tweede gesprek schaalte zij zichzelf op een 10 in. Frederique heeft tijdens het laatste gesprek aangegeven dat vooral de positieve feedback van de leerkracht, ouders en klasgenoten haar geholpen heeft om haar werkhouding te verbeteren. Vooral het feit dat zowel haar ouders als de leerkracht trots op haar zijn, heeft haar enorm doen groeien. Frederique heeft het belangrijk gevonden om telkens na de les met de hele groep haar succes te vieren door te roepen: Hoera voor Frederique!

Hieruit kan geconcludeerd worden dat positieve feedback van de leerkracht, maar ook van de omgeving erg belangrijk is, zoals Furman (2009) schrijft over het belang van supporters.

Beau:

Bij Beau is de taakgerichtheid gegroeid van 47% naar 70%. De eerste week heeft Beau groei ervaren. Maar na de tweede week is zij niet gegroeid en na de derde week heeft Beau zelfs een terugval ervaren. Dit komt overeen met de bevindingen tijdens het onderzoek. Hieruit kan opgemerkt worden dat Beau een groot reflecterend vermogen heeft. Furman (2009) schrijft dat een terugval iets is dat bij een leercurve te verwachten is. Het is belangrijk dat de leerling de gelegenheid krijgt te vertellen hoe anderen haar kunnen helpen. Tijdens de follow-up gesprekken in week 3 en 4 is het geven van complimenten als moeilijk ervaren, omdat Beau zelf erg teleurgesteld was over haar resultaat. Ook zijn tijdens deze gesprekken probleemgerichte vragen gesteld zoals: "Hoe kan het dat het deze week minder ging dan de afgelopen weken". Hierdoor hebben deze gesprekken een negatieve wending gekregen. Door tijdens deze gesprekken de schaalvraag in te zetten en te vragen wat er wel goed is gegaan, is het gelukt de gesprekken positief af te sluiten. Door met Beau nog eens extra het doorwerken te oefenen en kleinere doelen te stellen zoals taakreductie heeft zij succeservaringen kunnen opdoen en is haar taakgerichtheid toch gegroeid tot het aanvaardbare gemiddelde. Tijdens het laatste gesprek heeft Beau aangegeven dat vooral de steun van de leerkracht, supporters en haar totemfiguur heeft geleid tot een verbetering van de werkhouding.

Door de literatuurstudie en ervaring tijdens dit onderzoek ben ik tot de conclusie gekomen dat ik niet meer wil spreken over een werkhoudingsprobleem, maar over een vaardigheid die de leerlingen moeten leren, zoals Furman (2009) beschrijft in zijn methode Kids'Skills. Uitspraken als "werk eens door" zoals ik in het verleden regelmatig gemaakt heb, zijn zinloos.

Een goede werkhouding is niet vanzelfsprekend. Sommige leerlingen moeten dit leren. Natuurlijk is het bieden van structuur en een goede afstemming op de onderwijsbehoeften daarbij van belang.

5.2 Beantwoording van de hoofdvraag:

Vanuit de deelvragen kan nu een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag.

In hoeverre ben ik in staat door het inzetten van oplossingsgerichte gesprekstechnieken de werkhouding van drie leerlingen in mijn groep te verbeteren?

Uit de figuren uit hoofdstuk 4 (figuur 4.1 t/m 4.11) kan geconcludeerd worden dat de ingezette oplossingsgerichte gesprekstechnieken hebben geleid tot een verbetering van de werkhouding. Gedurende zes weken is heel intensief met oplossingsgerichte technieken en vaardigheden gewerkt, waardoor alle betrokkenen een duidelijke vooruitgang ervaren in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, zoals te zien is in figuur 4.10 en 4.11. Daarmee is het gevoel van bekwaamheid om leerlingen, maar ook collega's te kunnen begeleiden toegenomen. Het toepassen van de methode Kids'Skills en de zevenstappendans in alle interactie met de leerlingen hebben tot een zichtbare verbetering van de werkhouding geleid (figuur 4.1 t/m 4.6). Vooral de positieve feedback, het gericht oefenen van de vaardigheid en de wekelijkse follow-up gesprekken zijn belangrijk geweest bij het behalen van dit resultaat.

5.3 Bijdrage aan kennisontwikkeling en probleemstelling

Uit dit onderzoek blijkt dat een goede werkhouding een vaardigheid is die een leerling kan leren. Het is van groot belang dat de vaardigheid zo concreet mogelijk wordt gemaakt en met de leerling geoefend wordt.

Daarbij is het opdoen van succeservaringen, positieve feedback en het geven van autonomie erg belangrijk. De zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) biedt veel houvast in de oplossingsgerichte interactie met de leerlingen. Door zes weken lang drie oplossingsgerichte gesprekken te voeren, zijn de oplossingsgerichte gesprekstechnieken verder ontwikkeld kunnen worden en is het gevoel van handelingsverlegenheid verdwenen.

Een oplossingsgerichte houding moet groeien door te blijven oefenen. Zoals ook uit onderzoek van Marzano (2003) blijkt, is nog meer duidelijk geworden hoe groot de invloed van de leerkracht op de leerling is. Het is ontzettend belangrijk om mét de leerling te praten in plaats van óver de leerling (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009). Het houden van individuele gesprekken met leerlingen is dan ook van essentieel belang in de praktijk.

5.4 Kritische reflectie op de methodologie

Om de vraag zo betrouwbaar mogelijk te kunnen beantwoorden, is gekozen om het onderzoek met drie leerlingen in plaats van met één leerling uit te voeren. Bij alle drie de leerlingen is de werkhouding verbeterd.

