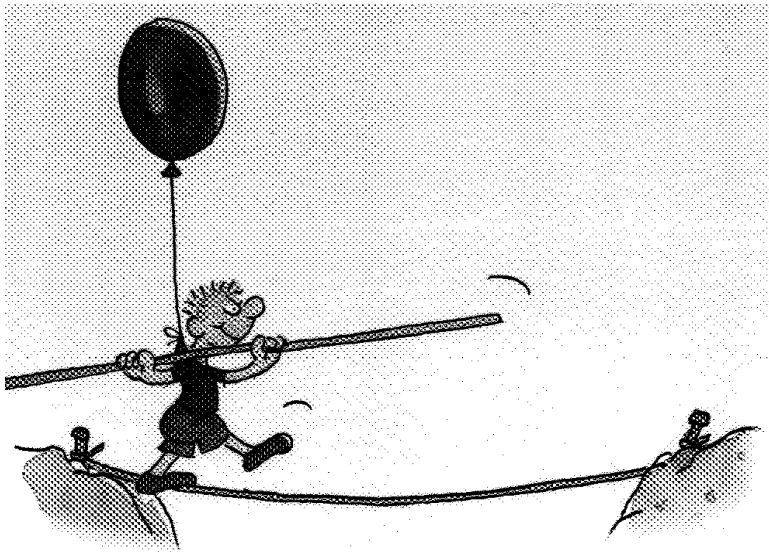


Werken aan werkhouding



Jacqueline Segers-Hendricks

Studentnummer: 1364217

Master-SEN Gedragsspecialist

Begeleider: G.C. Verbeek (TCC-NLP)

Juni 2010

Inhoudsopgave;

Samenvatting p. 4

Introductie p. 5

1.Onderzoeksvraag p. 7

1.1 De onderzoeksvraag

1.2 De deelvragen

2.Theoretisch onderzoek p. 9

2.1 Wat is een goede werkhouding?

2.2 Wanneer spreken we van een werkhoudingsprobleem?

2.3 Analyseren van de werkhouding

2.4 Factoren die de werkhouding kunnen beïnvloeden

2.5 Werkhouding en cognitieve stijl

2.6 Oorzaken van werkhoudingsproblemen

2.7 Begeleiding van kinderen met werkhoudingsproblemen

2.8 Oplossingsgericht werken en werkhouding

3.Onderzoeksmethodologie p.17

3.1 Theoretisch onderzoek

3.2 Afnemen tijdsteekproef

3.3 Observatie van de verschillende fasen van werken volgens Timmerman

3.4 Inzetten van de methode Kids' Skills

3.5 Structuur bieden in aanpak door gebruik van de methode Meichenbaum

3.6 Reflectie op eigen leerkrachtgedrag door video-opnamen

3.7 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid

4.Data verzameling en analyse **p.22**

4.1 Theoretisch onderzoek

4.2 Tijdsteekproef

4.2.1. Beginmeting

4.2.2. Tussentijdse meting na vier weken

4.2.3. Eindmeting na acht weken

4.3 Observatie van de verschillende fasen van werken volgens Timmerman

4.4 Inzetten van de methode Kids' Skills

4.5 Structuur bieden in aanpak door gebruik van de methode Meichenbaum

4.6 Reflectie op eigen leerkrachtgedrag door video-opnamen

5.Data-interpretatie en conclusies **p.32**

5.1 Antwoord op de deelvragen

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

6.Evaluatie **p.40**

Literatuurlijst **p.43**

Bijlagen **p.45**

Bijlage 1; Tijdsteekproef 1

 Tijdsteekproef 2

 Tijdsteekproef 3

Bijlage 2; Afbeeldingen Meichenbaum

Bijlage 3; Poster Kids' Skills

Bijlage 4; Handelingsplan werkhouding

Samenvatting;

In deze afstudeeropdracht van de opleiding tot gedragsspecialist onderzoek ik of het mogelijk is om de werkhouding van een leerling in groep vier te verbeteren door gebruik te maken van de principes van oplossingsgericht werken.

Tijdens het bestuderen van de theorie betreffende dit onderwerp, blijkt dat het bieden van een gestructureerde aanpak essentieel is om het taakgericht gedrag van kinderen te beïnvloeden.

