

Handen uit de mouwen, wij gaan aan het werk!



Een zoektocht naar de motivatie bij leerlingen om te komen tot een betere werkhouding.

Hilda Geerligts
Studentnummer 2184859
Master Special Educational Needs
Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg
Begeleidster Marianne den Otter
Mei 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	p.3
Inleiding	p.4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	p.5
1.1 De context van dit onderzoek	p. 5
1.2 De aanleiding voor dit onderzoek	p. 5
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	p. 6
1.4 De oriëntatie op mijn onderzoeksvraag	p. 6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	p.8
2.1 Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?	p. 8
2.2 Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?	p. 8
2.3 De motivatie	p. 9
2.4 Oplossingsgericht werken	p. 10
2.5 Kids' Skills	p. 11
2.6 De relatie tussen oplossingsgericht werken en handelingsgericht werken	p. 11
2.7 Kern theorie voor mijn onderzoek	p. 12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	p.13
3.1 Onderzoeksmethodologische oriëntatie	p. 13
3.2 Onderzoeksparadigma	p. 14
3.3 Onderzoeksmethoden en de aanpak van data-verzameling	p. 14
3.3.1 Bronnenonderzoek	p. 14
3.3.2 Enquête	p. 14
3.3.3 Observeren	p. 14
3.3.4 Interview	p. 14
3.3.3.a VISEON	p. 15
3.3.3.b Leuvense Betrokkenheidsschaal voor leerlingen	p. 16
3.3.3.c Tijdsteekproef	p. 16
3.3.4.a Schaalvraag	p. 17
3.3.4.b Kids' Skills	p. 17
3.3.5 Overzicht onderzoeksinstrumenten	p. 18
3.4 De validiteit	p. 19
3.5 Ethische overwegingen	p. 19
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	p.21
4.1 Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?	p. 21
4.2 Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?	p. 21
4.3 Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?	p. 21
4.3.1 Enquêtedeel 1	p. 23
4.3.2a Enquêtedeel 2a	p. 24
4.3.2b Enquêtedeel 2b	p. 25
4.3.3 Enquêtedeel 3	p. 26
4.3.4 Enquêtedeel 4	p. 27

4.4 In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van werkhouding?	p. 28
4.4.a VISEON	p. 28
4.4.b De Leuvense Betrokkenheidschaal	p. 30
4.4.c De tijdsteekproef	p. 30
4.4.d De schaalvraag	p. 32
4.4.e Kids' Skills	p. 33
4.5 Aanpassingen in mijn onderzoek	p. 33
4.6 Data opbrengst ten aanzien van de hoofdvraag	p. 33
 Hoofdstuk 5: Conclusies en discussies	 p.35
5.1 Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?	p. 35
5.2 Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?	p. 36
5.3 Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?	p. 36
5.4 In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?	p. 37
 Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	 p.38
6.1 Reflectie op het onderzoeksproces	p. 38
6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker	p. 38
6.3 Wat heeft dit onderzoek mij opgeleverd?	p. 39
 Nawoord	 p.40
 Literatuurlijst	 p.41
 Bijlagen	 p.43
Bijlage 1 De enquête	p. 44
Bijlage 2 VISEON	p. 47
Bijlage 3 De Leuvense Betrokkenheidschaal	p. 48
Bijlage 4 De tijdsteekproef	p. 50
Bijlage 5 De schaalvraag	p. 51
Bijlage 6 Kids' Skills	p. 52

Samenvatting

Meesterstuk 2013

Handen uit de mouwen, wij gaan aan het werk!

'Een zoektocht naar de motivatie bij leerlingen om te komen tot een betere werkhouding'.

ONDERZOEKSVRAAG

Wat verstaat ons team onder een goede werkhouding en hoe kunnen wij binnen onze school leerlingen, indien nodig, het beste ondersteunen in het verbeteren van hun werkhouding?

Deelvragen:

1. Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?
2. Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?
3. Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?
4. In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?

Handen uit de mouwen, wij gaan aan het werk!



ONDERZOEKSCONTEXT.

Mijn onderzoek is een actie onderzoek, die zowel kwantitatieve als kwalitatieve data heeft opgeleverd. Dit onderzoek is uitgevoerd op mijn school met het team en met 6 leerlingen.

ONDERZOEKSOPBRENGST

Een visie is ontstaan over wat ons team verstaat onder een goede werkhouding.

Afspraken zijn gemaakt over hoe wij werkhoudingsproblemen gaan aanpakken.

Dezelfde observatie instrumenten worden gehanteerd, zodat de manier van signaleren en objectiveren eenduidig wordt.

Oplossingsgericht werken blijkt goed te passen binnen onze pedagogische aanpak.

Door oplossingsgericht te werken ontstaat een positieve omgang tussen leerling en leerkracht, zodat er constructief gewerkt kan worden aan een doelstelling.

Door in gesprek te gaan met leerlingen gaan wij ons onderwijs beter afstemmen op de leerlingen, want leerlingen weten goed wat ze nodig hebben.

THEORETISCHE ONDERBOUWING

Vanuit de theorie hebben de sleutelbegrippen; 'werkhouding, motivatie, oplossingsgericht werken, Kids' Skills en inclusie', betekenis gekregen voor het onderzoek

ONDERZOEKSMETHODEN EN INSTRUMENTEN

De onderzoeksmethoden die zijn toegepast zijn: bronnenonderzoek, enquête, observeren en interview.

In dit onderzoek zijn de onderzoeksinstrumenten: De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen, de tijdsteekproef, de schaalvraag en Kids' Skills toegepast.

Info:

Hilda Delacourt-Geerligs
Email: hilda.delacourt@inos.nl

Inleiding

Op de school waar ik nu werkzaam ben hebben wij de laatste jaren hard gewerkt om ons onderwijs te optimaliseren. Wij werken handelingsgericht op verschillende didactische gebieden. Hierdoor is de leeropbrengst omhoog gegaan. Verschillende leerkrachten ondervinden dat sommige leerlingen moeite hebben met de werkhouding, vooral met de motivatie om hard te werken.

Dit was de aanleiding voor mijn onderzoek, want de pedagogische doelen zijn volgens mij de basis voor goed onderwijs. Gedurende mijn gehele loopbaan heb ik affiniteit gevoeld voor pedagogiek, daarom heb ik gedrag als specialisatie gekozen. Als gedragscoördinator kan ik de opgedane kennis vervolgens toepassen. Ik ben werkzaam geweest op verschillende typen scholen. Hier heb ik veel van geleerd. Iedere populatie heeft zijn eigen aanpak nodig. Door de Master ben ik in aanraking gekomen met oplossingsgericht werken. Nu ben ik zeer benieuwd of dit gaat aansluiten bij de leerlingen van mijn onderwijskansenschool. Door verschillende onderwijsmodules te volgen en naar workshops te gaan heb ik mij laten inspireren door Kids' Skills. Ben Furman heeft mij nog enthousiaster gemaakt tijdens een bijeenkomst in Tilburg. Een leerkracht die oplossingsgericht is ingesteld benadrukt de krachten van alle leerlingen en denkt in mogelijkheden. Leerlingen die extra zorg nodig hebben blijven tegenwoordig zoveel mogelijk binnen het regulier onderwijs. Om inclusief onderwijs succesvol te maken heeft het onderwijsveld leerkrachten nodig die een kritisch reflectieve houding hebben. In deze vaardigheden heb ik mijzelf tijdens mijn Master bekwaamd.

Het klinkt zo logisch; als leerlingen zelf aan vaardigheden mogen werken, die ze zelf uitkiezen, samen met anderen, dat moet toch iedereen aanspreken? Dit sluit helemaal aan bij de basisbehoeften; competentie, autonomie en relatie. Zou dit de sleutel zijn om leerlingen te motiveren? Is het mogelijk om zo de werkhouding te verbeteren?

Graag wil ik met mijn team de werkhouding verder onderzoeken. Zodat we gaan zoeken naar oplossingen. Door dit onderzoek komen we tot nieuwe ontdekkingen, zoals dat leerlingen achter de computer geen werkhoudingsproblemen vertonen en dat leerlingen zelf goed weten waar ze hard aan moeten werken. Leerlingen kunnen veel meer dan dat wij denken. Het gedrag van mensen blijft mij fascineren.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding beschreven voor dit onderzoek en de vragen waar dit onderzoek antwoord op moet geven.

1.1 De context van dit onderzoek

Dit onderzoek zal plaatsvinden binnen een bovenbouwgroep van de basisschool waar ik momenteel werkzaam ben. Onze school is gelegen in een laag sociale buurt. Dit houdt in dat de populatie multicultureel is en wij een 'onderwijskansenschool' zijn. 'Thesaurus zorg en welzijn' definieert een onderwijskansenschool als volgt; 'een achterstandsschool die door de gemeente is aangewezen om mee te doen aan een schoolspecifieke aanpak van het onderwijskansenbeleid, vanwege een zeer groot aantal leerlingen met een ontwikkelingsachterstand, achterblijvende resultaten en problemen die niet door de school alleen op te lossen zijn'. Het niveau van onze leerlingen is zeer divers. Wij werken op onze school volgens de principes van handelingsgericht werken (HGW) op didactisch gebied. Op pedagogisch gebied is dit nog een uitdaging.

'HGW beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. Het concretiseert adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen. Leerkrachten, interne begeleiders en leidinggevendenden passen zeven uitgangspunten toe' (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p.32).

Dit betekent dat subgroepjes leerlingen een verschillend aanbod ontvangen op onze school. Ik vind het belangrijk om af te stemmen op individuen. Meijer (2001, 2003a & 2005) stelt dat inclusie afhankelijk is van de houding van de leraar ten opzichte van leerlingen met specifieke ondersteuningsvragen, haar vermogen om sociale relaties te versterken, haar zicht op verschillen in de klas en haar bereidheid om effectief met die verschillen om te gaan. Door het volgen van de opleiding Master SEN kan ik nu een gefundeerd standpunt innemen voor inclusie. Mijn team neem ik hierin mee, zodat we samen opmaat onderwijs optimaliseren.

1.2 De aanleiding voor dit onderzoek

Vanuit mijn functie als gedragscoördinator heb ik een pedagogisch doel centraal gesteld. De pedagogische ontwikkeling volgen wij door middel van een leerlingvolgsysteem. Voor de kleuters heet dit Kijk (Bazalt, 2012) en voor groep 3 t/m 8 heet dit VISEON, (Volginstrument voor Sociaal-Emotionele Ontwikkeling, CITO, 2011). Met deze verkregen data wordt op onze school nog niet handelingsgericht gewerkt (Pameijer, Beukering & Lange, de, 2009). Dat blijkt uit gesprekken met mijn team. Om volgens de principes van HGW te werken, zullen wij niet alleen op didactisch gebied, maar ook op pedagogisch gebied handelingsgericht moeten werken.

'HGW richt zich ook op deze resultaten, maar eveneens op de behaalde opbrengsten ten aanzien van welbevinden, werkhouding, sociaal gedrag en de ontwikkeling van talenten. HGW stelt zowel didactische als pedagogische doelen, omdat deze onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn' (Clijsen, Pameijer & Kappen, 2011, p.34).

Na analyse van de gevoerde gesprekken, besloten we binnen ons team om een van de pedagogische doelen (de werkhouding) centraal te stellen in mijn onderzoek, omdat we daaromtrent het meest handelingsverlegen zijn.

Volgens Timmerman (2002) is werkhouding een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kan beïnvloeden. De werkhouding vormt een voorwaarde om tot leren te komen. Een probleem bij ons op school is dat de leerkrachten het gevoel hebben dat onze leerlingen niet voor zichzelf werken. Ik ga op zoek naar de oorzaken van deze signaleringen. Middels oplossingsgericht werken, wil ik de motivatie van onze leerlingen voor een goede werkhouding onderzoeken en mogelijk verbeteren. Dit onderzoek gaat plaatsvinden bij zes leerlingen van een bovenbouwgroep. De verkregen gegevens vormen mogelijk een gefundeerde basis, zodat in de toekomst ook met het oog op het pedagogisch doel 'werkhouding' handelingsgericht gewerkt kan worden.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Wat verstaat ons team onder een goede werkhouding en hoe kunnen wij binnen onze school leerlingen, indien nodig, het beste ondersteunen in het verbeteren van hun werkhouding?

Deelvragen:

1. Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?
2. Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?
3. Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?
4. In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?

1.4 De oriëntatie op mijn onderzoeksvraag

Wetenschappelijk onderzoek omtrent leerlingen met werkhoudingproblemen is volgens Baert (2002) de laatste jaren toegenomen. Uit een grootschalig internationaal onderzoek onder 1.499 scholen is gebleken dat volgens leerkrachten onrustig en impulsief gedrag toeneemt en de concentratie afneemt (Baert, 2002). Voorgaande Master SEN onderzoeken wijzen uit dat meerdere scholen handelingsverlegen zijn op het gebied van de werkhouding. Omdat mijn onderzoek plaats zal vinden binnen een groep met zes leerlingen, zal de betrouwbaarheid voor het onderwijsveld minimaal zijn. Wel kan mijn onderzoek een aanvulling zijn op andere onderzoeken.

Handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2004) is eind jaren negentig een gangbare werkwijze geworden in Nederland en Vlaanderen binnen de onderwijspraktijk. HGW beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen te verbeteren door te werken volgens zeven principes. De interventies om de werkhouding te verbeteren, ontleen ik aan principes van oplossingsgericht werken, OGW (Cauffman & Van Dijk, 2009). OGW gaat om een toekomstgeoriënteerde visie waarbij men er vanuit gaat dat mensen zelf over voldoende bronnen beschikken om van hun eigen leven iets te maken (Cauffman & Van Dijk, 2009). Nationale en internationale 'evidence based'- onderzoeken naar OGW vertonen positieve resultaten. Deze onderzoeken worden verder beschreven in mijn theoretisch kader. Kids' Skills (Furman, 2004) is een oplossingsgerichte methode waarmee leerlingen op een positieve en constructieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren. Deze methode heeft zijn effect

internationaal bewezen, maar ik ga onderzoeken of deze methode kan bijdragen aan het verbeteren van de werkhouding binnen onze school. Jacobs (2010) stelt dat er sprake is van een democratiseringsproces in de samenleving, waarbij de stem van de consument (ouders en leerlingen) belangrijker wordt in de vormgeving van het onderwijs. Daarom is het belangrijk om de leerling een stem te geven binnen het onderwijs. Met OGW geef ik de leerling het mandaat, hij blijft eigenaar van zijn eigen leerproces. Tijdens dit praktijkgericht onderzoek (PGO) ga ik onderzoeken of de intrinsieke motivatie vergroot kan worden middels OGW, zodat de werkhouding verbetert.

In hoofdstuk twee wordt het theoretisch kader van dit PGO beschreven.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

De theoretische onderbouwing van mijn onderzoeksvragen en de centrale begrippen van mijn onderzoek worden in dit hoofdstuk gedefinieerd en uitgewerkt. Deze theoretische verkenning dient om tot een gefundeerde kennisconstructie te komen in relatie tot mijn onderzoeksvraag. Met een kritisch reflectieve houding verbind ik diverse theorieën met elkaar zodat de betekenis voor mijn praktijkonderzoek duidelijk wordt.

2.1 Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?

De definities van een werkhouding door Rietman (2009) en Timmerman (2002) vertonen veel overeenkomsten. Volgens Rietman (2009) is de werkhouding een verzameling van mogelijkheden en beperkingen in een kind, die het maken van een gegeven opdracht positief of negatief kan beïnvloeden. Timmerman (2002) definieert werkhouding als volgt; een verzameling gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. Timmerman spreekt over werkhoudingsproblemen bij een negatieve invloed. Het gedrag kan uiterlijk zichtbaar zijn of zich op denkniveau afspelen. Volgens Rietman (2009) kunnen problemen in de werkhouding opgespoord worden door:

1. Registratie van de werkhouding in de tijd
2. Het vormen van een beeld van activatie vanuit de verschillende niveaus.

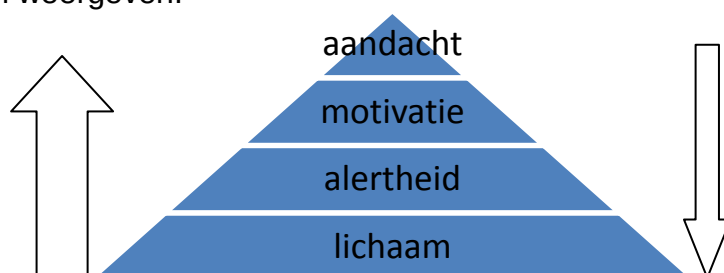
Dit neem ik mee in mijn onderzoek door verschillende onderzoeksinstrumenten in te zetten om de werkhouding te meten. Het instrument VISEON (CITO, 2011), zet zorgvuldige werkhouding tegenover een onzorgvuldige werkhouding. In VISEON worden voor werkhouding de volgende indicatoren gehanteerd: inzet, zorgvuldigheid en het gedurende langere tijd geconcentreerd bezig zijn (VISEON Verantwoording, 2004). Deze indicatoren worden meegenomen in mijn onderzoek, omdat VISEON binnen onze school als meetinstrument ingezet wordt. Janssens (1996) benoemt dezelfde indicatoren als VISEON in zijn definitie.