De nul- en eindmetingen zijn uitgevoerd met behulp van een videocamera. Uit ervaring in de praktijk blijkt dat leerlingen positiever gedrag laten zien wanneer gefilmd wordt. Tijdens dit onderzoek heeft filmen waarschijnlijk het gedrag van de leerlingen positief beïnvloed.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden gedurende 6 weken, dat eigenlijk een relatief korte periode is. In deze periode is verbetering zichtbaar geweest, maar of dit blijvend is, zal de toekomst moeten uitwijzen. Objectief observeren is erg moeilijk, aangezien de menselijke neiging tot interpretatie groot is (De Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2011). Bij het invullen van de observatielijst en tijdsteekproef speelt interpretatie een rol.

5.5 Aanbevelingen:

Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan de overtuiging, dat werken vanuit een oplossingsgerichte benadering niet alleen veel problemen kan oplossen, maar vooral voorkomen. Alleen al de goede relatie die ontstaat met de leerlingen zorgt voor een afname van problemen.

Een echte aanbeveling is dat leerkrachten meer mét leerlingen moeten praten dan óver leerlingen. Leerlingen kunnen heel goed zelf meedenken over oplossingen voor een probleem.

Voor dit onderzoek is de bewuste keuze gemaakt eerst mijzelf te bekwamen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Pas wanneer dit beheerst wordt en ervaren is dat het werkt, kan het anderen leren geleerd worden. In dit onderzoek hebben mijn oplossingsgerichte vaardigheden geleid tot een verbetering van de werkhouding van drie leerlingen. Daarnaast heb ik ervaren dat door mijn oplossingsgerichte houding het aantal gedragsproblemen in de groep is afgenomen, de relatie met alle leerlingen verbeterd is en de sfeer in de groep veel positiever is geworden. Daarom wil ik de directie vragen om tijdens een plenaire vergadering oplossingsgericht werken binnen het team te introduceren. Daarmee kom ik uit bij stap 3 waarop oplossingsgericht werken gebaseerd is: Als iets werkt, leer het anderen (Cauffman & Van Dijk, 2011). Een andere aanbeveling die ik wil doen, is om Kids'Skills in te zetten wanneer leerlingen een vaardigheid moeten leren. Om succesvol met deze methode te kunnen werken is kennis van de oplossingsgerichte benadering en eventueel een Kids'Skills training noodzakelijk.

In dit laatste hoofdstuk wordt gereflecteerd op het onderzoek. Schön (1983) schrijft, dat het vermogen tot zelfreflectie essentieel is om als professional verder tot ontwikkeling te komen. Hierbij zijn de lagen van Bateson (1972) als uitgangspunt genomen.



6.1.1 Omgeving: Wat kom ik tegen?

Al tijdens mijn eerste onderwijseenheid handelingsgericht werken ben ik in aanraking gekomen met oplossingsgericht werken. Handelingsgericht werken vraagt een omslag van probleemgericht denken en handelen naar oplossingsgericht denken en handelen (Pameijer, van Beukering, De Lange, 2011). Sinds deze kennismaking ben ik enorm geënthousiasmeerd door deze positieve aanpak en ben ik literatuur gaan bestuderen. Voor mij is toen al duidelijk geworden dat mijn onderzoek in het teken van oplossingsgericht werken zou staan. Aangezien ik mij in de praktijk regelmatig handelingsverlegen heb gevoeld in de begeleiding van leerlingen met werkhoudingsproblemen, ben ik al snel tot de hoofdvraag van het onderzoek gekomen. Zoals blijkt uit de conclusie van dit onderzoek heb ik mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken kunnen ontwikkelen en leerlingen met werkhoudingsproblemen dusdanig kunnen begeleiden, dat hun taakgerichtheid toegenomen is.

6.1.2 Gedrag: wat doe ik?

Door mijn onzekerheid heb ik het heel spannend ervaren met het onderzoek te starten. Het is een heel verschil tussen literatuur lezen en daadwerkelijk uitvoeren. Vooral over de wondervraag ben ik heel sceptisch geweest. Door tijdens de onderwijseenheden te oefenen en feedback te vragen aan critical friends is duidelijk geworden dat de wondervraag ingeleid kan worden met de “yes-set” (de Jong & Berg, 2012). Vanuit de “yes-set” heb ik de wondervraag op een aantrekkelijke wijze gesteld tijdens het eerste gesprek. Bij de eerste leerling is het gesprek goed verlopen. De leerling is heel enthousiast meegegaan in de wondervraag. Hierdoor is het einddoel helder geworden en concreet geworden hoe een goede werkhouding eruit ziet. Door deze succeservaring tijdens het eerste gesprek is mijn zelfvertrouwen gegroeid en heb ik daarna volop kunnen genieten van het uitvoeren van het onderzoek. Het is me iedere keer gelukt een veilige sfeer te scheppen tijdens de gesprekken. Dit blijkt ook uit de feedback van de leerlingen. Bij Kim en Frederique is het proces heel gemakkelijk verlopen. Zij hebben gedurende het hele traject groei ervaren. Beau heeft een terugval gehad in de vierde week. Dit gesprek is eerst heel moeizaam verlopen. Ik heb mezelf betrappt op het stellen van probleemgerichte vragen, waardoor de teleurstelling bij Beau nog groter werd. Door bewustwording tijdens het gesprek heb ik door middel van de schaalvraag het gesprek weer een positieve wending kunnen geven. Vooral dit gesprek is een grote leerervaring voor mij geweest. Tijdens alle gesprekken heeft de schaalvraag mij houvast geboden om nieuwe doelen te stellen, de krachtbronnen van de leerlingen aan te boren en de onderwijsbehoeften helder te krijgen.