Door het afnemen van de tijdsteekproef en observaties van de verschillende fases van werken, heb ik een duidelijk beeld gekregen van de manier waarop deze leerling te werk ging. Door het inzetten van de methodes *Kids' Skills* en *Meichenbaum* heb ik geprobeerd de verantwoordelijkheid voor verandering bij het kind te leggen en structuur aan te brengen in zijn manier van denken. Na acht weken blijkt de leerling 60% van de tijd taakgericht te werken, dit was bij de beginmeting nog 18%.

Belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat het leerkrachtgedrag essentieel is om verbetering in werkhouding te kunnen bewerkstelligen. Uit de manier waarop de leerling reageert op de leerkrachtinterventies, blijkt het belang van positieve feedback, één van de principes van oplossingsgericht werken. Wanneer je de leerling met een compliment, knipoog of positief gebaar kunt motiveren om te werken, mag je wel stellen dat het mogelijk is om op een oplossingsgerichte manier de werkhouding van kinderen te verbeteren.

Introductie;

Sinds 1991 werk ik op openbare basisschool *De Triolier* in Budel. Van oorsprong ben ik een kleuterleerkracht en heb 15 jaar met plezier in groep 1-2 gewerkt. Daarna heb ik de kans gekregen mijn ervaring uit te breiden naar groep 3-4, in deze combinatiegroep heb ik twee jaar gewerkt. Nu werk ik voor het tweede jaar, parttime in groep 4. Daarnaast begeleid ik nog één dag per week vier kinderen met autisme, PDD-NOS en ADD tijdens de rugzakuren.

Tijdens de eerste maanden van het schooljaar ervaar ik in groep 4 altijd een discrepantie tussen wat wij van kinderen vragen, wat de methodes eisen aan zelfstandige verwerking en wat kinderen van gemiddeld 7 jaar aankunnen. Door mijn ervaring in groep 3 kan ik vaststellen dat de overgang van 3 naar 4 zeker zo groot is als, de veelbesproken overstap van de kleutergroep naar groep 3. Zijn het in groep 3 nog veelal invuloefeningen, in groep 4 moeten kinderen rijtjes sommen in een schrift schrijven, zinnen formuleren en goed kunnen lezen om een opdracht uit te kunnen voeren. Voor een groot aantal kinderen is dit in de eerste maanden van groep 4 erg moeilijk. Dit vraagt om een intensieve begeleiding. Kinderen van deze leeftijd moeten leren overzien wat er daadwerkelijk van hen verwacht wordt.

Het was voor mij al snel duidelijk dat ik me wil gaan verdiepen in de manier waarop ik kinderen kan begeleiden in het zelfstandig verwerken van opdrachten en het ontwikkelen van een taakgerichte houding.

Ik voer dit onderzoek uit in groep 4, deze bestaat uit 24 kinderen in de leeftijd van 7 en 8 jaar. Het is een groep met nogal wat zorg, betreffende het lezen. Ook voor rekenen werken we met een aantal handelingsplannen, d.w.z. dat deze kinderen in de verlengde instructie extra begeleiding krijgen. Er zijn zes jongens die opvallen in hun werkhouding, hiervoor heb ik in november een groepshandelingsplan gemaakt. Gaandeweg zie je dan toch duidelijke ontwikkeling en lukt het deze kinderen nu al steeds beter om gedurende 10 à 15 minuten taakgericht bezig te zijn. Ook kunnen kinderen nu steeds beter inschatten wat er van hen verwacht wordt.

Er is echter één leerling waarbij dit nog niet lukt. Hij kan zich moeilijk concentreren tijdens de instructie en weet vervolgens niet wat hij moet doen. Hij wordt snel afgeleid

door allerlei prikkels uit zijn omgeving en kan zijn aandacht nauwelijks op zijn werk richten.

Ik hoop met dit onderzoek te bereiken dat ik meer zicht krijg op de oorzaken van werkhoudingsproblemen en meer duidelijkheid te krijgen over wat deze leerling nodig heeft om zijn taakaanpak en concentratie te verbeteren. Verder hoop ik te leren hoe ik kinderen in groep 4 nog beter kan begeleiden in het ontwikkelen van een goede werkhouding.

Ik ga bekijken welke suggesties de literatuur biedt om de werkhouding van kinderen te verbeteren. Zijn er methodes of stappenplannen voorhanden die ik zou kunnen inzetten? Daarnaast ga ik onderzoeken wat *oplossingsgericht werken* zou kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een goede werkhouding. Uit de literatuur die we tot nu toe hebben bestudeerd komt steeds naar voren dat het mogelijk moet zijn om gedragsproblemen van verschillende orde via deze manier van werken op te lossen. Ik wil graag onderzoeken of dit ook werkt bij het bevorderen van een goede werkhouding.