‘Wanneer een leerling gedurende bepaalde tijd werkt volgens instructies van de leerkracht, systematisch en netjes te werk gaat en zich niet laat afleiden door de omgeving dan kan van een goede werkhouding gesproken worden’ (Janssens, 1996, p.141).

Deze definitie sluit aan bij mijn visie over een goede werkhouding. Echter mis ik in deze definitie de mate van betrokkenheid. Welke eisen mijn team stelt aan een goede werkhouding wordt onderzocht middels een enquête.

2.2 Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?

De werkhouding van een leerling wordt door een aantal factoren beïnvloed. Rietman (2009) heeft de factoren die invloed hebben op de werkhouding in een model weergegeven.



Figuur 1: factoren die de werkhouding beïnvloeden (bron: Rietman, 2009, p.28)

Lichaam (Autonome zenuwstelsel) Pas als aan alle basale basisbehoeften is voldaan (zoals uitgerust zijn, geen honger, etc.) gaat er een activerende werking uit van dit niveau.

Alertheid (Hersenstam) De prikkelverwerking, de zintuiglijke informatie uit de omgeving kan er voor zorgen dat een leerling meer of minder alert is.

Motivatie (Limbische systeem) Dit is de emotionele kant van de werkhouding, wanneer informatie wordt gewaardeerd als prettig, veilig, uitdagend en nieuw. Dan gaat iemand opletten.

Aandacht (hersenschors) Het reguleren van werkhouding wordt vanuit de mate van concentratie aangestuurd.

Timmerman (2002) maakt een tweedeling in de factoren die de werkhouding beïnvloeden.

1. Factoren in het kind zelf

- a. Medisch-lichamelijke factoren, zoals gehoor, voldoende slaap, concentratiestoornissen zoals AD(H)D- syndroom (Attention, Deficit and Hyperactivity Disorder)
- b. Emotionele factoren zoals aandacht en motivatie.
- c. Cognitieve factoren, de mentale ontwikkeling van een leerling. De cognitieve bagage en de cognitieve stijlfactoren, hoe een leerling omgaat met een opdracht.

2. Factoren in de omgeving

- a. Kenmerken van de begeleider, invloed van de leerkracht.
- b. Taakkenmerken, de complexiteit en de aard van de taak.
- c. Sociaal-emotionele factoren, de leerling en zijn omgeving.
- d. Sociaal-materiële factoren, de klas en de thuisomgeving.

In de literatuur lees ik dat de werkhouding wordt beïnvloed door verschillende factoren, die allemaal invloed op elkaar uitoefenen. Verliefde & Hermans (2000) stellen dat de factoren elkaar zelfs versterken. Als school kunnen wij weinig invloed uitoefenen op factoren aan het thuisfront. De relatie met de leerkracht, het afstemmen op de cognitie en de motivatie zijn wel factoren waar wij invloed op kunnen hebben. Met die factoren houd ik in mijn onderzoek rekening.

2.3 De motivatie

Motivatie is onlosmakelijk verbonden met de basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie (Deci, e.a., 1985). Dit wordt ook wel de Self Determination Theory (SDT) genoemd. Stevens (2002) legt dit uit als; je leerlingen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen (competentie), ze willen laten zien dat ze het zelf kunnen (autonomie), hoewel nooit alleen: ze vragen dat je beschikbaar bent en hen toegenegen (relatie). Het concept motivatie is een belangrijke voorwaarde om nieuwe kennis te verkrijgen. Als een leerling intrinsiek gemotiveerd is, leert hij iets omdat hij daarin werkelijk geïnteresseerd is en echt iets wil weten of kunnen. Bij extrinsieke motivatie leert een leerling, omdat hij daartoe door iemand anders wordt aangezet (Deci en Ryan, 1985; Ryan en Deci, 2000; 2002).

Stevens heeft hier onderzoek naar gedaan en veel over geschreven. Hij vindt dat scholen de leerlingen meer moeten motiveren om te gaan leren, in plaats van de theorie in het kind te stampen (Stevens, 2002). Deze uitspraak sluit aan bij mijn onderzoek, want ik wil meer grip krijgen op hoe we leerlingen kunnen motiveren, zodat hun werkhouding verbeterd.

‘Wetenschappelijk onderzoek van menselijke ontwikkeling leidt tot de bevinding dat wij motivationeel en cognitief volledig voor onze eigen ontwikkeling zijn uitgerust en bovendien geheel zijn uitgerust om dit zelf te doen, nooit zonder een goede relatie, maar wel zelf (Stevens, 2002, p.7).

De relatie met de leerkracht is van groot belang. Daarom heb ik een bovenbouwgroep gekozen waar aan deze randvoorwaarden wordt voldaan. Want Cauffman & Van Dijk (2009) stellen dat een goede werkrelatie de motor van verandering is. Deze gegevens heb ik ontleend aan de leerlingenlijst van VISEON. Tijdens het zelfstandig werken hebben onze leerlingen de keuzemogelijkheid, omdat ze werken aan een weektaak. Ze zijn autonoom om te kiezen hoe ze de taak aanpakken, de leerstof is afgestemd op de cognitie en ze worden begeleid door de leerkracht. Dit moment kies ik om 6 leerlingen instrumenteel te observeren. De alertheid, motivatie en aandacht wordt bij 6 bovenbouw leerlingen onderzocht met De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor leerlingen (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, 1994). Door de handleiding te bestuderen en alle oefeningen uit te voeren met dvd-fragmenten heb ik mij hierin bekwaamd. De motivatie van de leerlingen wordt middels OGW verder onderzocht in mijn onderzoek.

2.4 Oplossingsgericht werken

De ‘solution focused approach’ werd begin jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. Rond het jaar 1985 voltooiden zij de basis van oplossingsgericht werken (OGW). Volgens Cauffman & Van Dijk (2009) gaat OGW om een toekomstgeoriënteerde visie, die hoop put uit het haalbare en kracht haalt uit de overtuiging dat alle bij de school betrokken personen over voldoende resources beschikken om er zelf iets moois van te maken. De gesprekspartner gaat een oplossingsgericht gesprek aan dat gericht is op samenwerking en het vergroten van zijn motivatie. Bij oplossingsgericht werken horen axioma’s (regels). De basisaxioma’s (Cauffman & Van Dijk, 2009, p.33) zijn:

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

In Cauffman & Van Dijk (2009) lees ik; ‘door oplossingsgerichte taal te gebruiken en belangrijker nog de juiste oplossingsgerichte vragen te stellen, bevordert je de efficiëntie in de omgang met anderen’. De combinatie van deze vaardigheden is volgens hen het krachtigste gereedschap dat een onderwijskracht kan bezitten. De theorie van OGW sluit aan bij mijn overtuigingen. Bij mijn onderzoek gebruik ik verschillende oplossingsgerichte interventies (de schaalvraag en Kids’ Skills). Een effectieve manier om een groot doel onder te verdelen in subdoelen is de schaalvraag. De schaalvraag maakt vooruitgang concreet en is een veelgebruikte interventie bij OGW (Wolters, 2012). Er wordt gewerkt met cijfers om de vooruitgang inzichtelijk te maken. (Één, het probleem is het ergste en tien als het probleem er niet meer is, de gewenste toekomst.) Kienhuis (2008) heeft onderzoek gedaan naar oplossingsgerichte gespreksvoering in een praktijkschool in Nederland. Wat opviel was dat leraren een voorkeur hadden voor een aantal interventies: contact maken, complimenteren, gebruik maken van de context en doelen stellen. De leraren werden zich bewust van hun manier van communiceren. Hij constateerde dat de werkrelatie met de leerlingen verbeterde. De leerlingen voelden zich meer herkend en erkend in hun competenties en hun motivatie. Internationale onderzoeken van bijvoorbeeld

Gingering (2000) en Shazer (1991) laten ook positieve resultaten zien. Om de werkhouding te verbeteren wordt bij mijn onderzoek Kids' Skills (Furman, 2008) ingezet. Ik ga onderzoeken of OGW op onze school kan bijdragen aan een betere motivatie en een betere werkhouding. OGW blijkt in de onderwijspraktijk goed samen te gaan met het handelingsgericht werken (Pameijer, Beukering & Lange, de, 2009). Deze relatie wordt verder beschreven in paragraaf 2.6.

2.5 Kids' Skills

Het realiseren van een co-expertrelatie is essentieel om een positieve gedragsverandering bij leerlingen op gang te laten komen. Voor de leerling zijn hierbij drie eigen inzichten van belang:

- inzicht in zijn/haar motivatie;
- inzicht in wat belangrijk voor hem/haar is;
- inzicht in voor hem/haar positieve veranderingen.

Er moet dus sprake zijn van een werkbare hulpvraag: de leerling heeft inzicht in zijn/haar eigen krachtbronnen (Cauffman & Van Dijk, 2009, p.83); in zijn/haar (intrinsieke) motivatie.

Oplossingsgerichte methoden zetten aan tot verandering en nemen motivatie mee in het proces (Wolters, 2012). Kids' Skills (Furman, 2008) is een oplossingsgerichte methode. Zo leren leerlingen met behulp van deze methode om problemen op een positieve en constructieve manier aan te pakken. Zo leren zij nieuwe vaardigheden (Furman, 2004, p.15). Om mij verder te verdiepen in deze methode heb ik naast de onderwijsmodules van de opleiding nog twee workshops gevolgd, waarvan een gegeven door Ben Furman zelf. In vijftien (niet volgorde) stappen (zie bijlage 6) wordt richting gegeven aan oplossingsgerichte gesprekken met de 6 leerlingen, waarbij de (intrinsieke) motivatie van leerlingen cruciaal is.

2.6 De relatie tussen oplossingsgericht werken en handelingsgericht werken

HGW beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen te verbeteren door te werken volgens zeven principes;

1. De leerkracht stelt de onderwijsbehoefte van de leerling centraal.
2. In deze relatie is er veel interactie, afstemming en afwisseling.
3. De leerkracht doet er toe.
4. De positieve aspecten zijn van belang, het uitgaan van de krachten.
5. Constructieve samenwerking: de leerkracht neemt de ouder mee in het leerproces, de leerkracht werkt samen in een team met een gezamenlijke visie, de leerkracht werkt samen met andere instanties.
6. Handelen is doelgericht om te komen tot ontwikkeling, de leerkracht werkt systematisch met helder geformuleerde doelstellingen.
7. De werkwijze is systematisch en transparant.

HGW biedt scholen houvast bij het omgaan met de verschillen tussen leerlingen. Op onze school wordt volgens deze principes onderwezen op didactisch gebied. Er bestaan veel overeenkomsten tussen het HGW en het OGW. Zo schrijven Pameijer en Beukering (2004); met handelingsgerichte diagnostiek beogen we de bruikbaarheid van adviezen te optimaliseren door rekening te houden met de wensen en mogelijkheden van een leraar, ouder of kind. Verder zie ik nog meer overeenkomsten; de leerling wordt centraal gesteld, er wordt gewerkt aan een goede leerkracht-leerling relatie, de krachten van de leerling worden meegenomen, er is sprake van een nauwe samenwerking en er worden heldere doelen geformuleerd.

2.7 Kern theorie voor mijn onderzoek

‘Reguliere scholen met een inclusieve oriëntatie zijn het meest effectieve middel om discriminatie tegen te gaan, toegankelijke gemeenschappen te creëren, een inclusieve samenleving te vormen en te garanderen dat alle kinderen onderwijs kunnen volgen’ (UNESCO, 1994, Salamanca Statement artikel 2, punt 5).

Het sociale model, ook wel het burgerschapmodel, dat gebaseerd is op Oliver en Gennep (2000), houdt in dat men zich focust op wat wel lukt. Iedereen telt. Deze gedachte sluit voor mij aan bij het OGW. Men ziet iedere leerling als burger die om ondersteuning vraagt en als iemand, die talenten heeft en eigen keuzes maakt. De relatie met de leerling is gebaseerd op gelijkwaardigheid en respect. Een vergelijking tussen landen, zoals Nederland in vergelijking met Engeland en de Scandinavische landen, laat zien dat nationale overheden verschillen in de mate waarin en de wijze waarop zij meer of minder expliciet kiezen voor inclusief onderwijs. Deze keuze hebben de landen vertaald naar wet- en regelgeving en heldere langetermijnperspectieven en verwachtingen (Shuman, 2007). De basisscholen hebben de plicht om iedere leerling zo goed mogelijk te begeleiden. Engeland en de Scandinavische landen hebben onder andere al bewezen dat dit mogelijk is. Een reflectieve leerkracht die oplossingsgericht handelt, kan er naar mijn idee voor zorgen dat de werkhouding van alle kinderen optimaliseert. Op onze school wordt actief gewerkt aan inclusie, door alle aangemelde leerlingen met passend onderwijs zo optimaal mogelijk te ondersteunen, mits dit binnen onze mogelijkheden ligt. Door deze theoretische onderbouwing heb ik meer kennis verkregen over de werkhouding. In dit PGO ga ik op zoek naar wat mijn team verstaat onder een goede werkhouding. Verder onderzoek ik of OGW de motivatie kan verhogen. In hoofdstuk drie wordt beschreven welke methodologie wordt toegepast.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk verantwoord ik de gemaakte keuzes in onderzoeksmethodologie. Ik start met een onderzoeksmethodologische oriëntatie. Daarna wordt er een relatie gelegd tussen de onderzoeksmethodologie, de onderzoeksinstrumenten, de wijze van dataverzameling en respondenten met mijn onderzoek. Er wordt bekeken hoe er rekening gehouden is met de validiteit en ethiek.

3.1 Onderzoeksmethodologische oriëntatie

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek. Volgens De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) wordt dat gekenmerkt doordat het zich richt op een concrete, context gebonden en meestal kleinschalige situatie. Van Aken (2005) voegt hieraan toe:

'dat de kennis multidisciplinair is en gericht is op het oplossen van complexe relevante problemen' (Van Aken, 2005, p.20).

Mijn praktijkonderzoek moet een antwoord geven op de hoofdvraag:

Wat verstaat ons team onder een goede werkhouding en hoe kunnen wij binnen onze school leerlingen, indien nodig, het beste ondersteunen in het verbeteren van hun werkhouding?

Middels actieonderzoek wordt de werkhouding van mijn beroepspraktijk bestudeerd en mogelijk verbeterd. Bij actieonderzoek komen volgens De Lange e.a. (2011) de normatieve aspecten van het menselijk handelen aan de orde. De Lange e.a. (2011) stellen dat een belangrijk kenmerk van actieonderzoek is dat er sprake is van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Bij het onderzoeksdeel is er relevante literatuur bestudeerd over mijn onderzoeksvraag en over de onderzoeksmethodologie. Het handelingsdeel bestaat uit alle activiteiten die ondernomen zijn om de beroepspraktijk te veranderen. Tijdens het handelingsdeel is er steeds sprake van een kritische reflectie. Door deze systematische reflectie wordt er steeds afstand genomen en teruggekeerd of het plan bijgesteld moet worden. De sterke kanten van actieonderzoek zijn:

- het onderzoek is gericht op verbetering;
- onderzoeker is een betrokken participant;
- het onderzoek is een cyclisch proces.

Het cyclisch proces van 'plan- act- observe- reflect' (Carr & Kemmis, 1986) zal steeds doorlopen worden. Het nadeel van deze manier van onderzoeken is dat de onderzoeker te betrokken wordt en dat uitkomsten alleen relevant zijn voor de context. Hier ben ik mij bewust van. Dit onderzoek is kleinschalig, ook wel micro-onderzoek genoemd, omdat het binnen onze school plaatsvindt. Uit dit onderzoek komen 'kwantitatieve' gegevens. In De Lange e.a. (2009) lees ik dat het hierbij vooral gaat om de aantallen, zodat je informatie kunt halen uit de percentages. Deze worden gepresenteerd middels overzichten in de vorm van diagrammen. Daarnaast komen er 'kwalitatieve' gegevens uit mijn onderzoek;

'het doel hiervan is om inzicht te krijgen in relaties, opinies, procedures, etc.' (De Lange e.a., 2009, p.78). Door een analyse wordt er een beeld gevormd wat deze data nu oplevert en welke betekenis hieraan wordt verleend.

3.2 Onderzoeksparadigma

Vanuit het onderzoeksparadigma kritische theorie wordt er op zoek gegaan naar de betekenisverlening vanuit de sociale wetenschappen. Ik houd dus rekenschap met de leerling/leerkracht relatie.

Kennis berust niet alleen op feiten maar ook op meningen. Dit paradigma is verankerd in *praxis*. Kincheloe (1991) legt dit uit als; in handelen, dat wordt geïnspireerd door reflectie en dat gericht is op emancipatie.'