6.1.3 Competenties: wat kan ik?

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken en oplossingsgerichte houding verder kunnen ontwikkelen. De wekelijkse gesprekken, feedback vragen en het reflecteren hebben ertoe geleid dat ik mij bekwaam voel in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Mijn handelingsverlegenheid met betrekking tot werkhoudingsproblemen is verdwenen.

Ik voel mij in staat met allerlei moeilijke situaties om te gaan, zoals gedragsproblemen, gesprekken met ouders en het geven en vragen van feedback aan collega's. In mijn interactie biedt de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) mij houvast.

De directie heeft mij ook zien groeien, door mijn actieve bijdrage tijdens vergaderingen en het geven van presentaties. Ik ben uitgenodigd komend schooljaar te participeren in het middenmanagement en de rol van bouwcoördinator op mij te nemen.

6.1.4 Overtuiging: waar geloof ik in?

Schuman (2010) schrijft dat door het kijken vanuit de oplossingsgerichte benadering, ook wel het sociale model genoemd, een gelijkwaardige en wederkerige relatie ontstaat. Dit leidt uiteindelijk tot integratie en inclusie. Door de positieve ervaringen en de opbrengsten uit dit onderzoek kan ik dit alleen maar onderschrijven. Door de ontwikkeling van mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken voel ik mij in staat leerlingen en collega's te begeleiden.

Dit onderzoek heeft me bewust gemaakt van het feit hoe belangrijk het is om mét leerlingen te praten in plaats van óver leerlingen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011). Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen in staat zijn eigen doelen te stellen en behoeften aan te geven om doelen te behalen. Door het stellen van de schaalvraag heb ik ervaren dat leerlingen ook een groot reflecterend vermogen hebben. Door als leerkracht naast de leerling te staan, ontstaat er een effectieve samenwerking en verminderen conflictsituaties. Daarnaast ben ik door dit onderzoek overtuigd van het feit dat leerlingen geen problemen hebben, maar vaardigheden missen, die aangeleerd kunnen worden (Furman, 2009). Kids'Skills (Furman, 2009) is hier een geschikte methode voor, die ik in de toekomst als gedragsspecialist wil blijven hanteren.

6.1.5 Identiteit: Hoe zie ik mijn professionele rol?

Ik ben een positief persoon met een groot empathisch vermogen. Daarom past de oplossingsgerichte benadering goed bij mijn persoonlijkheid.

Ik wil een leerkracht zijn die een goede relatie heeft met alle leerlingen, waarbij leerlingen zich competent voelen en waarvan de leerlingen autonomie krijgen. Door het uitvoeren van dit praktijkgericht onderzoek heb ik aangetoond dat mij dat gelukt is. Door de ontwikkeling van mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken lukt het mij naast leerlingen, collega's en ouders te staan, waardoor win-win situaties gecreëerd worden (Covey, 2012). Alle partijen worden betrokken bij het oplossen van het probleem en het onderwijsproces.

Uit onderzoek van Marzano (2003) blijkt dat de leerkracht de belangrijkste factor is die invloed heeft op het gedrag van de leerlingen. Ik vind het dan ook belangrijk om fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht te zijn. Tijdens het tot stand komen van dit onderzoek is dit niet altijd even gemakkelijk geweest. Op de moeilijke momenten heb ik mogen ervaren hoe waardevol critical friends zijn. Ook de eerste drie stappen, van Covey (2012), wees proactief, begin met het einde voor ogen en belangrijke zaken eerst, hebben mij geholpen om moeilijke momenten te overwinnen.

6.1.6 Betrokkenheid: Waar doe ik het voor?

Ik ben de opleiding tot Master Sen gaan volgen met de reden mijzelf verder te ontwikkelen als leerkracht, zodat ik in het kader van Passend Onderwijs, mijzelf bekwaam voel in het omgaan met diversiteit. Ik wil zoveel mogelijk leerlingen de kans geven in het reguliere onderwijs te functioneren. Door dit onderzoek ben ik ervan overtuigd dat door te handelen vanuit een oplossingsgerichte benadering veel problemen zullen afnemen of voorkomen kunnen worden. Ik ben geïnspireerd door geweldige docenten van Fontys OSO en mijn eigen onderzoek en wil dit dan ook heel graag overbrengen op mijn collega's, zodat ook zij zich klaar voelen voor Passend Onderwijs. Daarmee kom ik bij de laatste basisregel van oplossingsgericht werken: Als iets blijkt te werken, leer het aan anderen (Cauffman & van Dijk, 2011)

6.2 Aanbevelingen

Komend schooljaar wil ik oplossingsgericht werken introduceren in het team. Uit ervaring kan ik stellen dat kleine veranderingen, zoals het geven van complimenten met een verhouding 4:1, contact leggen met leerlingen en herkaderen al tot grote veranderingen kunnen leiden. Als bouwcoördinator wil ik mijn oplossingsgerichte gesprekstechnieken inzetten bij het leiden van vergaderingen en leerlingbesprekingen. Ik ben me ervan bewust dat ik moet blijven oefenen in het houden van oplossingsgerichte gesprekken om mijn ontwikkeling voort te kunnen zetten. Daarnaast wil ik graag een Kids'Skills training gaan volgen om mij verder te professionaliseren.