Hoofdstuk 1.

De onderzoeksvraag;

Het onderwerp van mijn onderzoek heeft betrekking op de werkhouding van kinderen in groep 4. Ik ga onderzoeken hoe ik de taakgerichte aanpak bij kinderen kan verbeteren d.m.v. oplossingsgericht werken. Tijdens de rekenles ervaar ik onvoldoende taakgerichte aanpak bij een aantal kinderen. We werken in groep 4 in drie niveaus , daarbij constateren we dat de kinderen die in het laagste niveau werken, de minst efficiënte werkhouding tonen. Het probleem van een gebrekkige werkhouding doet zich voor bij meerdere kinderen in mijn groep, en tijdens meerdere vakgebieden. Ik ga me echter in dit onderzoek beperken tot één leerling en zijn werkhouding tijdens rekenen.

Mijn onderzoeksvraag daarbij is:

‘Is het mogelijk de werkhouding van één van de kinderen te verbeteren bij rekenen, door gebruik te maken van de uitgangspunten van oplossingsgericht werken?’

De reden waarom ik voor dit onderwerp kies heeft te maken met de handelingsverlegenheid die ik op dit moment in mijn groep heb. Ik werk op maandag en vrijdag in een groep 4, bestaande uit 24 kinderen. Wat betreft concentratie en werkhouding is er nog veel werk te verzetten door mijn collega en mij. In begin van groep 4 vallen er veel kinderen op in hun werkgedrag. Ze kunnen zich moeilijk op hun werk concentreren en wanneer dit wel lukt is de spanningsboog erg kort. Bij een viertal kinderen valt nog extra op dat ze na een uitgebreide instructie nog niet weten wat ze moeten doen. Ik denk dat dit onderwerp interessant is voor collega's omdat in elke groep wel kinderen zijn met een zwakke werkhouding.

Ook bij één van de leerlingen met wie ik werk in de rugzakbegeleiding is er sprake van een problematische werkhouding. Hopelijk kunnen de resultaten van dit onderzoek er toe bijdragen dat ik ook hem beter zal kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van een betere werkhouding.

Deelvragen voor dit onderzoek zijn;

1. Wat is een goede werkhouding?
2. Hoe gaat het betreffende kind te werk in zijn taakaanpak?
3. Wat is het probleem waardoor hij zo weinig zelfsturing in zijn taakaanpak heeft?
4. Hoe kan ik hem meer structuur bieden in zijn aanpak? Is de methode *Meichenbaum* geschikt voor deze leerling?
5. Welke leerkrachtinterventies zijn essentieel in de fases van instructie, strategie uitzetten en daadwerkelijk aan het werk gaan?
6. Is de methode *Kids' Skills* bruikbaar om de werkhouding van kinderen te verbeteren?

Ik hoop achteraf een goed beeld te hebben van wat een efficiënte werkhouding inhoudt, dat ik inzicht heb in de manier waarop deze leerling te werk gaat en dat hij uiteindelijk een langere periode taakgericht gedrag laat zien. Ik wil leren om beter te kunnen overzien wat kinderen nodig hebben om een goede werkhouding te ontwikkelen en zo in de toekomst betere begeleiding te kunnen bieden.

In mijn persoonlijk ontwikkelingsplan voor deze opleiding ligt de nadruk op orthopedagogische component. Daarbij stel ik mezelf als doel om mijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies nog beter af te stemmen op de hulpvragen van de leerlingen en wil ik mijn beeld van de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen verder ontwikkelen.

Hoofdstuk 2.

Theoretisch onderzoek;

2.1 Wat is een goede werkhouding;

Van kinderen in groep 4 en hoger wordt verwacht dat zij een goede werkhouding hebben. Zij moeten gedurende een bepaalde tijd aan opdrachten werken die door de leerkracht gegeven worden. De leerkracht stelt niet alleen eisen aan de prestatie die de leerling levert maar ook aan de manier waarop de prestatie tot stand is gekomen. De manier waarop de leerling werkt is voor een belangrijk deel bepalend voor de prestatie. 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)

Binnen de werkhoudingstheorie wordt er onderscheid gemaakt tussen taakgerichtheid en diepteconcentratie. Bij de taakgerichtheid gaat het om de vraag of het gedrag dat het kind vertoont wel met de taak te maken heeft en bij de diepteconcentratie gaat het om de vraag of het kind dat zo op het oog wel taakgericht bezig is echt wel voor de volle honderd procent geconcentreerd is. (Koning, 2009)