Boeije (2005) stelt dat de onderzoeker zijn theorie ontwerpt in samenspraak met de mensen met wie hij samenwerkt. Mijn grondmotief is om de bestaande situatie te veranderen. Ik ga met een kritisch reflectieve houding kijken naar mijn onderwijspraktijk.

'Kritische reflectie beïnvloedt hierdoor niet alleen de kennisbasis van een bepaalde onderwijspraktijk, maar ook de centrale waarden ervan en de principes waarop deze is gefundeerd' (Schön, 1993, p.335).

Voor mijn onderzoek betekent dit dat er gebruik gemaakt wordt van de kennis van de betrokkenen van mijn school. Veranderingen komen pas tot stand als mensen meer zeggenschap krijgen. Ik neem mijn team mee in het proces door ze te betrekken. Ik zal hierbij fungeren als 'change agent' (Lloyd, 2000), degene die aanzet tot verandering.

3.3 Onderzoeksmethoden en de aanpak van data-verzameling

In deze paragraaf worden de onderzoeksmethoden beschreven die antwoord moeten geven op mijn deelvragen.

1. Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?
2. Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?
3. Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?
4. In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?

De onderzoeksmethoden worden in relatie gebracht met de aanpak van dataverzameling en de respondenten.

3.3.1. Bronnenonderzoek

De onderzoeksmethode bronnenonderzoek is het lezen van relevante literatuur over het onderzoeksonderwerp. Volgens De Lange (2009) heeft het bronnenonderzoek een voorname rol in de startfase. Hierdoor wordt er vastgesteld wat er al bekend is en wat onderzocht kan worden. Er vindt steeds een cyclisch proces plaats tussen mijn onderzoek en de bestaande literatuur. Uit het bronnenonderzoek komen kwalitatieve gegevens die een antwoord moeten geven op deelvraag 1 en 2. De onderliggende theorie wordt beschreven in hoofdstuk 2, het theoretisch kader. Het bronnenonderzoek vormt een basis voor mijn gehele praktijkonderzoek.

3.3.2. Enquête

De onderzoeksmethode enquête kan volgens De Lange (2011) verschillende vormen aannemen. De enquête presenteert vragen of stellingen met voorgedrukte antwoorden, dit noemt men gesloten vragen. De onderzoeker stelt de antwoordcategorieën van tevoren vast.

‘Hij is dus vooral geïnteresseerd in welke antwoorden door de respondent geselecteerd zijn’ (Gillham, 2000c, p.189).

De gesloten vragen leveren ‘kwantitatieve’ datagegevens op, volgens De Lange, 2009 gaat het hierbij vooral om de aantallen, zodat je informatie kunt halen uit de percentages.

Mijn enquête bevat naast gesloten vragen ook een open vraag, hierin heeft de respondent ruimte zelf een antwoord in te vullen. Deze enquête wordt verspreid binnen mijn team en geeft een antwoord op mijn derde onderzoeksvraag; Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding? De resultaten zullen beschreven worden in hoofdstuk 4.

3.3.3 Observeren

In Gillham (2000c) lees ik; de onderzoeker probeert de verschijnselen zo direct mogelijk waar te nemen door zich te richten op wat mensen doen, te luisteren naar wat zij zeggen en vragen te stellen om helder te krijgen wat niet duidelijk is. Verschillende observatie-instrumenten worden gebruikt om een antwoord te krijgen op deelvraag 4. Er vindt een begin-, tussen- en een eindmeting plaats om inzicht te krijgen of OGW kan bijdragen aan een kwantitatieve verbetering van de werkhouding. ‘Gesloten’ observatie-instrumenten worden ingezet, zoals de VISEON, de Leuvense Betrokkenheidschaal en de tijdsteekproef. Hiervan is vooraf de structuur geconstrueerd en het gedrag wordt hier ingepast. Deze instrumenten moeten zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens gaan opleveren. De observaties vinden plaats bij 6 leerlingen van groep 6 op onze school tijdens het zelfstandig werken met behulp van een videocamera.

‘video-opnamen kunnen de kwaliteit van de interacties in de beroepspraktijk zichtbaar, herhaalbaar, toegankelijk, controleerbaar en bespreekbaar maken voor en met anderen’ (Wels, 2001, p.160).

Deze leerlingen zijn gekozen door de eigen groepsleerkracht vanwege hun werkhouding.

3.3.4 Interview

Deze onderzoeksmethode gaat over een doelgericht gesprek tussen meestal twee personen. Het doel van mijn interview is;

‘hoe individuen betekenis geven aan de wereld om hen heen en daarin tot handelen komen’ (May, 2001, p.142).

Het interview heeft een duidelijke structuur met het doel om de schaalvraag te stellen en een Kids’ Skills gesprek te voeren met de 6 leerlingen. Het interview is een aanvulling op de observaties, zodat de leerlingen hun motieven kunnen vertellen. Door deze gegevens ontstaat een vollediger beeld op mijn vierde deelvraag; In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?

3.3.3.a. VISEON

Het onderzoeksinstrument VISEON (CITO, 2011) is een leerlingvolgsysteem om een beeld te verkrijgen van de pedagogische ontwikkeling. De VISEON leerkrachtlijst brengt vier onderdelen in beeld door middel van stellingen. (Een zorgvuldige werkhouding, aangenaam gedrag, emotionele stabiliteit en sociaal gedrag). Alleen

het onderdeel zorgvuldige werkhouding wordt meegenomen in mijn onderzoek. De dimensie zorgvuldige werkhouding versus onzorgvuldige werkhouding heeft betrekking op het beeld dat de groepsleerkracht heeft van het werkgedrag van de leerling; zijn houding ten aanzien van het leren op school. De VISEON leerling-lijst bestaat uit de onderdelen; zelfvertrouwen, werkhouding, relatie leerkracht, relatie leerlingen en schoolbeeld. De dimensie werkhouding heeft betrekking op de houding van de leerling ten aanzien van het leren op school. Aspecten van deze dimensie zijn: inzet bij het uitvoeren van taken, taakgerichtheid en doorzettingsvermogen. Beide versies zijn waardevol om een antwoord op mijn vierde onderzoeksvraag te verkrijgen en zorgen voor kwantitatieve gegevens van de begin en eindmeting. Bij dit onderzoek worden alleen de gegevens van de 6 leerlingen verwerkt. De gegevens worden geanalyseerd door: de geschiedenis schaalscores van de leerling te vergelijken met de normgroep, de leerling-lijst af te zetten tegen de leerkrachtlijst.

3.3.3.b. Leuvense Betrokkenheidschaal voor leerlingen

De Leuvense Betrokkenheidschaal voor leerlingen (LBS-L) (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, 1994) meet de betrokkenheid van leerlingen door 5 schaalwaarden op niveaus van betrokkenheid te onderscheiden. Deze is ontstaan omdat betrokkenheid een graadmeter is voor kwaliteit van het onderwijs. De betrokkenheid geeft de mate van motivatie weer.

schaalwaarde 1 (zeer laag)	• sloom, moe, ontspannen, staren, saai, afwezig
schaalwaarde 2 (laag)	• bezig met veel onderbrekingen en momenten van niet-activiteit
schaalwaarde 3 (matig)	• bezig zonder veel inzet en betrokkenheid
schaalwaarde 4 (hoog)	• betekenisvolle, betrokken activiteiten met mogelijke onderbrekingen
schaalwaarde 5 (zeer hoog)	• optimale betrokkenheid gekenmerkt door concentratie, energie en creativiteit

Dit observatie instrument wordt door mij afgenomen met behulp van video bij 6 leerlingen van mijn onderzoeksgroep tijdens het zelfstandig werken. Het doel hiervan is een beeld te verkrijgen van de betrokkenheid van de leerlingen bij het zelfstandig werken, om een antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 4. Deze schaalwaarden geven kwantitatieve gegevens op van de begin, tussen en eindmeting.

3.3.3.c. Tijdsteekproef

De tijdsteekproef (Jager, 1991) is een objectief observatie-instrument, waarbij de observator iedere 20 seconde de categorie scoort waar de leerling mee bezig is, gedurende 20 minuten. Dit instrument geeft inzicht in de activiteiten van de leerling tijdens het werken. De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt **taak**gericht

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen

Lo: loopt door de klas

An: is bezig met **andere** activiteiten

De periodes waarin een leerling taakgericht werkt, worden bij elkaar opgeteld. Het totaal wordt met een percentage aangegeven. De percentages van de beginmeting, tussen en eindmeting, zijn om de vooruitgang inzichtelijk te maken bij de 6 leerlingen van de onderzoeksgroep. Het doel hiervan is een beeld te verkrijgen van de werkhouding in tijd. Bij de observatie wordt een video gebruikt. Het nadeel van de tijdsteekproef is dat de invloed van de context hier niet in meegenomen wordt. Door de verschillende instrumenten samen te vergelijken en te analyseren middels triangulatie hoop ik een antwoord te krijgen op deelvraag 4.

3.3.4.a Schaalvraag

Om de motivatie van de zes leerlingen te meten wordt de schaalvraag ingezet.

‘De schaalvraag is een subjectieve meting die wordt ingezet om de cliënt en de coach inzicht te geven in de beginsituatie, de vooruitgang van de vaardigheid, de afstand tot het einddoel en om zich competent te voelen’ (Cauffman, 2007; Berg & Steiner 2004; Berg & Szabó, 2005).

De schaalvraag wordt door mij gesteld aan de 6 leerlingen (met een schaalwaarde van een tot tien). Het doel hiervan is inzicht krijgen in de motivatie en de vooruitgang te meten tijdens het onderzoek. De gegevens van de begin-, tussen- en eindmeting worden geanalyseerd om een antwoord te krijgen op deelvraag 4.

3.3.4.b. Kids’ Skills

‘een methode waarmee kinderen op een positieve en constructieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren’ (Furman, 2004, p.15).

De 15 stappen van oplossingsgerichte methode van Furman (2004) worden in een kort verslag bijgevoegd in de bijlage 6. Kids’ Skills is toegepast bij de 6 leerlingen als interventie om de motivatie voor de werkhouding te verbeteren na de beginmeting, om antwoord te krijgen op deelvraag 4.

3.3.5 Overzicht onderzoekinstrumenten

Hieronder wordt een overzicht gegeven van de onderzoekinstrumenten en de wijze waarop deze in dit PGO worden ingezet.

antwoord deelvraag	onderzoeks- methoden	instrumenten	verslag-legging	data-analyse (kwantitatief)	data-analyse (kwalitatief)	respondenten
1,2	3.3.1. bronnenonder zoek	3.3.1. bronnenonder zoek	samenvatting van de theorie		betekenisverle ning voor mijn onderzoek	onderzoeker
3	3.3.2. enquete team gesloten vragen	3.3.2. enquete team gesloten vragen	stellingen die beoordeeld worden met vijf-puntschaal	percentages per stelling	inhouden van stellingen en betekenis voor respondent	team
3	3.3.2. enquete team open vragen	3.3.2. enquete team open vragen	samenvatting van de antwoorden per vraag	frequentie van bepaalde respons	overzicht overeenkomst en/verschillen	team
4	3.3.3.a. VISEON	3.3.3.a. VISEON	geschiedenis overzicht scores per leerling van de werkhouding	staafdiagram scores leerling vanaf groep 3	inhoudelijke clusters sterk/zwak	groepsleerkrac ht, 6 lln
4	3.3.3.a. VISEON	3.3.3.a. VISEON	vergelijking leerkrachtlijst/ leerlinglijst	staafdiagram scores leerkrachtlijst/ leerlinglijst	clustering op inhoud en analysecategor ieen	groepsleerkrac ht, 6 lln
4	3.3.3.b. De Leuvense betrokkenheid sschaal voor lln.	3.3.3.b. De Leuvense betrokkenheid sschaal voor lln.	schaalscore betrokkenheid begin/ tussen/ eind meting	staafdiagram begin/tussen/ eindmeting	clustering op inhoud analyscategori een	onderzoeker, 6 lln
4	3.3.3.c. tijdsteekproef	3.3.3.c. tijdsteekproef	observatiefor mulier taakgerichte leertijd	grafiek met percentages begin/tussen/ eindmetingper leerling	inhoudelijke analyse	onderzoeker, 6 lln
4	3.3.4.a. schaalvraag	3.3.4.a. schaalvraag	gestelde vraag met verslaglegging	staafdiagram schaalscore begin/tussen/ eindmeting		onderzoeker, 6 lln
4	3.3.4.b. Kids'Skills	3.3.4.b. Kids'Skills	overzicht doelstelling		schematisch verslag vergelijking leerkracht/ leerlingdoelste lling	onderzoeker, groepsleerkrac ht, 6 lln

3.4 De validiteit

Het is van belang om de kwaliteit van dit onderzoek te borgen door kritisch te kijken naar de betrouwbaarheid en validiteit. Volgens Yin, 2003 betekent de betrouwbaarheid dat bij een hermeting ongeveer dezelfde gegevens worden gemeten, hierdoor is precisie en nauwkeurigheid belangrijk (Yin, 2003, pp. 34-36). Door een kritische houding aan te nemen en door triangulatie, iets van meerdere kanten bekijken, wordt getracht het onderzoek grondig uit te voeren. Triangulatie wordt toegepast bij het bronnenonderzoek (deelvraag 1 en 2) en bij de onderzoeksmethodes en instrumenten (deelvraag 4). Met het doel mijn kleinschalig onderzoek betrouwbaarder te maken. Vanwege de micro-aanpak zal de kwantiteit klein zijn, dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van deze context. De werkhouding is beïnvloedbaar door veel aspecten (leerling, leerkracht, groep) hierdoor is de betrouwbaarheid matig. De validiteit is de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Door gebruik van de video bij observaties is de validiteit vergroot. Het nadeel is dat video de observatie kan beïnvloeden, doordat het vaak gêne of juist sociaal wenselijk gedrag oproept (Wels, 2001). De enquête is gedeeltelijk door mij ontwikkeld na het bronnenonderzoek en een gedeelte is gebaseerd op een bestaande vragenlijst. Door kritische feedback en door triangulatie is de validiteit vergroot voor deze context. Voor en tijdens het onderzoek wordt mijn netwerk van gedragsspecialisten, professionals, 'critical friends' en collega's geraadpleegd, zodat er gebruik gemaakt wordt van de betrokkenen om de validiteit te verhogen. Samen wordt er kritisch gereflecteerd op dit onderzoek.

3.5 Ethische overwegingen

Onderzoek doen heeft te maken met ethiek, 'reflectie op de kwaliteit van het persoonlijk handelen' (Boerman, 2008; 2). Dit houdt in dat er regelmatig gereflecteerd zal worden op mijn morele persoonlijke waarden, mijn rol als onderzoeker (Wellington, 2000, p.42). Dit betekent onder andere dat de anonimiteit van alle betrokkenen gegarandeerd zal worden. Met de verkregen gegevens wordt met respect omgegaan. Ik zal mijn uiterste best doen 'integer' (Pring, 2000, p.141) te handelen. Alle betrokkenen worden vooraf geïnformeerd over mijn onderzoek, zodat dit voor iedereen transparant is. Aan de ouders en aan de leerlingen die deelnemen aan het onderzoek, wordt vooraf toestemming gevraagd. Ouders worden door mij geïnformeerd middels een nieuwsbrief, zodat zij het proces kunnen volgen. Het dagelijkse onderwijs zal zo min mogelijk verstoord worden. Dit vraagt een goede voorbereiding, zodat er een doorzichtig en helder plan ligt. De betrokken leerkracht kan de werkbelasting vooraf inschatten en bepalen of zij hieraan mee wil werken. Mocht eenieder de samenwerking eerder willen afbreken, dan wordt dit gerespecteerd. Ik ga mijn team middels een bijeenkomst betrekken bij het proces en hen hun mening en opvattingen vragen. Ook de betekenis hiervan voor toekomstige schoolontwikkeling in 'praktijk & professionele ontwikkeling' wordt meegenomen in deze bijeenkomst.

'Draagvlak bereik je door tijdig alle betrokkenen bij het veranderingsproces te betrekken' (Fullan, 2001a, p.55).

De bronverwijzingen worden middels de American Psychological Association verwezen beter bekend als APA-normen. Hierdoor zijn alle gebruikte bronnen terug te vinden. Vanwege de openbare plaatsing op kennisbank worden alle betrokkenen vooraf om toestemming gevraagd.

In hoofdstuk 4 wordt de uitvoering van de hier omschreven onderzoeksaanpak gepresenteerd.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de dataverzameling verwerkt door datapresentatie, -analyse en interpretatie om een antwoord te verkrijgen op de hoofdvraag.

Wat verstaat ons team onder een goede werkhouding en hoe kunnen wij binnen onze school leerlingen, indien nodig, het beste ondersteunen in het verbeteren van hun werkhouding?