Met dit onderzoek heb ik aangetoond dat ik de theorie heb gekoppeld aan de praktijk en mijzelf als persoon. Ik heb een reflectief onderzoekende houding aangenomen. Door veel te oefenen en te reflecteren, heb ik ontdekt dat oplossingsgericht werken bij mij past en werkt. Ik voel mij bewust bekwaam, maar realiseer mij ook, om in ontwikkeling te blijven, kritisch naar mijn professionele handelen te kijken een must is.

Nawoord

Met dit nawoord komt een einde aan mijn onderzoek en de opleiding tot Master Sen. Ik kijk terug op een hele mooie, leerzame maar ook zware periode. Ik wil iedereen bedanken die mij gesteund en geholpen heeft bij het tot stand komen van dit onderzoek:

Allereerst mijn critical friends: Bedankt voor iedere keer de kritische feedback ondanks dat jullie het ook zo druk hadden en het luisterend oor wanneer ik het moeilijk had.

Swaantje de Bekker mijn studiebegeleidster: Geweldig op welke manier jij de studiebijeenkomsten geleid hebt en duidelijk feedback hebt gegeven. Kritisch, positief en op een vragende manier, zodat ik aan het denken werd gezet. Hierdoor is mijn zelfvertrouwen gegroeid.

Mijn man en kinderen omdat jullie mij zoveel uren hebben moeten missen. En natuurlijk de kinderen die meegewerkt hebben aan dit onderzoek.

Literatuurlijst:

Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K.J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp.25-39). London: Sage.

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

Bakker-Beens, D., Gieling, C. & Meugheuvél, L. van de (1995). *Voor gedrag een 8, een modulair pakket voor aanpak van gedragsproblemen in het basis- en speciaalonderwijs*. Nijmegen: Uitgeverij Berkhout

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press

Cauffman, L. & Dijk, D. Van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom-Lemma.

Covey, R. (2012). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.

Deci, E. & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective, in *Handbook of Self-Determination Research*", pp. 3-34. Rochester

Furman, B. (2009). *Kids' Skills*. Barneveld: HNB uitgeverij Nelissen.

Jong, P. De & Berg, I.K. (2012). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson

Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 2(3), 12-21

Lange, R. De, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2011). *Oplossingsgericht onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Marzano, R.J. (2003). *What works in schools-Translating Research into Action*. ASCD.

Marzano, R. & Kendall, S. (2006). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.

Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free press.

Okun, B.F. (1992). *Effective helping: Interviewing and counseling techniques* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Pameijer, N., Beukering, T. Van, & Lange, S. De (2011). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Schuman, H. (2010). *Inclusief onderwijs. Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Timmerman, K. (2009). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.

Internetbron:

Schlundt-Bodien, G. (2011). Verkregen op 21-06-2013 via:

http://oplossingsgerichtwerken.blogspot.nl/2011_02_03_archive.html

Bijlage 1: De zevenstappendans

Stap 1: Contact leggen.

“Een goede relatie is de motor van verandering.” (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Tijdens de rekenlessen zorg ik dat ik voldoende aandacht aan de leerlingen schenk. Tijdens de wekelijkse follow-up gesprekken stel ik de leerlingen op het gemak door eerst even interesse te tonen.

Stap 2: Context verhelderen.

Ieder follow-up gesprek start ik door even naar iets algemeen te vragen, zodat ik op een ontspannen manier het gesprek kan starten.

Stap 3: Doelen stellen.

Iedere week tijdens het follow-up gesprek stel ik samen met de leerling een doel op voor de komende week. Dit doe ik door aan de hand van de schaalvraag te vragen wat de leerling nodig heeft om een stapje verder te komen. Dit doel met helder en haalbaar zijn.

Stap 4: Resources / krachtbronnen ontdekken.

Door te vragen wat er allemaal goed gegaan is, komen wij erachter wat de krachtbronnen van de leerling zijn. Hier liggen mogelijk oplossingen verscholen.

Stap 5: Complimenten geven.

Zowel tijdens de rekenlessen als de follow-up gesprekken geef ik de leerlingen zoveel mogelijk complimenten op wat goed gaat, zodat zij zich competent voelen.

Stap 6: Differentiëren.

De wekelijkse follow-up gesprekken voer ik aan de hand van de schaalvraag. Op deze wijze wordt duidelijk wat er al goed gaat en wat de leerlingen nodig hebben om een stapje verder te komen. Op deze wijze komen wij samen tot nieuwe doelen.

Stap 7: Toekomstoriëntatie.

Het eerste gesprek start ik met de wondervraag, die ik inleid door de “yes set”. Hoe ziet het eruit wanneer je geen werkhoudingsprobleem meer hebt. Op deze wijze wordt het einddoel helder en wordt concreet gemaakt hoe een goede werkhouding eruit ziet. Daardoor wordt duidelijk welke vaardigheid de leerlingen gaan leren.

Bijlage 2: De 15 stappen van Kids'Skills

Stap 1: Problemen vertalen in vaardigheden

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

Stap 2: Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden

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

Stap 3: De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

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

Stap 4: De vaardigheid een naam geven

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.