De leerkracht nodigt het kind uit tot een bepaalde activiteit. Is die activiteit voor de leerling uitnodigend en past die in zijn cognitieve en/of lichamelijke ontwikkeling, dan hoeft de leerling niet veel energie te gebruiken om die taak goed uit te voeren. Taakgericht gedrag wil zeggen dat het kind aan het werk is. De leerling let goed op, doet mee met de instructies en gaat na de instructie aan het werk en blijft doorgaan tot de taak klaar is. Het is in het onderwijs onvermijdelijk dat een kind ook taken krijgt die voor het kind minder uitnodigend zijn; het kind is niet gemotiveerd, is bang om fouten te maken of de taak is te lang of te inspannend. Het kost de leerling dan meer energie om aan de opdracht te voldoen en zich niet door prikkels van binnen uit of van buiten af te laten leiden. (<http://www.opdc-zodrente.nl/werkhouding.htm>)

Wanneer we inzicht willen hebben in de werkhouding van een kind, kunnen we ons niet baseren op genormeerde tests. We moeten dus het gedrag van het kind observeren. (Timmerman, 2002)

2.2 Wanneer spreken we van een werkhoudingsprobleem?

Algemeen kunnen we werkhouding omschrijven als een verzameling van gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van negatieve invloed spreken we dus van werkhoudingsproblemen. Een kind met problemen uit dat in zijn gedrag. Een aantal probleemgedragingen zijn uiterlijk zichtbaar. Er is echter ook gedrag dat we niet kunnen zien. Dat speelt zich af op het niveau van denken. (Timmerman, 2002)

In deze context speelt ook het belang van de emotionele intelligentie. Je moet vermogens hebben om jezelf te kunnen motiveren. Belangrijk voor het bereiken van bepaalde doelen is het hebben van doorzettingsvermogen. (Goleman, 1996)

Samenvattend kunnen we stellen dat er sprake is van een werkhoudingsprobleem wanneer een kind als gevolg van interne en/of externe factoren niet in staat is om een taakoplossing positief te beïnvloeden.

2.3 Analyseren van de werkhouding;

Om werkhoudingsproblemen te achterhalen maakt Timmerman, (2002) gebruik van een analyse volgens de methode van Meichenbaum. Deze verloopt in vier fasen en daarom worden de observatiegegevens ook ingedeeld in vier fasen, t.w.:

- 1) De fase van voorbereiding. Dit is de fase waarin instructie gegeven wordt
- 2) De fase van planning. Dit is de fase waarin het kind nadenkt over de oplossingsstrategie
- 3) De fase van uitvoering. Dit is de fase waarin het kind de taak concreet uitvoert
- 4) De fase van evaluatie. Dit is de fase waarin het kind zijn werk nakijkt en controleert of het aan de opdracht heeft voldaan.

Deze fasen wil ik ook observeren om de werkhouding van de leerling in kaart te brengen.

Dit is wat Koning ook beschrijft in *Eerste Hulp bij Gedragsproblemen*; In een aantal gevallen beginnen werkhoudingsproblemen al bij de instructie. Er zijn kinderen die al niet opletten bij de instructie. Het is dan daarna heel moeilijk om de taak nog uit te

voeren omdat het kind niet precies weet wat het moet doen. Bij sommige kinderen met werkhoudingsproblemen duurt het een hele tijd voordat ze eens beginnen met de taak. Na de instructie is er sprake van een hele lange overgangsfase. Voor kinderen met werkhoudingsproblemen is dat funest omdat ze veel vergeten van de instructie. Er zijn ook kinderen die de taken onjuist uitvoeren. Ze missen een handige en duidelijke werkwijze en maken door die onhandige werkwijze fouten of raken gefrustreerd. Verder zien we kinderen die chaotisch werken. Ze springen van de hak op de tak, hanteren niet een duidelijke volgorde, zijn met diverse dingen tegelijkertijd bezig, slaan dingen over, zijn onrustig tijdens de taakuitvoering. Zij moeten leren om het systematisch werken te verbeteren. (Koning,2009)

2.4 Factoren die de werkhouding kunnen beïnvloeden;

Allerlei factoren kunnen meespelen bij het ontwikkelen of stagneren van een goede werkhouding. (Janssens, 1996))

*factoren in het kind, t.w. emotionele problemen, lichamelijke beperkingen, stagnering in de algemene ontwikkeling.