De verkregen gegevens worden per deelvraag gepresenteerd. Ik werk in dit praktijkgericht onderzoek vanuit de ‘deductieve’ benadering. Volgens De Lange et. al. (2011) houdt deductie in; dat vanuit een theoretische invalshoek min of meer concrete bespreekpunten worden afgeleid die in een specifieke situatie worden getoetst. De eerste 2 deelvragen worden beantwoord door het bronnenonderzoek (zie verder hoofdstuk 2). Omdat alles wat ik beweer gestaafd moet worden en controleerbaar moet zijn, worden de complete gegevens in de bijlagen bijgevoegd.

4.1 Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?

Deze eerste deelvraag wordt na het bestuderen van verschillende theorieën en definities van verschillende experts op het gebied van werkhouding beantwoord. De definitie van Janssens (1996) sluit het beste aan bij mijn visie.

‘Wanneer een leerling gedurende bepaalde tijd werkt volgens instructies van de leerkracht, systematisch en netjes te werk gaat en zich niet laat afleiden door de omgeving dan kan van een goede werkhouding gesproken worden’ (Janssens,1996, p.141).

De definitie heeft veel overeenkomsten met de visie van VISEON, ons leerlingvolgsysteem. Deze definitie is dan ook het uitgangspunt voor mijn verdere onderzoek. Met name de enquête, deelvraag 3, zal uitwijzen of mijn definitie werkelijk aansluit bij mijn team of dat deze bijgesteld moet worden.

4.2 Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?

De factoren van Rietman (2009): lichaam, alertheid, motivatie en aandacht zijn voor mijn onderzoek het antwoord op deelvraag 2. In hoofdstuk 2.2 zijn deze factoren nader beschreven. Deze factoren zijn de onderliggende basis geweest voor mijn enquête, die inzicht moet geven hoe mijn team hier tegenaan kijkt. Op de factor lichaam kunnen wij als school weinig invloed uitoefenen. Met name de factoren alertheid, motivatie en aandacht worden gemeten in het handelingsgedeelte, deelvraag 4.

4.3 Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?

Om deze deelvraag beantwoord te krijgen heb ik onder alle twaalf onderwijsgevende personeelsleden een enquête afgenomen. De respons was 100%, omdat men er groot belang aan hecht en ik ieder lid individueel heb benaderd. De twaalf enquête formulieren zijn geanalyseerd en vertaald naar een weergave in percentages om goed inzicht in de antwoorden te verkrijgen, deze worden per onderdeel gepresenteerd in bijlage 1. Onderstaand schema is een verduidelijking hoe de onderdelen van de enquête in deze paragraaf worden gepresenteerd.

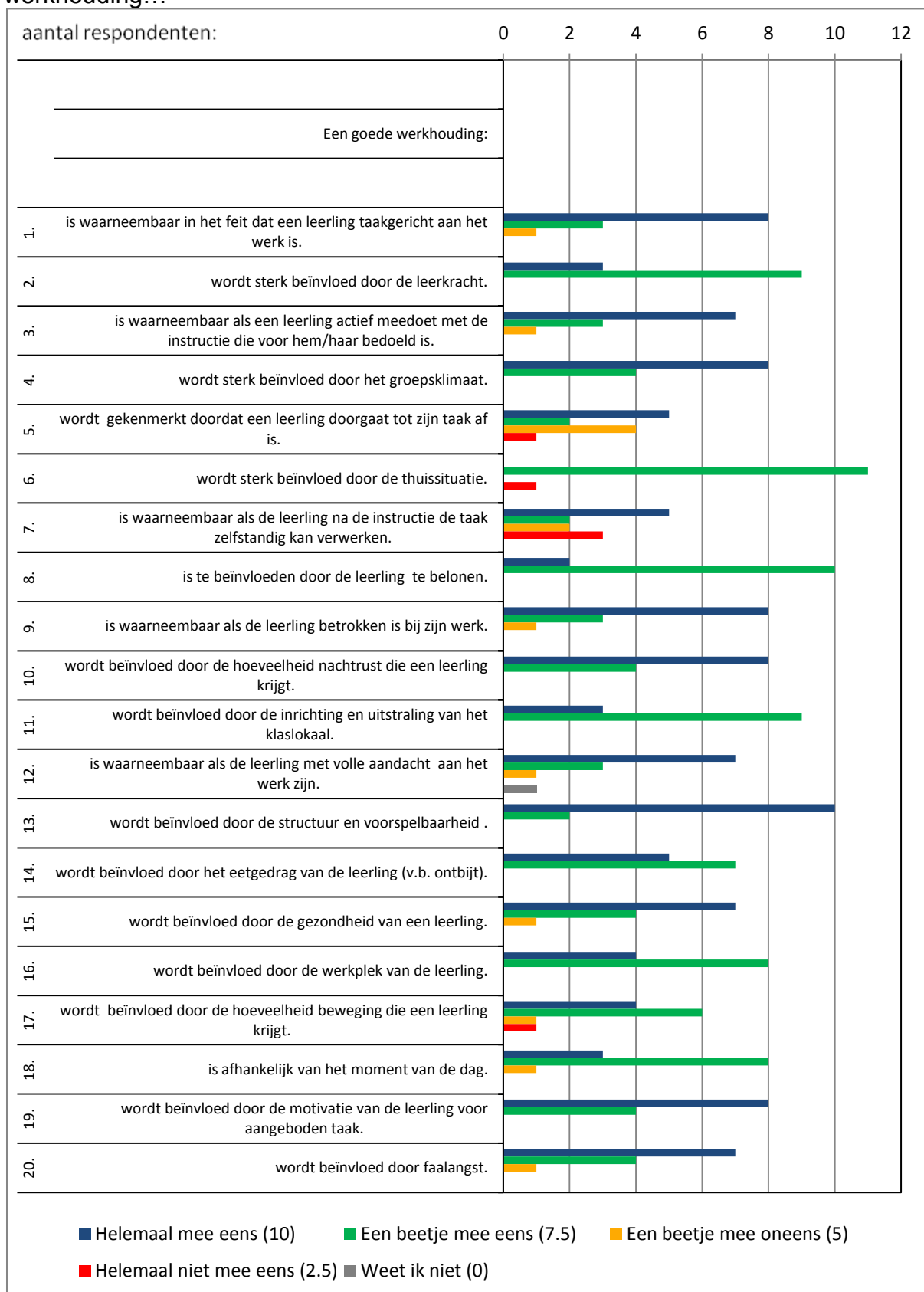
De enquête bestaat uit 4 hoofdonderdelen, waarvan onderdeel 2 bestaat uit twee subonderdelen;



In aanvulling op de presentaties vermeld ik op dataniveau een analyse en een interpretatie. De presentaties van de verschillende onderdelen vormen samen het antwoord op bovenstaande deelvraag.

4.3.1. Enquêtedeel 1

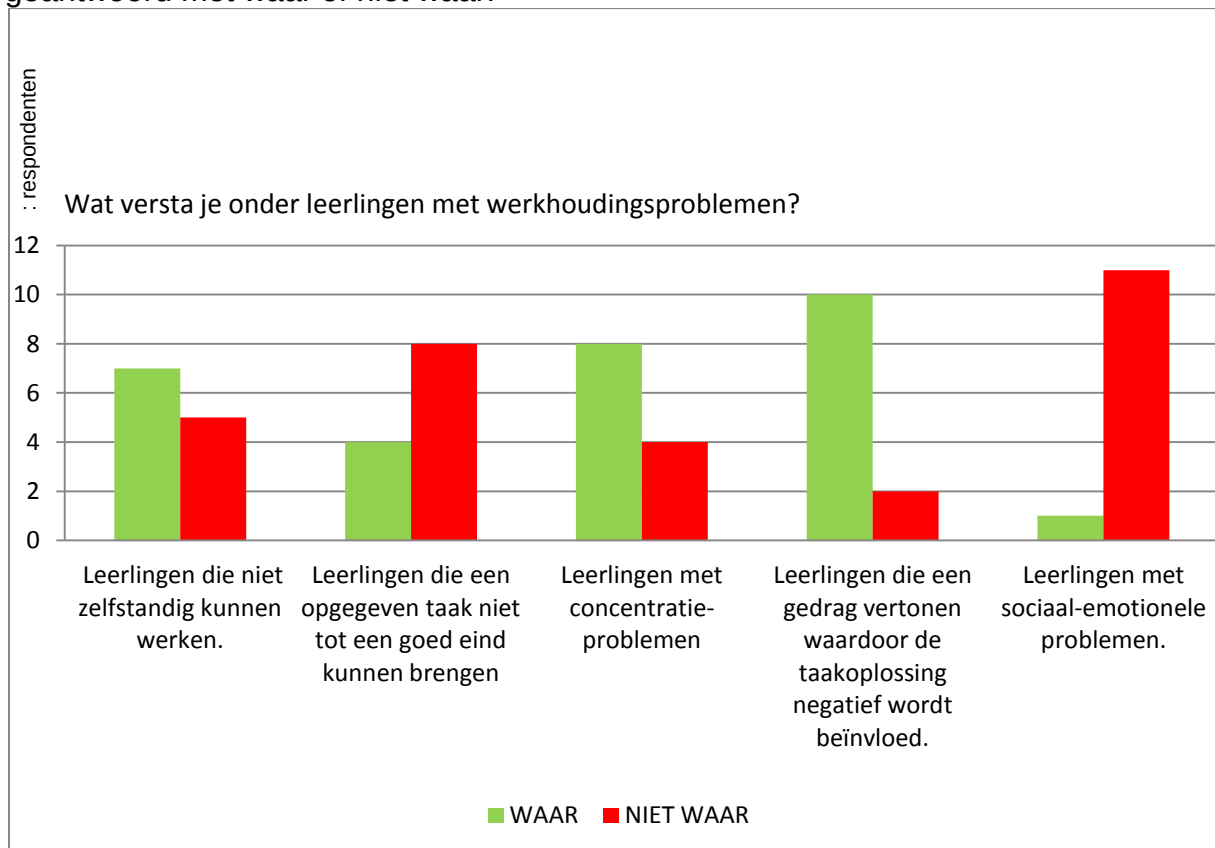
Twaalf keer is een mening gegeven met de vijf-puntsschaal op de stelling 'een goede werkhouding...'



Over alle stellingen is een mening gegeven. Opvallend is dat er een verdeelde mening is over stelling: 5, 7 en 17. De respons op stelling: 6, 8 en 13 is opmerkelijk, omdat een grote meerderheid van de collega's het hiermee eens is. Samenvattend kan nu gesteld worden dat de werkhouding beïnvloedbaar is door; de thuissituatie, beloningen en door structuur en voorspelbaarheid, volgens mijn team. Deze gegevens worden meegenomen in deelvraag 3.

4.3.2a. Enquêtedeel 2a

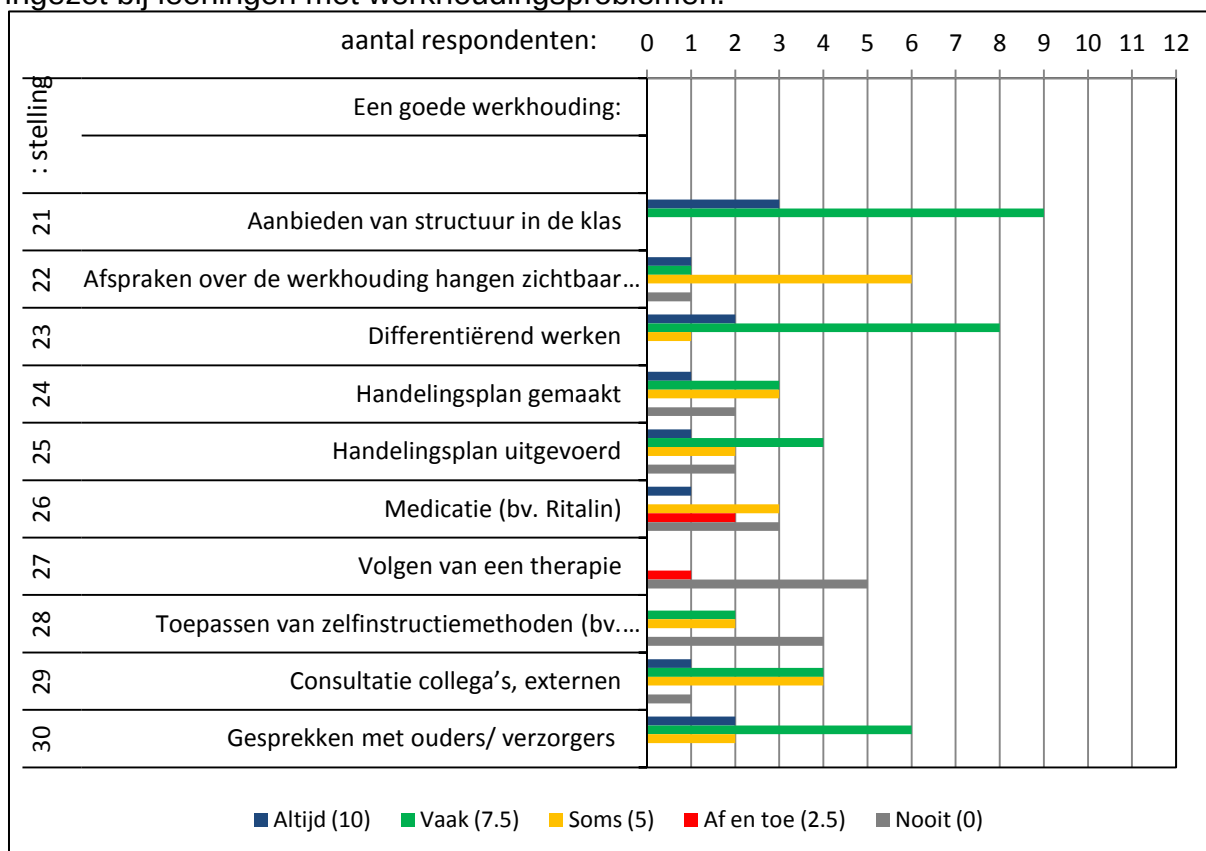
Op de stelling; 'Wat versta je onder leerlingen met werkhoudingsproblemen' is geantwoord met waar of niet waar.



Doordat met waar of niet waar geantwoord is, geeft dit een duidelijk beeld. Op de eerste drie stellingen zijn de meningen verschillend. Dit kan liggen aan de formulering of de stelling. De laatste twee stellingen zijn waardevol vanwege het eenduidige antwoord. Onder werkhoudingsproblemen verstaat ons team; gedrag dat de taakoplossing negatief beïnvloedt, dit zijn niet per definitie sociaal-emotionele problemen.

4.3.2b. Enquêtedeel 2b

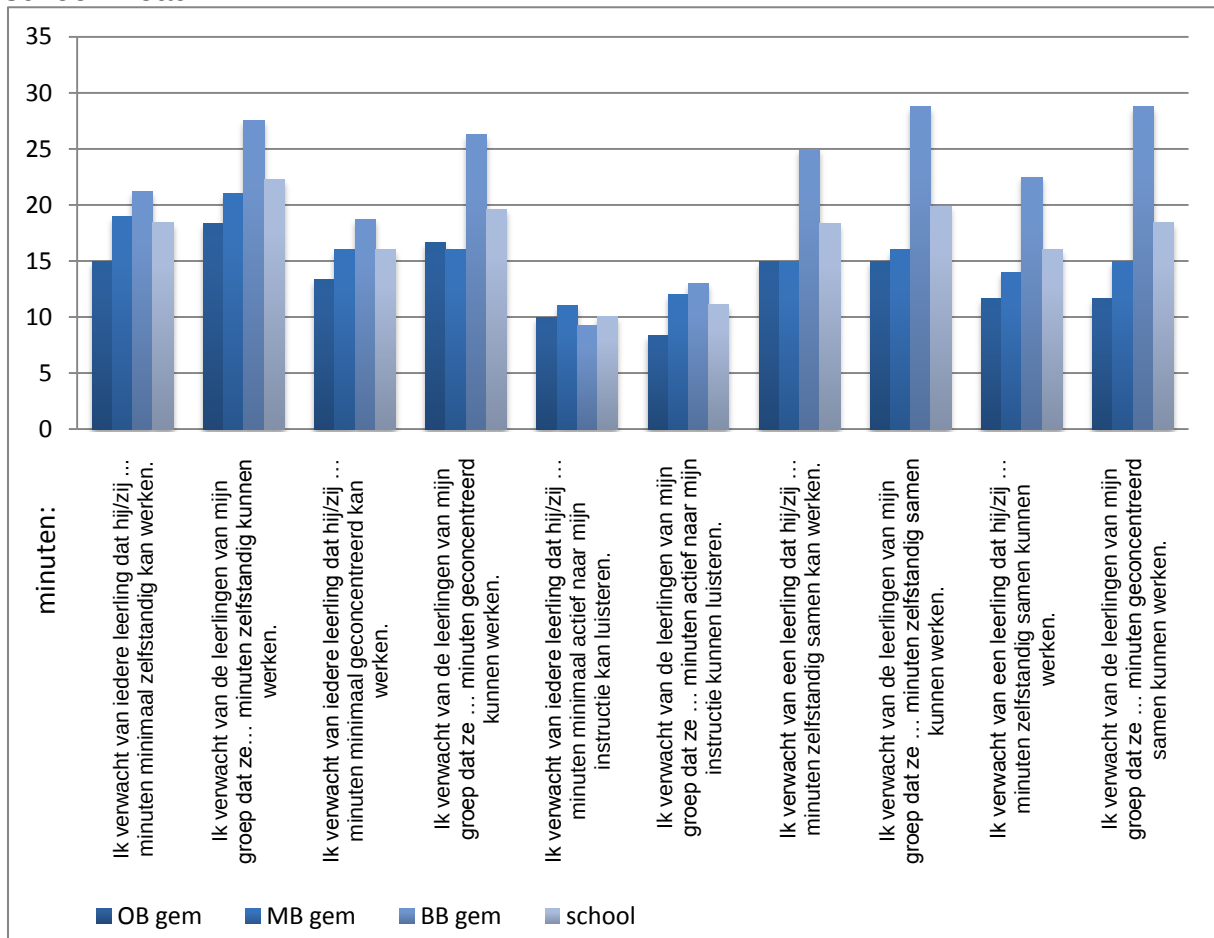
De twaalf collega's hebben geantwoord welke interventies ze in het verleden hebben ingezet bij leerlingen met werkhoudingsproblemen.