Stap 5: Een totemfiguur kiezen

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

Stap 6: Supporters werven

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

Stap 7: Meer zelfvertrouwen geven

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

Stap 8: Plannen maken om het te vieren

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

Stap 9: De vaardigheid omschrijven

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

Stap 10: Naar buiten treden

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

Stap 11: De vaardigheid oefenen

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

Stap 12: Geheugensteuntjes bedenken

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

Stap 13: Vieren dat het gelukt is

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

Stap 14: De vaardigheid aan anderen doorgeven

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

Stap 15:

Op naar de volgende vaardigheid

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

Bijlage 3: Tijdsteekproef

Observator: Naam leerling: Groep: Datum observatie:			Categorie	Aantal	Procenten
			Ta		
			Kij		
			Sto		
			Lo		
			An		
			Totaal		
min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerkingen	
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		

Bijlage 4: Observatieformulier leerling

Naam leerling:						
	Nulmeting: 14-01-2013			Eindmeting: 15-04-2013		
	Ja	Nee	Opmerking	Ja	Nee	Opmerking
De leerling start direct.						
De leerling werkt systematisch.						
De leerling werkt netjes.						
De leerling maakt weinig vergissingen.						
De leerling heeft zin in de taak.						
De leerling werkt zelfstandig.						
De leerling is overwegend met de taak bezig.						
De leerling heeft de taak af.						
De leerling kijkt het werk na.						
De leerling weet wat zij moet doen als ze klaar is.						
Opmerking:						

Bron: Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 2(3), 12-21.

Bijlage 5: Feedback formulier leerling

Naam: Week:		
Ik voelde me prettig tijdens het gesprek.		
Ik heb genoeg tijd gekregen om na de denken over de antwoorden.		
Ik heb veel complimenten gekregen.		
Ik weet wat er al goed gaat.		
Ik weet waar ik de komende week aan kan werken.		
De juf snapte wat ik wilde zeggen. Ik voelde mij begrepen.		
De juf heeft goed naar mij geluisterd.		

Hier ga ik de komende week aan werken.

Dit vond ik top aan het gesprek

Deze tip wil ik je geven.

Bijlage 6: Handelingsplannen Kids'Skills

Datum: 13-03-2013 Kids' Skills bij Kim Groep 5A Basisschool de Berensprong Herkenbosch	
Stap 1	<i>Problemen vertalen in vaardigheden.</i> Probleem: Kim is een meisje uit groep 5. Zij heeft moeite om haar werk binnen de gestelde tijd af te krijgen. Met rekenen zit zij in de compacting groep. Dat wil zeggen dat ze minder basisstof hoeft te maken en daardoor tijd heeft voor verrijking. Kim komt meestal niet aan de verrijking toe. Dit komt doordat zij snel afgeleid is door alles wat er om haar heen gebeurt. Verder is zij erg behulpzaam en wil zij steeds andere leerlingen helpen, dat ten koste gaat van haar eigen werk. Ik ga met Kim met Kids'Skills aan de slag om te komen tot een betere werkhouding. Aan de hand van de wondervaag omschrijven wij samen hoe een goede werkhouding eruit ziet: 1. ik weet wat ik moet doen en in welke volgorde 2. ik heb alle spullen bij de hand 3. ik weet wat ik af moet hebben binnen de afgesproken tijd 4. ik ga aan de slag en kijk in mijn boek. 5. Ik zet mijn blokje op rood, zodat anderen mij niet mogen storen. 6. Wanneer anderen tegen mij praten, wijs ik naar het blokje. 7. Wanneer het onrustig is, schuif ik mijn tafel opzij of ga aan de instructietafel zitten. 8. Ik help pas anderen wanneer ik klaar ben met werken. 9. Als ik de basisstof af heb, kijk ik dit na. Daarna ga ik verder met verrijking. 10. Wanneer ik de opdracht niet snap, vraag ik hulp aan iemand anders uit de compacting of aan de juf tijdens de loopronde.
Stap 2	<i>Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden</i> Doel: Tijdens het gesprek komen we samen tot de volgende vaardigheid: Tijdens zelfstandig werken laat ik een goede werkhouding zien. Ik werk stil en help pas anderen wanneer ik klaar ben.
Stap 3	<i>De voordelen van een vaardigheid onderzoeken</i> ○ Ik ben sneller klaar en heb meer tijd voor verrijking ○ Ik kan aan de computer ○ Ik krijgt complimenten ○ Ik krijg geen huiswerk mee naar huis. ○ De juf hoeft niet te mopperen ○ voor de groep is het voordeel dat ik hen niet afleid.
Stap 4 en 5	<i>Een totemfiguur kiezen en de vaardigheid een naam geven</i> Kim kiest voor een engel. Het plaatje wordt uitgeprint en komt in haar vaardighedenboek te staan. Ook krijgt ze een plaatje op haar tafel.

	De goede eigenschappen van haar totemfiguur zijn: ○ Een engel is snel, want die kan vliegen ○ Een engel is rustig.
Stap 6	<i>Supporters werven</i>
	Kim zoekt als supporter in de groep L. uit. Zij is een leerling met een hele goede werkhouding. Kim mag tijdens de rekenles naast L. zitten.
Stap 7	<i>Meer zelfvertrouwen geven</i>
	Kim kan dit want zij heeft op momenten laten zien dat zij haar werk wel af kan krijgen. Verder is Kim een slimme meid.
Stap 8	<i>Plannen maken om het te vieren</i>
	De week voor de meivakantie willen wij de vaardigheid vieren. Kim wil dit doen met de hele klas. Ze wil ranja drinken en chips eten en buiten een spelletje doen.
Stap 9	<i>De vaardigheid omschrijven</i>
	In het vaardighedenboek wordt concreet beschreven wat voor gedrag we willen zien bij Kim (zie stap 1). Kim gaat stil werken.
Stap 10	<i>Naar buiten treden</i>
	Kim vertelt op maandag in de kring aan haar supporters en eventueel de hele groep wat ze gaat leren.
Stap 11	<i>De vaardigheid oefenen</i>
	Kim oefent iedere dag tijdens het zelfstandig werken in de rekenles.
Stap 12	<i>Geheugensteuntje bedenken</i>
	Totemfiguur dient als geheugensteuntje. Als het even mis dreigt te gaan kan de lkr. of iemand anders op de totemfiguur wijzen. Het is nooit Kim haar schuld als het even niet lukt. Het is totemfiguur die haar er even niet aan heeft laten denken. Kim geeft zelf aan hoe zij eraan herinnert wil worden als het mis dreigt te gaan. L. of de juf wijzen even op het totemfiguur.
Stap 13	<i>Vieren dat het gelukt is</i>
	Op het moment dat we denken dat Kim de vaardigheid te pakken heeft (4 à 6 weken) mag zij dit vieren, alleen of met de groep. Het wordt ongeveer de laatste week voor de meivakantie gevierd.
Laatste stap	<i>Op naar de volgende vaardigheid</i>