Hieraan voegt Timmerman,(2002) nog de cognitieve factoren toe. Zij noemt specifiek daarbij de cognitieve stijl, dit is de manier waarop het kind omgaat met taken, de manier waarop het denkt, de manier dus waarop het zijn mentale verworvenheden gebruikt.

*factoren in de leeromgeving/taak, t.w. de rust en veiligheid, de inrichting van de klas en duidelijke klassenregels en m.b.t. de taak de aantrekkelijkheid en uitdaging.

*factoren in de leerkracht, t.w. de verwachtingen die de leerkracht heeft en de hulp die wordt geboden.

2.5 Werkhouding en cognitieve stijl;

Bij de begeleiding van kinderen met werkhoudingsproblemen hebben we als doel het cognitief functioneren van het kind te beïnvloeden. Daarvoor is het belangrijk om zicht te krijgen op de uitlokkende factoren die aan de basis van een problematische werkhouding liggen. Deze factoren kunnen volgens Timmerman, (2002) zijn:

- 1) Concentratieproblemen
- 2) Een impulsieve houding
- 3) Weinig analytisch werken
- 4) Weinig zelfstandig werken
- 5) Te snel of te traag werktempo
- 6) Onregelmatig werkritme
- 7) Weinig zelfcontrole

2.6 Oorzaken van werkhoudingsproblemen;

Moet de oorzaak van werkhoudings- en andere gedragsproblemen gezocht worden in de aanleg van het kind of meer in de opvoeding? In sommige perioden in de theorievorming wordt de oorzaak meer bij de aanleg gezocht, in andere perioden juist meer bij de opvoeding. Het kind, de maatschappij of het onderwijs als oorzaak, er zijn verschillende theorieën die daar een verklaring voor geven. (Janssens, 1996) De conclusie is dat het gaat om accentverschillen. De meest gangbare verklaring is nu dat een kind in aanleg soms meer kans maakt op bepaalde gedragsproblemen. De thuissituatie of schoolsituatie kunnen dat gedrag, wanneer het in aanleg aanwezig is, actualiseren. Elke theorie of opvatting legt de nadruk op een van de oorzaakgebieden, zonder vaak de andere oorzaakgebieden geheel uit te sluiten. Dit zijn echter accentverschillen. Als bewijs voor deze relatie tussen aanleg en opvoeding wordt gewezen op overeenkomsten, maar ook op verschillen in gedrag bij tweelingen, die na hun geboorte gescheiden zijn en in verschillende milieus opgroeien.

In veel gevallen kunnen leerproblemen ook de oorzaak zijn. (Meijerink, 2009) Doordat de leerling te weinig succeservaring opdoet, verdwijnt de motivatie om te leren. Ook faalangst kan ertoe leiden, dat het kind niet meer aan het werk te krijgen is. Soms is het werk zo weinig uitdagend, dat de leerling daardoor afhaakt. Emotionele problemen als verdriet en rouw kunnen er eveneens voor zorgen dat de leerling niet meer gemotiveerd is om aan het werk te gaan.

2.7 Begeleiding van kinderen met werkhoudingsproblemen;

Timmerman,(2002) geeft het belang aan van structuur bij kinderen met werkhoudingsproblemen. Deze structuur moet het kind krijgen door externe sturing. Het vooropstellen van normen, het maken van afspraken, het vast omlijnen van het denkproces van het kind, zijn zeer belangrijke en noodzakelijke basisprincipes. Elk kind heeft nood aan duidelijkheid, niet alleen in probleemoplossing, maar vooral ook in de interactie tussen hem en zijn omgeving.

Timmerman baseert zich voor de begeleiding van kinderen met werkhoudingsproblemen op de zelfinstructiemethode van *Meichenbaum*. Dit is een cognitieve methode die het kind leert om bewust zijn handelingen te sturen.

Principes van *Meichenbaum* zijn:

- 1) Probleemoplossing in 4 fasen, t.w. de fase waarin het probleem geanalyseerd wordt, de fase waarin gezocht wordt naar oplossingsstrategie, de fase waarin het werkplan wordt uitgevoerd en de evaluatiefase.
- 2) Verbaliseren van het denkproces, ter ondersteuning van bovenstaande fasen, t.w. Wat moet ik doen? Hoe ga ik het doen? Ik doe mijn werk. Ik kijk mijn werk na.
- 3) Visuele ondersteuning van de 4 fasen, d.m.v. de *beertjes* of andere afbeeldingen
- 4) Model staan van de begeleider, volgens het schema:
 - de begeleider verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit,
 - de begeleider verwoordt de denkstappen en het kind voert de opdracht uit,
 - het kind verwoordt de denkstappen en voert uit,
 - het kind verwoordt fluisterend en voert uit,
 - het kind begeleidt en stuurt zichzelf innerlijk en voert uit.