Stelling 21 en 23 zijn het meeste gekozen. Volgens mijn team wordt het aanbieden van structuur en gedifferentieerd werken het meeste ingezet. Uit de andere mogelijkheden komt duidelijk naar voren dat er niet handelingsgericht wordt gewerkt op het gebied van werkhouding (stelling 24, 25, 29, 30). Zo wordt er soms met een handelingsplan gewerkt en de omgeving wordt niet altijd betrokken. De mogelijkheid van het inzetten van een zelfinstructiemethode zou in een teamvergadering ingebracht kunnen worden.

4.3.3. Enquêtedeel 3

De collega's hebben per stelling het aantal minuten ingevuld. Met deze gegevens zijn gemiddelden gepresenteerd in: onderbouw, middenbouw, bovenbouw en op schoolniveau.



Wat opvallend is dat er een groot verschil zit tussen de verwachtingen van de concentratie van de middenbouw en de bovenbouw. De onderbouw en de middenbouw zitten qua te verwachten concentratietijd zeer dicht bij elkaar. De tijd van concentratie in verband met de bouw verdient meer theoretisch onderzoek, omdat ik onvoldoende kennis heb van wat gemiddeld is. De data kan dan gepresenteerd worden aan mijn team in vergelijking met de theorie. Dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 5. Bij de luisterhouding ligt de verwachting van alle bouwen dicht bij elkaar. Het gehele team vindt dat onze populatie een zeer korte luisterhouding heeft.

4.3.4. Enquêtedeel 4

De open vraag; 'Wat versta je onder een goede werkhouding' is door alle twaalf respondenten beantwoord. De volledige antwoorden staan in bijlage 1. De definities zijn bestudeerd en gecategoriseerd middels kleuraanduiding. Ik ben gekomen tot acht categorieën. De frequentie gaat over het aantal keren waarin de categorie voor komt.

taak gericht •taakgerichtheid •als kinderen taakgericht aan het werk zijn •de leerling werkt taakgericht •taakgericht werken •taakgericht •richt zich op zijn eigen werk	motivatie •goede motivatie, doorzettingsvermogen •verantwoordelijkheid ligt bij de lln, lln let goed op •betrokkenheid bij werk wat je moet maken, de drive vanuit het kind •laten zien dat er alles aan doen om te leren •voldoende zelfvertrouwen •inzet •nieuwsgierigheid toont en gedrag vertoont waardoor de oplossing... leidt tot een positieve ontwikkeling...	concentratie •goede concentratie •geconcentreerd werken •dat een leerling geconcentreerd... werk kan maken •proberen zich zo goed mogelijk te concentreren •concentratie	werk afmaken •de opdracht binnen een bepaalde tijd af krijgen in normaal tempo •hun opdracht afmaken •blijft doorgaan tot de taak klaar is •volgens een goede strategie een opdracht voltooien •taak of idee uitvoert
samenwerken •doet hij dan zonder andere lln. te storen •vragen stellen als dit nodig is, respect tonen naar andere kinderen, elkaar helpen wanneer nodig •samenwerken •samen willen leren, samen willen werken •wanneer nodig vragen stelt of vragen van anderen beantwoord	actief meedoen met instructie •actief meedoen met instructie •goede luisterhouding tijdens instructie •doet mee met de instructie •dat een leerling na instructie snel aan de slag gaat, actief meedoet met instructie	zelfstandig werken •zelfstandig werken •als een kind na de instructie de taak zelfstandig kan maken.. •de leerling kan rustig zelfstandig.. werken, hij gaat zelfstandig aan de slag met vervolgoopdracht, etc.	regels hanteren •groepsafspraken en eventuele individuele afspraken over het werkproces worden goed nagekomen •regels hanteren die we in de klas hebben

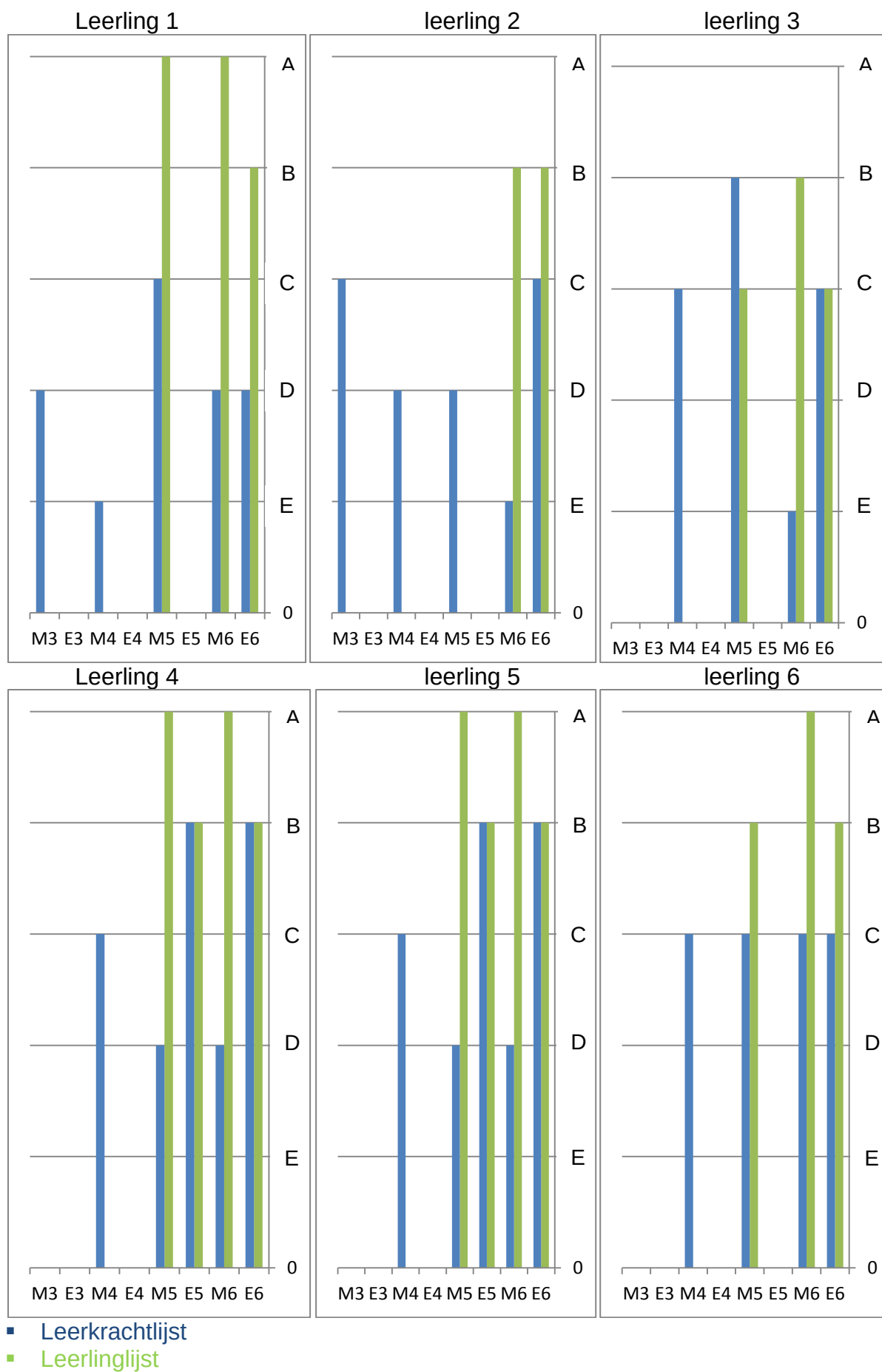
In 7 van de 12 antwoorden is de motivatie genoemd. In 6 antwoorden is taakgericht gedrag benoemd. Concentratie, werk afmaken en samenwerken is 5 keer genoemd. Veel collega's vinden dat deze categorieën worden gekenmerkt als een goede werkhouding, dus dit is van belang voor mijn conclusies van dit onderzoek.

4.4 In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?

De vierde deelvraag wordt beantwoord door vijf verschillende instrumenten.

4.4.a. VISEON

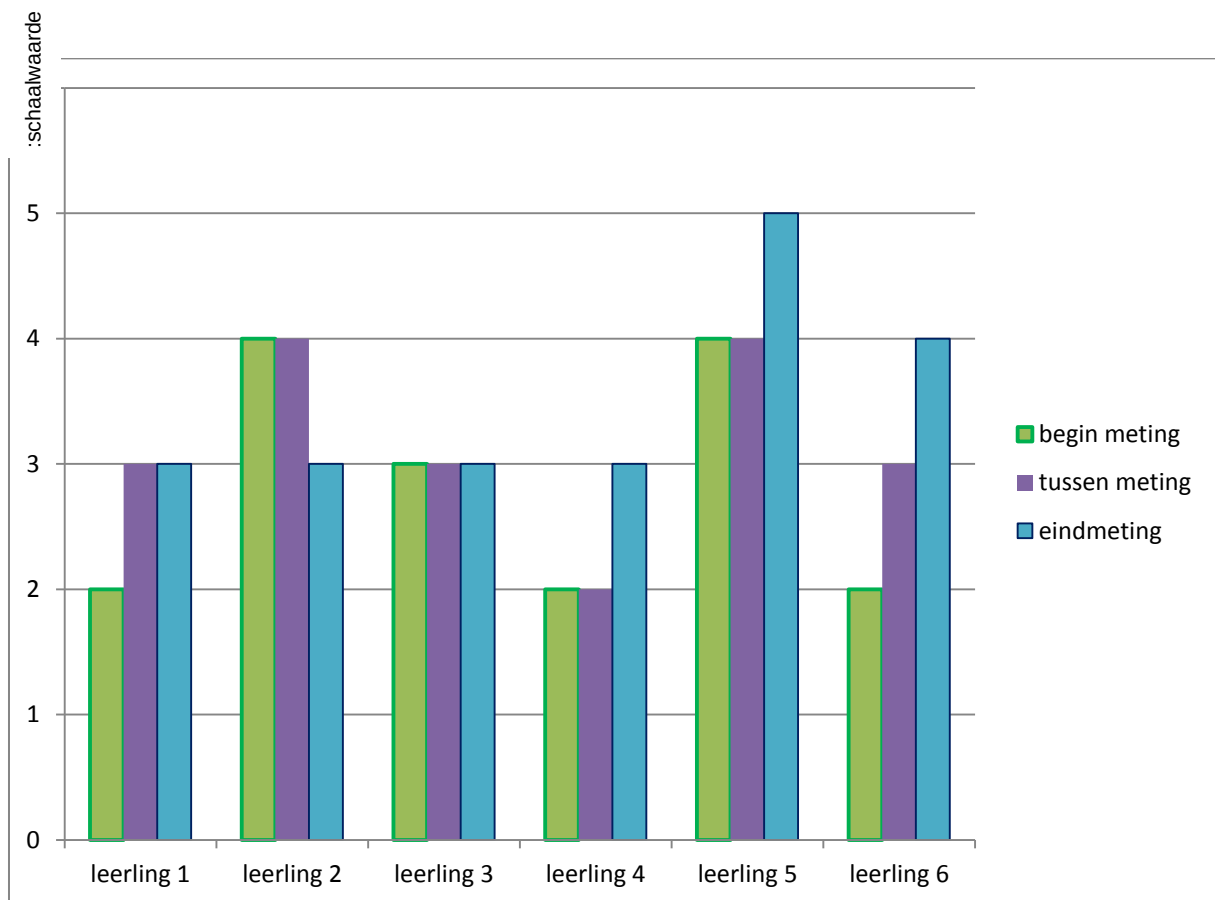
De CITO-score van VISEON is gepresenteerd in een tabel van het onderdeel werkhouding. De volledige uitwerking is verwerkt in bijlage 2. Hieronder is een geschiedenis overzicht van de leerling vergeleken met de normgroep. Deze grafiek geeft inzicht in hoe een leerling beoordeeld is door de groepsleerkracht (leerkrachtilijst) en het zelfbeeld van een leerling (leerlinglijst). (M=midden groep; afname november, E=eind groep afname april) De afname in april wordt alleen ingevuld bij een onvoldoende score.



Wat opvalt is dat niet alle VISEON leerkrachtlijsten volgens schoolafpraak zijn ingevuld. De oorzaak kan liggen bij het feit dat er nu weinig met de gegevens gedaan wordt. Er is een grote discrepantie te zien tussen de leerkrachtlijst en de leerlinglijst. De leerlingen hebben een hoog zelfbeeld op het gebied van werkhouding. Bij de leerkrachtlijst is het opvallend dat de midden score veel lager dan de eind score is. Met uitzondering van leerling 6. Dit kan liggen aan de verwachtingen of de op te bouwen werkrelatie.

4.4.b.De Leuvense betrokkenheidschaal

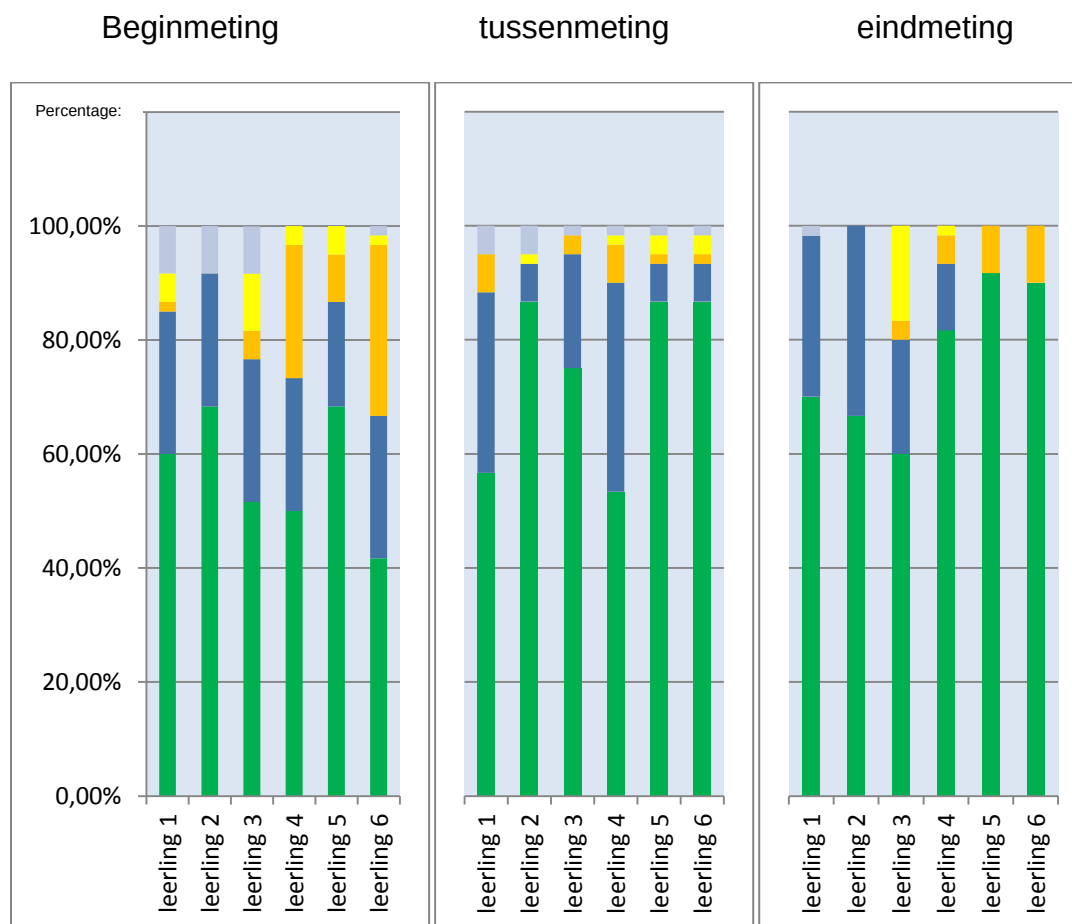
De leerlingen zijn met behulp van video geobserveerd op donderdagen tijdens de weektaak op een vast tijdstip (14.00-14.25). Daarna is er een schaalwaarde toegemeten door de onderzoeker.