Datum: 13-03-2013
Kids' Skills bij Frederique groep 5A
Basisschool de Berensprong Herkenbosch

Stap 1	<i>Problemen vertalen in vaardigheden.</i> Probleem: Frederique is een meisje dat zelden het werk binnen de gestelde tijd af heeft. Ze vindt het moeilijk om te starten met haar werk en aan de slag te blijven. Tijdens het zelfstandig werken zoekt zij contact met andere leerlingen waardoor deze ook afgeleid worden. Middels de wondervraag omschrijft Frederique welke vaardigheden zij laat zien wanneer zij een goede werkhouding heeft. 1. Ik weet wat ik moet doen en in welke volgorde 2. Ik heb alle spullen bij de hand 3. Ik weet wat ik af moet hebben binnen de afgesproken tijd 4. Ik zet mijn blokje op rood. 5. Ik ga aan de slag en laat een goede werkhouding zien 6. Ik kijk in mijn boek en/of ik schrijf in mijn schrift/werkboek 7. Ik dek met een blaadje andere sommen af, zodat ik precies weet waar ik moet kijken. 8. Ik gebruik de kladblok om stapjes op te schrijven of de tafels. 9. Ik werk door en concentreer me 10. Ik werk stil 11. Ik kijk mijn werk na
Stap 2	<i>Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden</i> Doel: Frederique. laat tijdens het zelfstandig werken in de rekenles een goede werkhouding zien. Zij werkt stil aan haar taak.
Stap 3	<i>De voordelen van een vaardigheid onderzoeken</i> ○ Ik krijg het werk af. ○ Ik krijg geen huiswerk mee, daardoor heb ik meer tijd om te spelen. ○ Ik krijgt complimenten ○ Ik heb meer tijd voor leuke dingen op school zoals tekenen, knutselen en de computer. ○ De juf, papa en mama zijn trots op mij. ○ Ik stoer de klasgenoten niet waardoor zij door kunnen werken en dan worden ze niet meer boos op mij.
Stap 4 en 5	<i>Een totemfiguur kiezen en de vaardigheid een naam geven</i> Frederique kiest voor een engel. Het plaatje wordt uitgeprint en komt in haar vaardighedenboek en op haar tafel. ○ Een engel is snel ○ Een engel heeft magische krachten ○ Een engel kan vliegen.
Stap 6	<i>Supporters werven</i> Frederique kiest als supporter M. Dit is een meisje met een hele goede werkhouding.

Stap 7	<i>Meer zelfvertrouwen geven</i> Frederique kan dit want zij laat zien dat zij heel goed de stappen kent, hoe ze de sommen uit moet rekenen.
Stap 8	<i>Plannen maken om het te vieren</i> De week voor de meivakantie willen wij de vaardigheid vieren. Fredrique wil dit met de hele klas doen. Zij wil ranja drinken en chips eten en een knuffel mee naar school nemen.
Stap 9	<i>De vaardigheid omschrijven</i> Bij stap 1 hebben wij omschreven hoe een goede werkhouding eruit ziet. Fredrique gaat vooral proberen om stil te werken. Hulpmiddelen hierbij zijn: - Het blokje op rood zetten - De rest van het werk afdekken. - Een kladblok gebruiken om tafels en stappen op te schrijven.
Stap 10	<i>Naar buiten treden</i> Frederique vertelt maandag in de kring wat zij gaat leren en wie haar gaat helpen.
Stap 11	<i>De vaardigheid oefenen</i> Frederique oefent elke dag tijdens het zelfstandig werken in de rekenles.
Stap 12	<i>Geheugensteuntje bedenken</i> Totemfiguur dient als geheugensteuntje. Als het even mis dreigt te gaan kan de lkr. of iemand anders op de totemfiguur wijzen. Het is nooit Frederique haar schuld als het even niet lukt. Het is totemfiguur die haar er even niet aan heeft laten denken. Wanneer Frederique even niet aan de vaardigheid denkt, mogen groepsgenoten en de juf naar de engel wijzen.
Stap 13	<i>Vieren dat het gelukt is</i> Op het moment dat we denken dat Frederique de vaardigheid te pakken heeft (4 à 6 weken) mag zij dit vieren. Het wordt ongeveer de laatste week voor de meivakantie gevierd. Frederique wil met de hele groep chips eten en ranja drinken en een knuffel mee naar school nemen.
Laatste stap	<i>Op naar de volgende vaardigheid</i>