Janssens,(1996) beschrijft in zijn afstemmingsstrategie een stappenplan om kinderen met werkhoudingsproblemen te begeleiden. Hij gebruikt daarbij vier fasen, t.w.;

- 1) Voorbereidingsfase, met daarin de bepaling van de beginsituatie, de taakkeuze, formulering van uitspraken en inschatting beoordelingscriteria
- 2) Instructiefase, met daarin de instructie en afspraken beoordelingcriteria
- 3) Werkfase, met daarin het wel of niet gaan werken
- 4) Beoordelingsfase, met daarin de beoordeling van de taak, verklaring door de leerling en verklaring door de leerkracht.

Volgens Meijerink, (2009) is het allereerst van belang om er achter te komen wat de oorzaak is van de werkhoudingsproblemen. Dit kan door observatie en door vervolgens met het kind in gesprek te gaan. Daarna kan de leerkracht maatregelen nemen om situatie te verbeteren. Om het kind succeservaringen op te laten doen, zodat het weer zin krijgt in zijn werk is het van belang om:

- 1) Haalbare doelen te stellen, bespreek met het kind hoeveel werk het in een bepaalde tijd kan maken.
- 2) Maak resultaten zichtbaar, markeer datgene wat het kind in overleg af moet hebben.
- 3) Geef een beloning als het gelukt is.
- 4) Structureer het werk d.m.v. een stappenplan of laten afstrepen wat klaar is.
- 5) Zorg voor afwisseling in het werk, b.v door gebruik van computer, rekenmachine, een gekleurde pen of alternatieve opdracht.
- 6) Laat kinderen met werkhoudingsproblemen ook tijdens klassikale activiteiten succeservaringen opdoen.
- 7) Laat ze zelf hun werk nakijken en evalueren.
- 8) Betrek alle leerlingen actief bij de lessen.
- 9) Heb aandacht voor het individuele kind, b.v door instellen van de leerling van de dag, laat kinderen iets positiefs over een ander vertellen of schrijven, neem

tijd voor individuele gesprekjes, motiveer ze om over de thuissituatie te vertellen.

- 10) Zoek naar compensaties, benadruk zaken waar het kind wel goed in is en geef ze daarbij ook verantwoordelijkheid.

2.8 Oplossingsgericht werken en werkhouding;

Oplossingsgericht werken wil een brug bouwen tussen problemen en oplossingen. Het is de bedoeling om mensen c.q kinderen de weg te wijzen om over die brug te gaan. Daarbij is degene die het probleem inbrengt tegelijkertijd ook degene die de oplossing aandraagt.

Mensen hebben zelfhelende krachten en de mogelijkheid om keuzes te maken is essentieel (le Fevere de Ten Hove e.a., 2007) Ik denk dat wanneer je hierin gelooft en dit uitstraalt naar kinderen, je veel problemen kunt overwinnen. Dit heeft te maken met de basishouding van leerkrachten waarbij je vertrouwt in de kracht van kinderen en bewust gebruik maakt hiervan.

Krachtbronnen proberen te ontdekken en gebruik maken van dingen die werken is ook een uitgangspunt van oplossingsgericht werken. 'Doordat de leraar voor kleine successen aandacht heeft kan hij een ander beeld van de leerling krijgen en kan hij ook anders reageren', (Durrant, 2007). Wanneer je jonge kinderen laat vertellen waar ze goed in zijn, kunnen ze dat veel makkelijker dan oudere kinderen of volwassenen. De bedoeling van de leerkracht is echter een kind zelf te laten formuleren dat het de moeite waard is. 'Je mag er zijn om wie je bent en wat je doet.'

Oplossingsgericht werken heeft pas zin wanneer het kind zich begrepen voelt, authentieke aandacht ervaart, respect krijgt en perspectief krijgt aangeboden. Cauffman maakt duidelijk dat het effect van begeleiding voor 40% wordt bepaald door de relatie die je met het kind hebt. Dus niet het inzetten van de techniek, maar jezelf afvragen welke relatie heb ik met dit kind en wat gaat er al wel goed gaat.