Bij 4 leerlingen is een stijging te zien van de betrokkenheid, gedurende het onderzoek. Leerling 2 laat juist een daling zien. Leerling 3 is gelijk gebleven. De betrokkenheid staat sterk in relatie tot de activiteit. In bijlage 3 staan de geobserveerde activiteiten.

4.4.c.De tijdsteekproef

Door middel van een filmische observatie is de tijdsteekproef afgenomen tijdens het werken aan de weektaak. Zie bijlage 4 voor volledige uitwerking.



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 door de klas

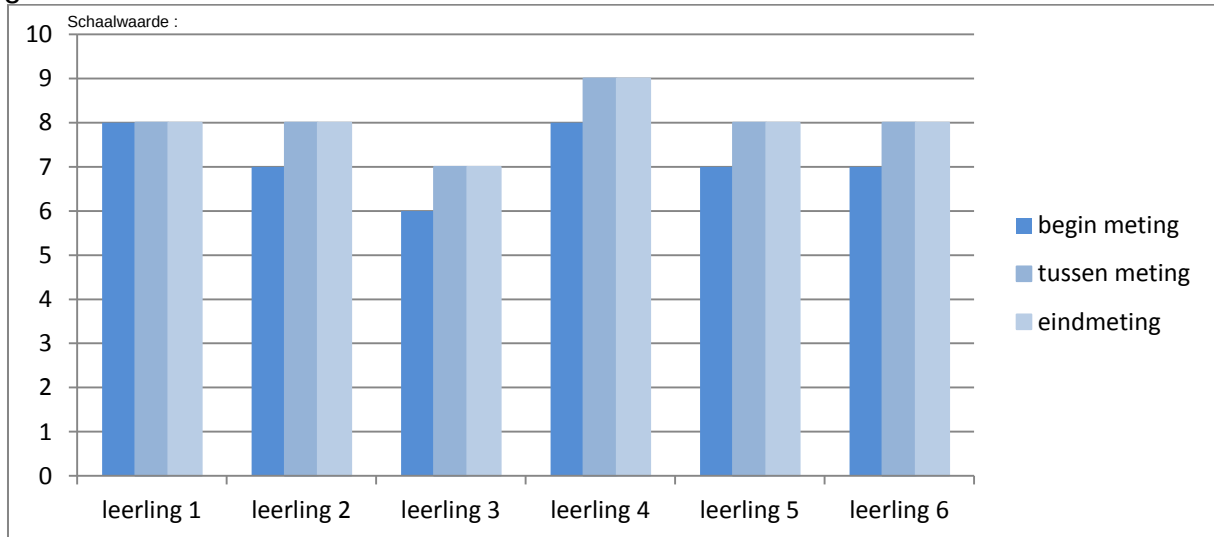
AN= Is bezig met andere activiteiten.

De taakgerichtheid is van alle leerlingen gestegen ten aanzien van de beginmeting. Alle leerlingen zijn meer op zichzelf gaan letten. Dit heeft mogelijk te maken met de Kids' Skills interventie. Het onderdeel KIJ zou verkleind moeten worden voor een nog hogere taakgerichtheid.

4.4.d.Schaalvraag

Het onderstaande schema is de weergave van de eerste schaalvraag;
“Welk getal geef je jezelf als je kijkt naar jouw werkhouding?”

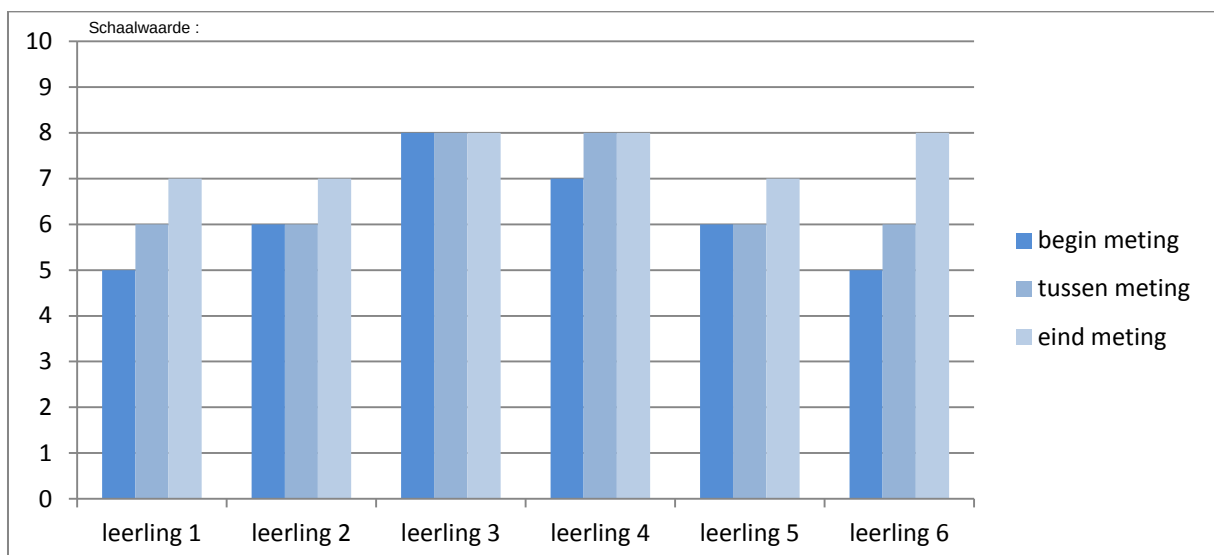
Wat opvallend is dat de 6 leerlingen allemaal vinden dat ze een goede werkhouding hebben. Deze gegevens komen overeen met de VISEON leerlinglijst. Gedurende de onderzoeksperiode vinden ze allemaal dat de werkhouding verbeterd of gelijk gebleven is.



Het schema hieronder is de weergave van;

“Als je kijkt naar jouw vaardigheid welk getal geef je jezelf?”

Leerling 3 gaf zijn vaardigheid bij alle metingen een 8. De andere leerlingen zijn allemaal gedurende de onderzoeksperiode gegroeid. Alle leerlingen waren gemotiveerd om te werken aan hun vaardigheid. (Zie bijlage 5 voor verdere uitwerking).



4.4.e. Kids' Skills vergelijking vaardigheid leerkracht leerling.

leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6
• Ik: spanningsboog vergroten • IIn: minder kletsen	• Ik: minder afgeleid zijn • IIn: werk op tijd afhebben	• Ik: direct aan het werk gaan • IIn: minder praten	• Ik: spanningsboog vergroten • IIn: beter opletten	• Ik: werkverzorging • IIn: zorgvuldiger/netter werken	• Ik: minder praten • IIn: minder kletsen

Voor het onderzoek heeft plaatsgevonden is de leerkracht gevraagd wat volgens haar de vaardigheid zou moeten zijn om de werkhouding te verhogen. De Kids' Skills trajecten van de leerlingen zijn samengevat in bijlage 6. De vaardigheid van de leerkracht en de leerling komen overeen, alleen ligt het accent van leerling 1, 2, 3 en 4 net iets anders. Leerlingen weten dus zelf (autonomie) heel goed waar ze aan moeten werken!

4.5 Aanpassingen in mijn onderzoek

De startfase was lastig omdat ik op basis van de gegevens van VISEON de onderzoeksgroep wilde uitzoeken. Voorwaarden waren dat uit de leerkrachtlijst moest blijken dat er leerlingen waren met werkhoudingsproblemen. Uit de leerlinglijst moest blijken dat de randvoorwaarden (zelfvertrouwen, werkhouding, relatie leerkracht, relatie leerlingen en schoolbeeld) als 70% door de gehele klas als positief beoordeeld waren. Vanwege een wisseling van leerkracht gedurende het schooljaar ben ik nog in de beginfase van mijn onderzoek van groep veranderd. Achteraf bleek dit een goede beslissing.

Na de beginmeting heb ik met 6 leerlingen Kids' Skills uitgevoerd. Dit proces is steeds uitvoerig met de groepsleerkracht besproken, zodat zij de werkwijze in de klas kon voortzetten. De tussenmeting heeft snel plaatsgevonden, zodat ik eventuele aanpassingen kon uitvoeren. Dit bleek niet nodig en het proces is gecontinueerd. Ik was eerst van plan om per leerling te observeren, echter had de leerkracht 6 leerlingen uitgekozen. Dit zou betekenen dat ik 18 keer zou moeten observeren vanwege de 3 meetmomenten. Dit heeft bepaald dat ik heb gekozen voor een filmische opname. Achteraf bleek dit zeer zinvol, omdat ik zo in alle rust kon observeren.

4.6 Data opbrengst ten aanzien van de hoofdvraag.

Wat verstaat ons team onder een goede werkhouding en hoe kunnen wij binnen onze school leerlingen, indien nodig, het beste ondersteunen in het verbeteren van hun werkhouding?

Samenvattend is uit de enquête gekomen dat:

- De werkhouding wordt beïnvloed door de thuissituatie, belonen, structuur en voorspelbaarheid (deel 1).
- Werkhoudingsproblemen zijn gedragingen die een taakoplossing negatief beïnvloeden (deel 2a).
- Werkhoudingsproblemen worden momenteel aangepakt door structuur en gedifferentieerd werken (deel 3).

- taakgericht gedrag, concentratie, werk afmaken en samenwerken zijn belangrijke begrippen die volgens mijn team te maken hebben met de werkhouding (deel 4).

Deze data geven een antwoord op het eerste gedeelte van de hoofdvraag. Uit de VISEON leerlinglijst is gebleken dat leerlingen een hoog zelfbeeld hebben op het gebied van werkhouding. Uit de leerkrachtlijst is ieder jaar te zien dat de werkhouding in november veel lager is dan de april meting. Als er daadwerkelijk HGW gaat worden met de gegevens, zijn leerkrachten meer gemotiveerd het instrument af te nemen. De Leuvense Betrokkenheidschaal kan een leerkracht aanzetten tot denken of een leerling wel betrokken is bij de activiteit. Bij werkhoudingsproblemen is de tijdsteekproef een goed observatie-instrument. Hierdoor wordt de leerkracht zich bewust van wat een leerling exact doet. Er is nog winst te behalen in het onderdeel 'KIJ'. Door leerlingen niet meer te laten wachten op de leerkracht, voordat ze verder mogen werken. Kids' Skills is een oplossingsgerichte interventie waarmee de leerkracht en de leerling samen succesvol aan vaardigheden werken. De schaalvraag brengt de vooruitgang in beeld.

Alle gegevens zijn met elkaar in verband gebracht en hier zijn conclusies uit gehaald, in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussies

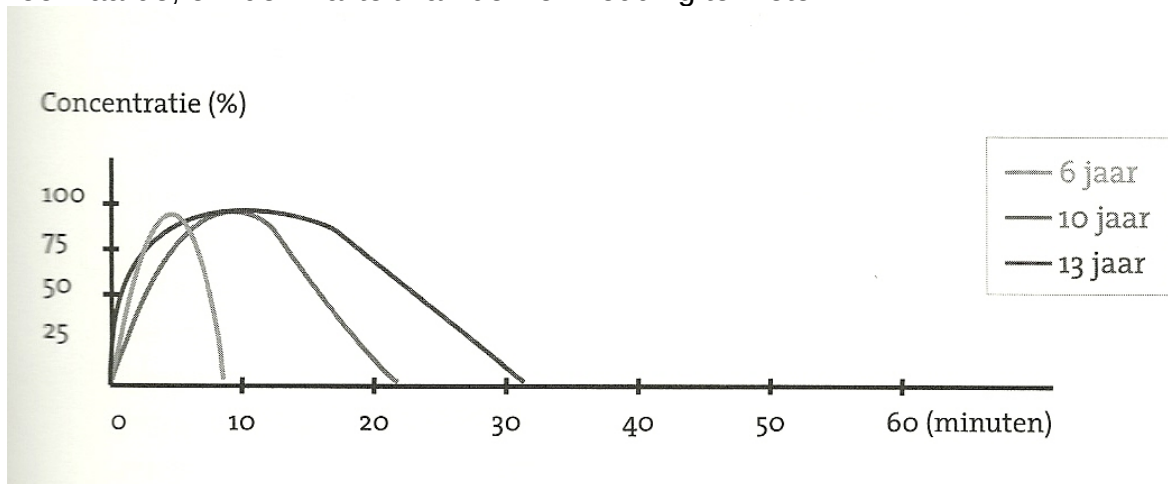
De bevindingen uit het onderzoek, die zijn gepresenteerd in hoofdstuk 4, geven een voorlopig antwoord op mijn onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk wordt er een relatie gelegd tussen de theorie, de praktijkontwikkeling en het onderzoek. De deelvragen beantwoorden samen de hoofdvraag.

Wat verstaat ons team onder een goede werkhouding en hoe kunnen wij binnen onze school leerlingen, indien nodig het beste ondersteunen in het verbeteren van hun werkhouding?

5.1 Aan welke kenmerken voldoet een goede werkhouding?

Samengevat blijkt uit het theoretisch onderzoek dat een goede werkhouding gekenmerkt wordt, doordat een leerling gedurende bepaalde tijd werkt volgens instructies van de leerkracht, systematisch en netjes te werk gaat en zich niet laat afleiden door de omgeving (Janssens, 1996).

Het aspect 'gedurende bepaalde tijd' is nader onderzocht in deel 3 van de enquête. Wat opviel was dat bij alle vragen de onderbouw (+/- 6 jaar) dicht bij de middenbouw (+/- 10 jaar) zat qua verwachting met betrekking tot de concentratie en de bovenbouw (+/- 13 jaar) er bovenuit stak. Als onze verwachtingen afgezet worden tegen de nieuw gevonden theorie van Algra & Dolfma (2008) dan valt het volgende op; de docenten van de onderbouw hebben erg hoge verwachtingen en de midden en bovenbouw te lage verwachtingen. Mijn aanbeveling is dat wij gaan vastleggen per bouw hoe lang leerlingen geconcentreerd kunnen werken. Deze kennis is een voorwaarde, om de kwaliteit van de werkhouding te meten.



Bron: Algra & Dolfma, 2008

Uit dit onderzoek is gebleken dat mijn team vindt dat de motivatie van de leerling voor de taak ook meegenomen moet worden bij een goede werkhouding. Dit blijkt uit deel 1 en 4 van de enquête. Zo sluit mijn team aan bij de theorie van Stevens (2002); mensen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen en gemotiveerd om meer te kunnen. Verder noemt mijn team: taakgericht gedrag, concentratie, werk afmaken en samenwerken als belangrijke kenmerken.

In het praktijkgedeelte zijn 6 leerlingen onderzocht die volgens de groepsleerkracht niet voldeden aan de voorwaarden van een goede werkhouding. Zoals Timmerman (2002) al beweerde is de werkhouding te beïnvloeden met een goede werkrelatie.

Deze werkrelatie dient eerst te worden opgebouwd, zo blijkt uit de datagegevens van VISEON. De werkhouding van de middentoetsen zijn veel lager beoordeeld dan de eindtoetsen. Dit zou kunnen liggen aan een gewenningsperiode of de verwachtingen van de leerkracht zijn in de startfase van het schooljaar te hoog. Dat de werkrelatie van groot belang is, is ook bewezen in mijn onderzoek met het interventiemiddel Kids' Skills (Furman, 2004). Door oplossingsgericht te werken aan een vaardigheid die de leerling zelf heeft gekozen (autonomie), in samenwerking met de leerkracht (relatie), zijn alle vaardigheden verbeterd (competentie) (Stevens, 2002).