Datum: 15-03-2013

Kids' Skills bij Beau Groep 5A

Basisschool de Berensprong Herkenbosch

Stap 1	<i>Problemen vertalen in vaardigheden.</i> Probleem: Beau vindt het moeilijk om taakgericht bezig te blijven. Tijdens het zelfstandig werken staart zij veel voor zich uit. Ze krijgt haar werk zelden af met als gevolg dat het werk zich opstapelt. Beau wordt dan heel verdrietig en klaagt over buikpijn. Beau heeft hulp nodig bij het taakgericht bezig zijn en dat gaan we doen met Kids' Skills. Middels de wondervraag omschrijft Beau hoe een goede werkhouding eruit ziet. 1. Ik weet wat ik moet doen en in welke volgorde 2. Ik heb alle spullen bij de hand 3. Ik weet wat ik af moet hebben binnen de afgesproken tijd 4. Ik zet mijn blokje op rood. 5. Ik ga aan de slag en laat een goede werkhouding zien 6. Ik kijk in mijn boek en/of ik schrijf in mijn schrift 7. Als ik nadenk, bijt ik op mijn lip. 8. Ik wijs de som aan waarmee ik bezig ben. 9. Ik gebruik een kladblok om stappen op te schrijven. 10. Ik kijk mijn werk na.
Stap 2	<i>Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden</i> Doel: Tijdens het gesprek komen wij samen tot de vaardigheid die Beau gaat leren. Tijdens het zelfstandig werken laat ik zien dat ik doorwerk. Dit bereik ik door het blokje op rood te zetten, de som aan te wijzen en in mijn boek/schrift te blijven kijken.
Stap 3	<i>De voordelen van een vaardigheid onderzoeken</i> - Ik word thuis niet geplaagd. - Ik heb mijn werk af. - Ik krijg geen huiswerk mee. - Ik heb tijd voor Elftal en de computer. - Ik heb geen buikpijn meer. - Ik ga over naar groep 6. - Ik kan na school spelen met mijn broers en neef. - Ik krijg geen stapel werk meer op mijn tafel.
Stap 4 en 5	<i>Een totemfiguur kiezen en de vaardigheid een naam geven</i> Beau kiest voor een plaatje van een rat. Dit plaatje komt in haar vaardighedenboek en op haar tafel. De goede eigenschappen van totemfiguur zijn: - o Ratten zijn snel - o Ratten zijn slim - o Ratten kunnen goed zwemmen - o Mijn ratten moedigen mij aan vanuit de rattenhemel.

Stap 6	<i>Supporters werven</i> Beau kiest als supporter D. en de juf.
Stap 7	<i>Meer zelfvertrouwen geven</i> Beau kan dit want zij is erg rustig en laat zien dat zij goed kan nadenken.
Stap 8	<i>Plannen maken om het te vieren</i> Als de vaardigheid behaald is willen wij dit de week voor de meivakantie vieren.
Stap 9	<i>De vaardigheid omschrijven</i> In het vaardighedenboek wordt concreet beschreven wat voor gedrag we willen zien bij Beau Beau gaat vooral laten zien dat zij kan doorwerken. Zie stap 1.
Stap 10	<i>Naar buiten treden</i> Beau vertelt maandag in de kring wat zij gaat leren.
Stap 11	<i>De vaardigheid oefenen</i> Beau oefent iedere dag tijdens het zelfstandig werken in de rekenles. - Beau zet het blokje op rood. - Beau gebruikt een kladblok als ondersteuning.
Stap 12	<i>Geheugensteuntje bedenken</i> Totemfiguur dient als geheugensteuntje. Als het even mis dreigt te gaan kan de lkr. of iemand anders op de totemfiguur wijzen. Het is nooit Beau haar schuld als het even niet lukt. Het is totemfiguur die haar er even niet aan heeft laten denken. Beau geeft zelf aan hoe zij eraan herinnert wil worden als het mis dreigt te gaan. Ze vraagt aan haar supporter D. of zij af en toe de duim wil opsteken. Andere groepsgenoten mogen even naar het plaatje wijzen.
Stap 13	<i>Vieren dat het gelukt is</i> Op het moment dat we denken dat Beau de vaardigheid te pakken heeft (4 à 6 weken) mag zij dit vieren, alleen of met de groep. Het wordt ongeveer de laatste week voor de meivakantie gevierd. Beau wil met de hele klas chips eten en ranja drinken. Wanneer het goed weer is wil zij extra buiten spelen en anders vrij spelen tijdens de gymles.
Laatste stap	<i>Op naar de volgende vaardigheid</i>

Bijlage 7: Tips en tops uit de gesprekken

Tops uit de gesprekken:

Tips:

Kim:

Week 1: Prettige vragen	Meer complimenten
Week 2: Ik kan alles vertellen	Geen
Week 3: Ik kan alles bij je kwijt	Geen
Week 4: ik vind het gezellig	Geen
Week 5: Jij bent super trots	Geen
Week 6: Je bent trots!	Geen

Frederique

Week 1: Ik voel dat het gaat lukken	vertellen wat we gaan bespreken
Week 2: Je bent heel trots	zo doorgaan
Week 3: Je hebt goed naar me geluisterd	zo doorgaan
Week 4: Jij bent heel trots op mij!	niets
Week 5: Ik voel dat ik het kan!	niets
Week 6: Yes, het is gelukt!	

Beau

Week 1: Ik heb veel complimenten gekregen	geen
Week 2: Over het werk praten is fijn	een gesprek met z'n vieren
Week 3: Tijd om over andere dingen te praten	nog eens samen werken/oefenen
Week 4: Het samen oefenen	meer steun tijdens de les
Week 5: Ik heb veel complimenten gekregen	niets
Week 6: Jij was super blij!	