Om dit alles in de praktijk te onderzoeken wil ik gebruik maken *Kids' Skills*. De methode *Kids' Skills* is gebaseerd op het idee dat kinderen eigenlijk geen problemen hebben, maar dat ze soms bepaalde vaardigheden missen. (Furman, 2006) De methode helpt kinderen het probleem te vertalen in een vaardigheid, motivatie op te

bouwen de vaardigheid te leren en deze te oefenen. Ook wordt het kind aangemoedigd de geleerde vaardigheid door te geven aan anderen.

Bij *Kids' Skills* wordt ernaar gestreefd de kennis over het oplossen van problemen bij kinderen door te geven aan degenen die deze kennis het meest nodig hebben - ouders, leerkrachten, verpleegkundigen en alle anderen die in de voorste gelederen staan bij de zorg voor kinderen en hulpverlening aan gezinnen. (Furman, 2006)

Om de methode te gebruiken moeten we eerst vaststellen welke vaardigheid of welk vermogen ertoe zal leiden dat het probleem verdwijnt wanneer het kind die beheerst. Vervolgens spreken we met het kind af dat hij die specifieke vaardigheid gaat leren en zorgen we ervoor dat hij begrijpt wat het in de praktijk betekent om dat te kunnen. Om te bereiken dat het kind ook echt de vaardigheid wil leren, helpen we het kind om zich beter bewust te worden van de voordelen die het heeft om dat te kunnen, zowel voor zichzelf als voor anderen. We geven de motivatie van het kind ook een flinke stimulans door samen plannen te maken om het te vieren zodra het kind de vaardigheid heeft leren beheersen. (Furman, 2006)

Hoofdstuk 3.

Onderzoeksmethodologie;

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen, bestaat mijn onderzoek uit de volgende onderdelen:

3.1 Theoretisch onderzoek;

- Wanneer spreken we van een goede werkhouding en wat kunnen beïnvloedende factoren hierop zijn?

Om hier antwoord op te krijgen ga ik literatuur bestuderen. Door te vergelijken wat verschillende auteurs geschreven hebben over wat een goede werkhouding is, probeer ik een beeld te krijgen van welke facetten hierbij een rol spelen en wat belangrijk is om bij kinderen te observeren. Ook wordt bekeken wat er in de literatuur voorhanden is betreffende de mogelijke beïnvloedende factoren die een rol spelen bij dit onderwerp. Verder wordt er in de literatuur gezocht naar antwoord op de vragen: Wanneer spreken we nou echt van een werkhoudingsprobleem? Hoe kunnen we kinderen met werkhoudingsproblemen het beste begeleiden? Tenslotte wordt bekeken welke mogelijkheden in de literatuur worden aangedragen om werkhoudingsproblemen op een oplossingsgerichte manier aan te pakken.

3.2 Afnemen tijdsteekproef;¹

Het doel van deze meting is vast te stellen hoeveel tijd de leerling procentueel gezien, taakgericht werkt, om zich heen kijkt, met andere dingen bezig is, anderen stoort of rondkijkt. Er wordt elke 20 seconden gekozen uit één van deze mogelijkheden.

Deze meting vindt plaats aan het begin van het onderzoek. Vervolgens wordt de tijdsteekproef na vier weken nog eens afgenomen om te zien of de toegepaste aanpak vooruitgang oplevert. Tenslotte vindt na acht weken de eindmeting plaats. Hopelijk laat de leerling dan een langere periode van taakgericht gedrag zien dan bij de beginmeting.

¹ Bijlage Tijdsteekproef

3.3 Observatie van verschillende fases van werken;

- Hoe gaat het betreffende kind te werk in zijn taakaanpak?
- Wat is het probleem waardoor hij zo weinig zelfsturing in zijn taakaanpak heeft?

Om hier achter te komen vinden er observaties plaats tijdens de rekenles. Hierbij wordt informatie verzameld over het waarneembaar gedrag van het kind. Dit gebeurt op een zo objectief mogelijke manier. De gedragingen die waarneembaar zijn in de voorbereidingsfase, in de planningsfase, in de uitvoeringsfase en de evaluatie-fase worden genoteerd. Deze fasen corresponderen met de denkstappen van *Meichenbaum*², die in 3.4 worden beschreven.

Deze observaties vinden plaats in mijn eigen groep, terwijl mijn duo-collega lesgeeft. Doel van deze observaties is om zo een objectief beeld te krijgen van hoe de leerling handelt tijdens de verschillende fases van werken, zoals beschreven door Timmerman.