5.2 Welke factoren beïnvloeden de werkhouding?

Rietman (2009) benoemt de factoren: lichaam, alertheid, motivatie en aandacht. Deze factoren versterken elkaar zelfs volgens Verliefde & Hermans (2000). Op de factor lichaam hebben wij als school weinig invloed, maar hier liggen nog kansen voor verbetering. Omdat wij momenteel als school niet meer doen dan signaleren, gesprekken voeren en hulp toewijzen is deze factor niet verder meegenomen in het onderzoek. Echter is de factor lichaam volgens Rietman (2009) wel de basis voor een goede werkhouding. Onze school is gelegen in een laag sociale buurt. Het komt regelmatig voor dat onze leerlingen te maken krijgen met: huiselijke problemen, te weinig nachtrust en onvoldoende goede voeding. De factoren alertheid, motivatie en aandacht zijn wel meegenomen in mijn onderzoek. De alertheid en aandacht is gemeten met de tijdsteekproef. Bij de tijdsteekproef geldt over het algemeen dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken, landelijk gezien, een aanvaardbaar gemiddelde halen. Dit is niet bij alle leerlingen bereikt, maar wel is de taakgerichtheid bij alle leerlingen verbeterd. De tijdsteekproef gaf mij veel inzicht, helaas is het nadeel dat het tijdrovend is en niet door de groepsleerkracht zelf afgenomen kan worden. Video-opnames kunnen hier een werkzaam hulpmiddel bij zijn, zo stelt Wels (2001) dat video-opnames de beroepspraktijk zichtbaar, herhaalbaar, toegankelijk, controleerbaar en bespreekbaar kunnen maken. De betrokkenheid heb ik geobserveerd en geschaald met behulp van de Leuvense betrokkenheidschaal (1997). Wat mij opviel was dat de betrokkenheid hoog was bij alle leerlingen die achter de computer werkten. Ze waren alert, met volle aandacht en zeer gemotiveerd. Ons onderwijssysteem op onze school is nog erg vanuit de leerkrachten gestuurd. Door de software hebben de leerlingen meer autonomie, tevens krijgen ze meteen feedback en dit bevordert het gevoel van competentie. Mijn aanbeveling is om kritischer naar onze manier van aanbieden te kijken en beter aan te sluiten bij 'het nieuwe leren'. Door af te stemmen op de Self Determination Theory (Deci, e.a., 1985) kan de alertheid, motivatie en aandacht verhoogd worden.

5.3 Welke eisen stelt ons team aan een goede werkhouding?

Deze vraag is beantwoord middels vier delen van de enquête. Het gesloten gedeelte was door mij gestuurd en gaf het antwoord op stellingen wat een goede werkhouding is, wat werkhoudingsproblemen zijn, hoe we deze aanpakken en wat het concentratieniveau is. De open vraag gaf echter nog de meest relevante informatie voor mijn onderzoek, omdat de collega's hierin hun eigen visie konden geven. Samenvattend op de gehele enquête verwacht ons team dat een leerling gemotiveerd, taakgericht, zich gedurende een bepaalde tijd kan concentreren, zodat hij/zij zijn taak afrondt in samenwerking met anderen. Ons team heeft hiermee het belang van motivatie en samenwerking nog toegevoegd aan de theorie van Rietman (2009). Een mooie uitspraak van een collega: "ik wist niet dat werkhouding zoveel aspecten omvat". Door de enquête en de discussies die hieruit ontstonden hebben

wij samen een visie kunnen vormen, over wat wij onder een werkhouding verstaan. Want om de leerlingen gemotiveerd en taakgericht te houden, gaan wij kijken naar onze manier van aanbieden. Met name het interactieve gaan we verder onderzoeken. Daarnaast gaan wij in de toekomst ons meer richten op coöperatieve werkvormen (Förrer, Jansen & Kenter, 2004), zodat leerlingen meer kunnen samenwerken. Ons nieuwe meubilair, de groepstafels zijn een eerste stap. Deze pilots roepen weer nieuwe onderzoeksvragen op zoals; wat is het effect van coöperatieve werkvormen op de werkhouding? Hoe kunnen interactieve werkvormen bijdragen om de motivatie te verhogen?

5.4 In hoeverre kan oplossingsgericht werken de motivatie verhogen en daarmee bijdragen aan de verbeteringen van de werkhouding?

OGW past goed in onze werkwijze en visie. Kids' Skills (Furman, 2004) is een methode die zeker werkt bij onze populatie leerlingen. Samen met de leerlingen hebben wij met veel plezier gewerkt aan de vaardigheden. Door kleine doelen die door de leerlingen zelf gekozen zijn steeds te schalen met de schaalvraag (Cauffman & Van Dijk, 2009) werkte dit motiverend bij de leerling en de leerkracht. Ik ben er nu van overtuigd dat OGW kan bijdragen om meer handelingsgericht te gaan werken aan de pedagogische doelen op onze school. In mijn onderzoeksvoorstel had ik al geschreven dat dit onderzoek weer nieuwe ontwikkelingen teweeg zou kunnen brengen. Door dit onderzoek ben ik tot het voortschrijdend inzicht gekomen dat bij ons op school behoefte is om de samenwerking tussen leerlingen, de motivatie en op een positieve manier aan doelen werken verder uit te werken. Furman (2004) stelt dat Kids' Skills 'ons dwingt om opnieuw te onderzoeken hoe wij met kinderen samenwerken'. Dit feit is denk ik de sleutel tot succes! Dit onderzoek heeft als 'outcome' dat er een systematische aanpak gaat komen op onze school voor de werkhouding. Dit gaat in de toekomst uitgebreid worden met de andere pedagogische doelen.

Dit onderzoek heeft een nieuwe kennisontwikkeling opgeleverd voor praktijk & professioneel handelen. In het volgende hoofdstuk wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces en mijn persoonlijke ontwikkeling.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik constructief kritisch op het onderzoeksproces en op mijn persoonlijke ontwikkeling als Master SEN student.

6.1 Reflectie op het onderzoeksproces

Voor mij is dit een eerste ervaring met het ontwerpen en uitvoeren van een onderzoek. Het cyclische proces was een hele zoektocht. In de startfase heb ik ervaren dat het maken van een bronnenlogboek in het belang van het planmatig en systematisch handelen is. Door het onderzoeksvoorstel, het bronnenonderzoek en de gesprekken met collega's kreeg mijn onderzoek steeds meer inhoud. Het lezen van vele onderzoeken op HBO kennisbank hebben mij verder geholpen. Met een kritische reflectie heb ik vele versies geschreven. Gedurende het hele proces ben ik blijven zoeken naar literatuur om mijn handelen te ondersteunen. Door een strakke planning en een duidelijk raamwerk, verliep het onderzoek volgens planning. De onderwerpkeuze was snel gemaakt, omdat de werkhouding actueel is binnen onze school. Ondanks dat ik meerdere onderzoeken vond met hetzelfde onderwerp, ben ik bij dit onderwerp gebleven. Mijn grondmotief was om de bestaande situatie rond werkhouding op onze school te veranderen. Gedurende het hele onderzoek was er een grote betrokkenheid van het team, wat mij stimuleerde. Er is tijdens het praktijkonderzoek constant sprake geweest van een kritische reflectie. Volgens Korthagen & Vasalos (2002) bedoelen we daarmee; het vermogen gestructureerd terug te kijken op een ervaring teneinde daar conclusies uit te trekken voor toekomstig handelen. Vanuit mijn onderzoeksparadigma kritische theorie heb ik tijdens het onderzoek bewust de rol van onderzoeker aangenomen om niet te betrokken te worden. Ik heb het proces vrijwel niet bijgesteld, omdat ik vooraf veel tijd heb genomen om het eerst goed te ontwerpen.

6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker

Als ik kijk naar basisdimensie A: professionele beroepshouding en de daaraan verbonden competenties die samenhangen met de rol van de leerkracht in relatie tot de leerlingen (interpersoonlijk competent, orthopedagogisch competent, orthodidactisch competent en organisatorisch competent), dan heeft de Master SEN een andere leerkracht van mij gemaakt. Door de lessen en de literatuur ben ik anders tegen het lesgeven gaan aankijken. Nu ga ik meer uit van de kracht van de leerling en kijk naar de mogelijkheden. Door mijn onderzoek heb ik ervaren dat leerlingen in staat zijn hun eigen vaardigheden te kiezen en hier aan te werken. Ik heb veel plezier beleefd aan het samenwerken met leerlingen op een oplossingsgerichte manier. Hierin wil ik mij in de toekomst nog verder ontwikkelen.

Als ik reflecteer op basisdimensie B: die gaat over diepgang in kennistoepassing en kennisontwikkeling en de bijbehorende competenties (competent in samenwerken met collega's en competent in samenwerking met de omgeving) dan heb ik door de Master een andere rol verkregen binnen mijn team. Nu neem ik de rol van 'change agent' (Lloyd, 2000), door anderen te enthousiasmeren voor onderwijsontwikkelingen. Ik vind het ook mijn taak als Master om mijn kennis te delen. Het doen van een praktijkonderzoek is een grote meerwaarde die ik vaker wil gaan toepassen binnen mijn onderwijspraktijk. Door dit onderzoek ben ik meer evidence-based gaan werken, dankzij mijn nieuw geleerde kennis kan ik gefundeerd mijn mening geven. Als doener heb ik geleerd om eerst een plan te maken en mijn denkerkant meer ruimte te geven. Nieuwe vaardigheden heb ik geleerd zoals; het werken vanuit een onderzoeksmethodologie en het omgaan met data en statistieken.

‘Critical friends’ hebben steeds mijn grenzen verlegd. Door anderen te betrekken bij mijn onderzoek heeft dit de kwaliteit verbeterd. Ik ben trots op mijn proces en realiseer mij dat ik nog lang niet ben uitgeleerd.

6.3 Wat heeft dit onderzoek mij opgeleverd?

Ten eerste meer kennis over de kernbegrippen: ‘werkhouding, motivatie, oplossingsgericht werken, Kids’ Skills en inclusie’. Hierdoor ben ik anders gaan kijken naar de werkhouding. Vooraf lag mijn accent bij het gedrag van de leerling, nu kijk ik meer naar de rol van de leerkracht en de manier van onderwijs aanbieden. Ik zie in dat motivatie een voorwaarde is om tot een goede werkhouding te komen. Door de Master ben ik in aanraking gekomen met oplossingsgericht werken, dit heeft mij veranderd als professional. Tegenwoordig ga ik anders met leerlingen en ouders om. Tevens pas ik de werkwijze van Kids’ Skills nu toe in mijn dagelijkse praktijk. De grootste ontwikkeling heb ik echter doorgemaakt in mijn visie over inclusief onderwijs. Nu zie ik het belang in van democratisch participatief onderwijzen. Inclusief onderwijs is volgens mij het middel om discriminatie tegen te gaan. Dit standpunt draag ik nu uit. Verder heb ik kennis verkregen over het doen van een praktijkgericht onderzoek en de ervaring om kennis te delen met mijn collega’s, met als ‘outcome’ een vooronderzoek voor het beleid op de pedagogische doelen. Hierdoor zijn nieuwe denkvragen opgekomen bij mij en mijn team, die weer een basis zijn voor nieuwe onderzoeken, zoals: hoe kunnen wij ons onderwijs aantrekkelijker aanbieden, zodat de betrokkenheid verbetert?; Hoe kunnen wij beter vorm gaan geven aan coöperatieve werkvormen om het samenwerken te bevorderen?; Hoe gaan we Kids’ Skills en de schaalvraag precies inzetten?; Op welk moment gaan we de observatie-instrumenten de tijdsteekproef, de Leuvense Betrokkenheidschaal inzetten? Deze kennisontwikkeling wordt als proces voortgezet, waar ik nu de ‘tools’ voor heb als procesbegeleider.

Nawoord

Graag wil ik eindigen met een dankwoord aan iedereen die mij heeft bijgestaan tijdens het onderzoek. Zonder jullie was het onderzoek niet gelukt.
Graag wil ik danken...

... alle leerlingen van groep 6 en met name de 6 onderzoeksleerlingen, omdat ze zo enthousiast meewerkten.

... de groepsleerkracht van groep 6, dat ik telkens langs mocht komen.

... mijn collega's voor het meedenken, kritisch zijn en meewerken.

... mijn critical friends, die alle hoofdstukken hebben gelezen met een kritische blik.

... mijn begeleidster van de Fontys die mij fantastisch heeft begeleid.

... mijn lieve gezin, voor het geduld, dat ik steeds ging studeren in plaats van met jullie leuke dingen ondernemen.

Literatuurlijst

Algra, H., & Dolfsma-Troost, I. (2008). *Kinderen en...rust, aandacht en concentratie*. Amersfoort: Kwintessens uitgevers.

Baert, K. (2002). *Superleerkrachten gevraagd!* Leuven: Acco.

Berg, I., & Szabó, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: Thema.

Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen*. Amersfoort: Wilco.

Claasen, W., Bruine, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthoven, B., van (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Cauffman, L., & , Dijk, D., van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs, planmatig omgaan met verschillen*. 's- Hertogenbosch: WSNS en KPC-groep.

Clijsen, A., Pameijer, N., & Kappen, A. (2011). Samenhang OGW en HGW. JSW, jaargang 96, december 2011, pp. 32-35.

Deci, E.L., & Chandler, C.L. (1986). The Importance of Motivation for the future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 19, Number 10, December 1986.

Förrer, M., Jansen, L. & Kentner B., (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen. Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften*. Amersfoort: CPS

Furman, B. (2004). *Kids' Skills*. Soest: Nelissen.

Furman, B. (2010). *Kids' Skills in Actie!* Amsterdam: Pica.

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Jager, (1991). *Tijdsteeekproef*. Evaluatie van een zorgverbredingprogramma voor onderwijsbegeleidingsdiensten. Rijksuniversiteit Utrecht: ISOR.

Janssens, H. (1996). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding*. Eindhoven: Son Opleidingen.

Kamphuis, F., Rosier, W., Sluijter, C., Lubbe, M., van, der, Putten, K., & Meijer, J., van (2004). *Verantwoording VISEON: Volginstrument voor Sociaal-Emotionele Ontwikkeling*. Arnhem: Citogroep.

Kienhuis, J. (2009). Oplossingsgericht werken in uw klas. *Zorgbreed*, nr. 23, pp. 2-6.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002) Niveaus in reflectie. *Velon Ts Lerarenopleiders* 23, 1, pp. 29-38.

Laevers, F., Peeters, A., & Vanwijnsberghen, P. (1997). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Lange, R., de Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijk gericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Pameijer, N., & Beukering, T. (2004) *Handelingsgerichte diagnostiek*. Leuven : Acco.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S., de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven-Den Haag: Acco.

Regenmortel, T., van (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice* , Volume 18, Issue 4, pp. 22–42.

Rietman, A.(2009). *Werken met aandacht. Een neuropsychologische benadering van de werkhouding*. Bazalt: Vlissingen.

Rietman, A. (2009). *Werken met aandacht. 25 tips om de werkhouding te verbeteren*. Den Haag: HCO.

Schuman, H. (2007). Passend onderwijs- pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 267-280.

Stevens L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn; Garant.

Swet, J., van (2009). *Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief*. In: E., Gerven, van (Ed.) *Hoogbegaafdheid*. (pp. 38-47,56). Assen: Van Gorcum.

Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leusden: Acco.

Wolters, C. (2012). *oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren*. Amersfoort: Pica.

Geraadpleegde websites

<http://www.thesauruszorgenwelzijn.nl/onderwijskansenscholen.htm> geraadpleegd 19-11-2012

Bijlagen

Bijlage 1 De enquête

De enquête die is uitgegaan naar de twaalf teamleden om een antwoord te verkrijgen op deelvraag 3.