Bijlage 8: Feedback critical friends

Deze bijlage bevat een samenvatting van verkregen feedback tijdens het tot stand komen van dit onderzoek. Aangezien dit een proces van bijna een jaar is geweest, is ervoor gekozen om een samenvatting te maken.

Bij de voorbereiding, het uitvoeren en vooral op papier krijgen van dit onderzoek is gebleken hoe waardevol critical friends zijn. Het proces is niet altijd even gemakkelijk verlopen en critical friends hebben mij op die momenten de juiste tips gegeven, zodat ik weer verder heb gekund.

Mijn onderwerp voor het onderzoek is vanaf het begin duidelijk geweest. Mijn vraag is in eerste instantie veel te breed geweest. Critical friends hebben tijdens de studiebijeenkomsten geholpen om een concrete vraag op te stellen.

Daarna hebben zij mij geholpen bij het opstellen van de deelvragen. Aangezien dit mijn eerste onderzoek is, heb ik hier veel moeite mee gehad.

Voor januari heb ik hoofdstuk 1,2 en 3 geschreven. Daarna heb ik mijn onderzoek in de praktijk uitgevoerd en mijn hoofdstuk 4,5 en 6 geschreven. In de tussentijd heb ik een grote ontwikkeling wat betreft het schrijven doorgemaakt. Dit is te zien in de verkregen feedback

Feedback op hoofdstuk 1, 2 en 3:

Feedback op de hoofdstukken 1, 2 en 3 heb ik vooral gekregen op het zakelijk schrijven. Ik heb in het begin helemaal niet begrepen wat hiermee bedoeld werd. Van mijn studiebegeleidster heb ik de tip gekregen om “ik” te vermijden, maar vanwege de andere toetsen ben ik gewend om vanuit “ik-perspectief” te schrijven. Ik wist niet hoe ik dit moest veranderen en ben daarom met een critical friend zinnen in mijn hoofdstukken 2 en 3 gaan herschrijven. Hierdoor is mij duidelijk geworden wat bedoeld wordt met zakelijk schrijven en heb ik dit in de hoofdstukken 4,5 en 6 goed toe kunnen passen.

Andere feedback heb ik gekregen op de relevantie van de inhoud. Niet alles wat ik in mijn hoofdstukken verwoord had, was relevant voor het onderzoek. Aangezien ik bijna bij ieder hoofdstuk te veel woorden had, ben ik mijn hoofdstukken kritisch gaan nalezen en heb hier en daar stukken verwijderd.

Bij het schrijven van de hoofdstukken 2 en 3 heb ik stukken in verkeerde hoofdstukken geplaatst. Dit heb ik vrij gemakkelijk zelf kunnen aanpassen, door de heldere feedback van mijn studiebegeleidster.

Feedback op hoofdstuk 4, 5 en 6:

Door de goede feedback van critical friends op de eerste drie hoofdstukken en het schrijven van mijn toets 4 “het artikel” tussendoor, is heeft mijn zakelijk schrijven een grote ontwikkeling doorgemaakt. Hier heb ik van mijn critical friends veel positieve feedback op gekregen. Op hoofdstuk 4 heb ik alleen maar positieve feedback terug gekregen.

Bij hoofdstuk 5 heb ik als feedback gekregen dat ik duidelijke conclusies moest trekken. Dit heb ik aangepast door met de conclusie te starten in een paragraaf of te eindigen. Hierdoor is mijn hoofdstuk krachtiger geworden.

Hoofdstuk 6 heb ik naar aanleiding van feedback verschillende malen opnieuw geschreven. Doordat ik van meerdere critical friends verschillende feedback heb gekregen, ben ik tijdens het schrijven van dit hoofdstuk erg onzeker geworden. Ik heb toen gekozen om bij het schrijven van dit hoofdstuk gebruik te maken van één critical friend. Ik heb meteen gebruik gemaakt van de lagen van Bateson, maar in eerste instantie in de volgorde van binnen naar buiten. In mijn eerste versie heb ik niet alleen op het onderzoek gereflecteerd, maar op de gehele opleiding.

Mijn critical friend heeft mij toen de tip gegeven om de lagen in andere volgorde te beschrijven en vooral op het onderzoek te reflecteren. Uiteindelijk is het mij gelukt dit hoofdstuk op papier te krijgen.

Tijdens het schrijven van alle hoofdstukken heb ik feedback gehad op het schrijven van kleine tussenwoorden. Deze heb ik zoveel mogelijk proberen te verwijderen.

Opbrengsten critical friendship:

Ik heb de feedback van critical friends als prettig ervaren. Ik heb mij vooral erg gesteund gevoeld bij het schrijven van het onderzoek. Door de kritische feedback van mijn critical friends heb ik een grote ontwikkeling in het zakelijk schrijven doorgemaakt. Ik had niet verwacht dat ik het zou kunnen, maar het is mij toch gelukt. Daarnaast ben ik gegroeid in het geven van kritische feedback. Door mijn onzekerheid heb ik in het begin het werk van anderen steeds beter gevonden dan mijn eigen werk. Maar door iedere keer kritische feedback te ontvangen en hier ook iets mee te doen, is het mij gelukt ook kritische feedback te geven. Hierdoor hebben steeds meer critical friends feedback aan mij gevraagd. Vooral bij het schrijven van de laatste hoofdstukken heb ik anderen veel hulp kunnen bieden. Hierdoor is mijn zelfvertrouwen behoorlijk gegroeid.

Door samen met critical friends het moeilijke proces van onderzoek doen te doorlopen, zijn mooie vriendschappen ontstaan. Hierdoor kan ik terug kijken op een moeilijk, maar ontzettend leerzaam en mooi proces.