Deel 1

Nr.	Stelling	Helemaal mee eens	Een beetje mee eens	Een beetje mee oneens	Helemaal niet mee eens	Weet ik niet
	Een goede werkhouding:					
		waarde in %				
1.	is waarneembaar in het feit dat een leerling taakgericht aan het werk is.	66,7%	25,0%	8,3%	0,0%	0,0%
2.	wordt sterk beïnvloed door de leerkracht.	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%
3.	is waarneembaar als een leerling actief meedoet met de instructie die voor hem/haar bedoeld is.	63,6%	27,3%	9,1%	0,0%	0,0%
4.	wordt sterk beïnvloed door het groepsklimaat.	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%
5.	wordt gekenmerkt doordat een leerling doorgaat tot zijn taak af is.	41,7%	16,7%	33,3%	8,3%	0,0%
6.	wordt sterk beïnvloed door de thuissituatie.	0,0%	91,7%	0,0%	8,3%	0,0%
7.	is waarneembaar als de leerling na de instructie de taak zelfstandig kan verwerken.	41,7%	16,7%	16,7%	25,0%	0,0%
8.	is te beïnvloeden door de leerling te belonen.	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	0,0%
9.	is waarneembaar als de leerling betrokken is bij zijn werk.	66,7%	25,0%	8,3%	0,0%	0,0%
10.	wordt beïnvloed door de hoeveelheid nachtrust die een leerling krijgt.	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%
11.	wordt beïnvloed door de inrichting en uitstraling van het klaslokaal.	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%
12.	is waarneembaar als de leerling met volle aandacht aan het werk zijn.	58,3%	25,0%	8,3%	0,0%	8,3%
13.	wordt beïnvloed door de structuur en voorspelbaarheid.	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%
14.	wordt beïnvloed door het eetgedrag van de leerling (v.b. ontbijt).	41,7%	58,3%	0,0%	0,0%	0,0%
15.	wordt beïnvloed door de gezondheid van een leerling.	58,3%	33,3%	8,3%	0,0%	0,0%
16.	wordt beïnvloed door de werkplek van de leerling.	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%
17.	wordt beïnvloed door de hoeveelheid beweging die een leerling krijgt.	33,3%	50,0%	8,3%	8,3%	0,0%
18.	is afhankelijk van het moment van de dag.	25,0%	66,7%	8,3%	0,0%	0,0%
19.	wordt beïnvloed door de motivatie van de leerling voor aangeboden taak.	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%
20.	wordt beïnvloed door faalangst.	58,3%	33,3%	8,3%	0,0%	0,0%
	totaal:					
	totaal gemiddeld:	46,9%	44,3%	5,9%	2,5%	0,4%

deel 2a

	waar	niet waar	waar %	niet waar %
Wat versta je onder leerlingen met werkhoudingsproblemen? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)				
o Leerlingen die niet zelfstandig kunnen werken.	7	5	58,33%	41,67%
o Leerlingen die een opgegeven taak niet tot een goed eind kunnen brengen	4	8	33,33%	66,67%
o leerlingen met concentratieproblemen	8	4	66,67%	33,33%
o Leerlingen die een gedrag vertonen waardoor de taakoplossing negatief wordt beïnvloed.	10	2	83,33%	16,67%
o Leerlingen met sociaal-emotionele problemen.	1	11	8,33%	91,67%
	30	30	50,00%	50,00%

Deel 2b

Nr.	Stelling	altijd	vaak	soms	Af en toe	nooit
	hoe heb je in het verleden werkhoudingsproblemen aangepakt?					
		waarde in %				
21	Aanbieden van structuur in de klas	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%
22	Afspraken over de werkhouding hangen zichtbaar in de klas	11,1%	11,1%	66,7%	0,0%	11,1%
23	Differentiërend werken	18,2%	72,7%	9,1%	0,0%	0,0%
24	Handelingsplan gemaakt	11,1%	33,3%	33,3%	0,0%	22,2%
25	Handelingsplan uitgevoerd	11,1%	44,4%	22,2%	0,0%	22,2%
26	Medicatie (bv. Ritalin)	11,1%	0,0%	33,3%	22,2%	33,3%
27	Volgen van een therapie	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
28	Toepassen van zelfinstructiemethoden (bv. Beertjesaanpak van Meichenbaum)	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%
29	Consultatie collega's, externen	10,0%	40,0%	40,0%	0,0%	10,0%
30	Gesprekken met ouders/ verzorgers	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	0,0%
	totaal:					
	totaal gemiddeld:	11,8%	36,2%	25,0%	3,9%	23,2%

Deel 3

opgegeven tijd in minuten																
	OB				MB				BB							
	OB1	OB2	OB3	OB gem	MB1	MB2	MB3	MB4	MB5	MB gem	BB1	BB2	BB3	BB4	BB gem	school
Ik verwacht van iedere leerling dat hij/zij	20	15	10	15	15	20	30	20	10	19	30	20	15,0	20	21	18
minuten minimaal zelfstandig kan werken.																
Ik verwacht van de leerlingen van mijn groep dat ze	20	25	10	18,3	25	15	30	20	15	21	40	15	30	25	27,5	22,3
minuten zelfstandig kunnen werken.																
Ik verwacht van iedere leerling dat hij/zij	15	15	10	13,3	15	15	20	20	10	16	20	20	15	20	18,8	16
minuten minimaal geconcentreerd kan werken.																
Ik verwacht van de leerlingen van mijn groep dat ze	15	25	10	16,7	15	10	20	20	15	16	30	15	30	30	26,3	19,6
minuten geconcentreerd kunnen werken.																
Ik verwacht van iedere leerling dat hij/zij	15	10	5	10	10	10	15	10	11	15	5	10	7	9,25	10,1	10,1
minuten minimaal actief naar mijn instructie kan luisteren.																
Ik verwacht van de leerlingen van mijn groep dat ze	10	10	5	8,33	10	10	10	15	15	12	20	5	20	7	13	11,1
minuten actief naar mijn instructie kunnen luisteren.																
Ik verwacht van een leerling dat hij/zij	15	20	10	15	15	10	20	20	10	15	30	30	10	30	25	18,3
minuten zelfstandig samen kan werken.																
Ik verwacht van de leerlingen van mijn groep dat ze	15	20	10	15	15	10	20	20	15	16	45	20	20	30	28,8	19,9
minuten zelfstandig samen kunnen werken.																
Ik verwacht van een leerling dat hij/zij	10	15	10	11,7	10	10	20	20	10	14	30	20	10	30	22,5	16,1
minuten zelfstandig samen kunnen werken.																
Ik verwacht van de leerlingen van mijn groep dat ze	10	15	10	11,7	10	10	20	20	15	15	45	10	30	30	28,8	18,5
minuten geconcentreerd samen kunnen werken.																

1. taakgerichtheid, (actief) meedoen (met instructie), zelfstandig en geconcentreerd werken
2. goede luisterhouding (tijdens instructie), goede motivatie, goede concentratie, doorzettingsvermogen, de opdracht binnen een bepaalde tijd af krijgen in normaal tempo
3. als een kind na de instructie de taak zelfstandig kan maken bij oudste kleuters ongeveer 10 minuten; als kinderen taakgericht aan het werk zijn en hun opdracht afmaken.
4. dat een leerling geconcentreerd voor een bepaalde periode het werk kan maken; dit doet hij dan zonder andere lln te storen, de leerling werkt taakgericht; de verantwoordelijkheid ligt bij de leerling; de leerling let goed op, doet mee met de instructie en gaat na de instructie aan het werk en blijft doorgaan tot de taak klaar is.
5. betrokkenheid bij instructie/werk wat je moet maken. De drive vanuit het kind
6. kinderen met een actieve werkhouding, laten zien dat er alles aan doen om te leren; vragen stellen als dit nodig is, respect tonen naar andere kinderen, regels hanteren die we in de klas hebben, elkaar helpen wanneer nodig, proberen zich zo goed mogelijk te concentreren
7. de leerling kan rustig zelfstandig, taakgericht werken en samenwerken. Hij maakt gebruik van symbolen die structuur bevorderen. Hij gaat zelfstandig aan de slag met vervolgoopdracht, etc.
8. de groepsafspraken en eventuele individuele afspraken over het werkproces worden goed nagekomen
9. met voldoende zelfvertrouwen taakgericht volgens een goede strategie een opdracht voltooien
10. inzet, concentratie, samen willen leren, samen willen werken
11. een kind heeft een goede werkhouding als het zijn nieuwsgierigheid toont en gedrag vertoont waardoor de oplossing, creativiteit of strategie leidt tot een positieve ontwikkeling van het kind en/of de groep waarin of waarvoor het kind een taak of idee uitvoert
12. dat een leerling na instructie en pakken van de benodigde spullen snel aan de slag gaat; zich richt op het eigen werk, het eigen werk zorgvuldig maakt; wanneer nodig vragen stelt of vragen van anderen beantwoord; actief meedoet met instructie; verder staat een goede werkhouding los van het niveau van de leerling

- 6x ■ taakgericht /richt zich op het eigen werk
 4x ■ actief meedoen met instructie
 3x ■ zelfstandig werken.
 5x ■ concentratie.
 5x ■ werk afmaken.
 5x ■ samen werken.
 4x ■ motivatie.
 2x ■ regels hanteren.

Bijlage 2 VISEON

VISEON onderdeel werkhouding	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6
leerkrachtl ijst E6	D	C	C	B	B	C
leerlinglijst E6	B	B	C	B	A	B
leerkrachtl ijst M6	D	E	E	D	B	C
leerlinglijst M6	A	B	B	A	A	A
Leerkrachtl ijst E5				B		
leerlinglijst E5				B		
leerkrachtl ijst M5	C	D	B	D	C	C
leerlinglijst M5	A		C	A	A	B
leerkrachtl ijst E4						
leerkrachtl ijst M4	E	D	C	C	D	C
leerkrachtl ijst E3						
leerkrachtl ijst M3	D	C				

Deze gegevens van de werkhouding zijn overgenomen uit ons leerlingvolgsysteem LOVS op 02-04-2013. VISEON is ontwikkeld door Cito, dus de scores corresponderen hier ook mee.

- A-score goed tot zeer goed: de 25% hoogst scorende leerlingen
- B-score voldoende tot goed: de 25% net boven het landelijk gemiddelde scorende leerlingen
- C-score matig tot voldoende: de 25% net onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen
- D-score zwak tot matig: de 15% ruim onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen
- E-score zeer zwak tot zwak: de 10% laagst scorende leerlingen

Leerling 1 heeft vier keer een onvoldoende score behaald op het onderdeel werkhouding.

Leerling 2 heeft drie keer een onvoldoende score behaald op het onderdeel werkhouding.

Leerling 3 heeft een keer een onvoldoende score behaald op het onderdeel werkhouding.

Leerling 4 heeft twee keer een onvoldoende score behaald op het onderdeel werkhouding.

Leerling 5 heeft een keer een onvoldoende score behaald op het onderdeel werkhouding.

Leerling 6 heeft geen keer een onvoldoende score behaald op het onderdeel werkhouding.

Bijlage 3 De Leuvense Betrokkenheidschaal

De instructie dvd en de handleiding is vooraf bestudeerd. Door het oefenen met de dvd is er geleerd om de leerlingen in te schalen. De leerlingen zijn met behulp van video geobserveerd. Daarna is er een schaalwaarde toegemeten.

schaalwaarde 1 (zeer laag)	• sloom, moe, ontspannen, staren, saai, afwezig
schaalwaarde 2 (laag)	• bezig met veel onderbrekingen en momenten van niet-activiteit
schaalwaarde 3 (matig)	• bezig zonder veel inzet en betrokkenheid
schaalwaarde 4 (hoog)	• betekenisvolle, betrokken activiteiten met mogelijke onderbrekingen
schaalwaarde 5 (zeer hoog)	• optimale betrokkenheid gekenmerkt door concentratie, energie en creativiteit

Leuvense Betrokkenheidschaal	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6
begin meting	2	4	3	2	4	2
tussen meting	3	4	3	2	4	3
eindmeting	3	3	3	3	5	4

Activiteiten weektaak:

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Begin meting (07-02-2013)	Taalboek opdracht Schaalscore 2	Schrijfboek Schaalscore 4	Opstel schrijven Schaalscore 3	Taalboek opdracht Schaalscore 2	Rekenboek opdracht Schaalscore 4	Klokhuis verwerkings-opdracht Schaalscore 2
Tussen meting (21-02-2013)	Opstel schrijven Schaalscore 3	Taalboek woordenschat Schaalscore 4	Tekening onder opstel Schaalscore 3	Rekenen maatwerk Schaalscore 2	Opstel schrijven Schaalscore 4	Opstel schrijven Schaalscore 3
Eind meting (21-03-2013)	Schrijfboek Schaalscore 3	Taalboek opdracht Schaalscore 3	Taalboek opdracht Schaalscore 3	Taalboek woordenschat Schaalscore 3	Computer Schaalscore 5	Computer Schaalscore 4

Alle metingen zijn verricht op donderdagmiddag tussen 14.00 en 14.25 tijdens het zelfstandig werken. Er is een activiteit gekozen om te observeren gedurende vijf minuten. Alle opdrachten stonden op de weektaak. De weektaak bestaat uit verschillende taken, de leerling mag de volgorde van de taak kiezen. In deze groep zes moesten de leerlingen steeds de taak laten goedkeuren, voordat ze verder mochten aan de volgende taak. De Leuvense Betrokkenheidsschaal gaf mij inzicht in de betrokkenheid voor de taak. De volle betrokkenheid met een schaalscore van 5 is alleen behaald bij de computer.

Bijlage 4 De tijdsteekproef

tijdsteekproef		leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6
begin meting	TA	60%	68,33%	51,60%	50%	68,33%	41,67%
	KIJ	25%	23,33%	25%	23,33%	18,33%	25%
	STO	1,67%	0%	5%	23,33%	8,33%	30%
	LO	5%	0%	10%	3,33%	5,00%	1,67%
	AN	8,33%	8,33%	8,30%	0%	0%	1,67%
tussen meting	TA	56,67%	86,67%	75%	53,33%	86,67%	86,67%
	KIJ	31,67%	6,67%	20%	36,67%	6,67%	6,67%
	STO	6,67%	0%	3,34%	6,67%	1,67%	1,67%
	LO	0%	1,67%	0%	1,67%	3,33%	3,33%
	AN	5%	5%	1,67%	1,67%	1,67%	1,67%
eindmeting	TA	70%	66,67%	60%	81,67%	91,67%	90,00%
	KIJ	28,33%	33,33%	20%	11,67%	0,00%	0,00%
	STO	0%	0%	3,33%	5,00%	8,33%	10,00%
	LO	0%	0%	16,67%	1,67%	0,00%	0,00%
	AN	1,67%	0%	0%	0,00%	0,00%	0,00%

Categorieën

Bij het nemen van een tijdsteekproef, scoort de observator het gedrag van de leerling in de volgende categorieën:

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 door de klas
An	Is bezig met andere activiteiten.

Bijlage 5 De schaalvraag

Eerste tabel

Als je aan de werkhouding denkt waar schaal je jezelf in op dit moment. (een is mijn werkhouding is slecht, tien mijn werkhouding is perfect)

Tweede tabel

Als je aan je doelstelling denkt (.....) waar schaal je jezelf in op dit moment. (een het gaat nog niet goed, tien het gaat super)

schaalvraag werkhouding	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6
begin meting	8	7	6	8	7	7
tussen meting	8	8	7	9	8	8
eindmeting	8	8	7	9	8	8

schaalvraag eigen doelstelling	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6
begin meting	5	6	8	7	6	5
tussen meting	6	6	8	8	6	6
eind meting	7	7	8	8	7	8

Bijlage 6 Kids' Skills

Stap 1	zet problemen om in vaardigheden die het kind kan leren
Stap 2	bespreek met het kind welke vaardigheid hij wil leren
Stap 3	laat het kind zien welke voordelen het hem zelf en anderen oplevert, als hij de vaardigheid beheerst
Stap 4	laat het kind zijn vaardigheid een naam geven
Stap 5	vraag het kind een krachtig dier te kiezen, dat hem kan helpen bij het leren van de vaardigheid
Stap 6	help het kind supporters te vinden
Stap 7	vraag aan de supporter het kind te vertellen, waarom zij erop vertrouwen dat hij de vaardigheid kan leren.
Stap 8	maak met het kind een plan hoe hij zijn succes gaat vieren, als hij de vaardigheid beheerst.
Stap 9	vraag het kind te laten zien hoe hij zich gedraagt als hij de vaardigheid heeft geleerd.
Stap 10	help het kind aan anderen uit te leggen, welke vaardigheid hij aan het leren is.
Stap 11	geef het kind kansen zijn vaardigheid te oefenen, zodat hij kan laten zien hoe goed hij al is.
Stap 12	laat het kind je vertellen hoe hij er aan herinnerd wil worden, als hij de vaardigheid vergeet.
Stap 13	vraag het kind alle supporters te bedanken, wanneer het tijd is voor zijn feestje
Stap 14	geeft het kind een kans zijn vaardigheid aan andere kinderen te leren.
Stap 15	overleg met het kind welke nieuwe vaardigheid hij nu wil leren.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Stap 1	Gesprek over werkhouding	Gesprek over werkhouding	Gesprek over werkhouding	Gesprek over werkhouding	Gesprek over werkhouding	Gesprek over werkhouding
Stap 2	Minder kletsen	Werk op tijd afhebben	Minder praten	Beter opletten	Zorgvuldiger/netter werken	Minder kletsen
Stap 3	Stoort ander In minder, weet	Hoeft het werk niet af te maken bij leuke	Juf wordt dan minder vaak boos	Weet hij beter wat hij moet doen	Minder vaak overnieuw doen, beter leesbaar	Beter op kan letten

	beter wat hij moet doen	dingen				
Stap 4	kletsen	Werk afhebben	nietprateritus	Niet storen	netjes	kletsen
Stap 5	tijger	leeuw	tijger	konijn	Mooie kat	neushoorn
Stap 6	Juf, vriendje I.	zichzelf	Moeder en juf	Drie vriendjes uit de klas	Juf en mij	Drie vriendjes
Stap 7						
Stap 8	Extra buiten spelen	Extra op de computer	Buiten spelen	Buiten spelen	Nette brief schrijven aan de juf	Kaart verdienen
Stap 9	Begint met werken en blijft werken	Doorwerken tot het werk af is	Begint met werken en blijft werken	Blijft bij zijn eigen werk	Werk ziet er goed uit	Alleen met zichzelf bezig
Stap 10	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas
Stap 11	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas
Stap 12	Mondje op de tafel	Plaatje droomwolk	Mondje op de tafel	Plaatje niet storen	Plaatje werkende leerling	Mondje op de tafel
Stap 13	Feestje met de klas	Feestje met de klas	Feestje met de klas	Feestje met de klas	Feestje met de klas	Feestje met de klas
Stap 14	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas	Vindt plaats in de klas
Stap 15	Minder dromen	Beter voor zichzelf opkomen	Minder ruzie maken	Beter kunnen leren	Minder snel boos worden	Beter op de stoel zitten