3.4 Inzetten van methode *Kids' Skills*³ om verantwoordelijkheid voor verandering bij kind te leggen;

- Is het mogelijk om volgens de principes van oplossingsgericht werken de werkhouding van deze leerling verbeteren?

In een oplossingsgericht gesprek met het kind moet duidelijk worden of hij het zelf ook als een probleem ervaart dat hij nauwelijks tot werken komt. Wanneer dit het geval is wordt in overleg met hem bepaald welke vaardigheid hij wil leren, welke totemfiguur hij hiervoor kiest, wat de voordelen voor hem zullen zijn, wie hem kunnen helpen de vaardigheid te leren, hoe hij geholpen kan worden op momenten dat het niet zo goed lukt en hoe hij het wil vieren wanneer hij de vaardigheid beheerst. Wanneer hij het zelf niet als een probleem ervaart, blijft hij slechts een voorbijganger. Dan zal er op een andere manier een insteek gevonden moeten worden, om toch tot oplossingsgericht werken te komen.

² Bijlage afbeeldingen Meichenbaum

³ Bijlage poster Kids' Skills

3.5 Structuur bieden in aanpak door gebruik van *Meichenbaum*;

- Hoe kunnen we de leerling structuur bieden in zijn aanpak?

Om hem te leren hoe hij het aanpakt om taakgericht aan het werk te gaan, zal hij daarbij structuur aangeboden krijgen middels de methode van *Meichenbaum*. Het doel hiervan is zijn denkproces te verbaliseren en dit visueel te ondersteunen met afbeeldingen. De totemfiguur die hij tijdens het gesprek heeft gekozen wordt gebruikt om de verschillende fasen te visualiseren. Deze afbeeldingen gaan hem ondersteunen bij de fasen:

De voorbereidingsfase - Wat moet ik doen?

De planningsfase - Hoe ga ik het doen?

De uitvoeringsfase - Ik doe mijn werk

De evaluatiefase – Ik kijk mijn werk na.

3.6 Reflectie op eigen leerkrachtgedrag door video-opnamen;

- Welke leerkrachtinterventies zijn nodig om de werkhouding van deze leerling te verbeteren?

Er wordt gereflecteerd op leerkrachtinterventies door het maken van video-opnames tijdens de rekenles, terwijl ik zelf les geef. Achteraf wordt samen met mijn duo-collega geanalyseerd welke oplossingsgerichte interventies een positieve reactie laten zien. Deze analyse wordt dan uitgangspunt van het oplossingsgerichte principe: 'Wanneer iets werkt, doe daar meer van!' We willen zo gaan proberen de werkhouding van de leerling op een hoger niveau te tillen.

3.7 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid;

- Is dit onderzoek ethisch verantwoord?

De privacy van de leerling wordt gewaarborgd door deze alleen met de eerste letter te noemen. Er worden zo weinig mogelijk persoonlijke kenmerken beschreven, alleen zijn taakgedrag komt ter sprake.

Er wordt een handelingsplan⁴ gemaakt waarin exact wordt omschreven wat er in de groep wordt gedaan om de werkhouding van deze leerling te verbeteren. Dit handelingsplan wordt vooraf met de ouders besproken en door hen ondertekend. In dit gesprek wordt tevens besproken dat de verbetering van de werkhouding onderwerp van dit onderzoek zal worden. Ouders gaan hiermee akkoord.

Op de school waar ik werk is het altijd de normale gang van zaken dat wanneer een leerling extra begeleiding nodig heeft en dit in een handelingsplan wordt vastgelegd, de ouders daarvan op de hoogte worden gebracht en dit ondertekenen. Er vinden tijdens dit onderzoek alleen interventies plaats die in een groep van 24 kinderen te realiseren zijn. Ik wil absoluut niet dat de leerling het gevoel krijgt dat hij een uitzonderingspositie heeft en ik wil ook alle andere leerlingen de aandacht en begeleiding kunnen geven die ze op dat moment nodig hebben.

- Is er sprake van validiteit in dit onderzoek?

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag of het mogelijk is de werkhouding te verbeteren door het inzetten van oplossingsgerichte interventies, wordt er aan het begin en aan het eind een meting gedaan van het taakgericht gedrag. Hiervoor wordt de tijdsteekproef gebruikt.

Door regelmatige feedback van begeleider en critical friends is de opzet van het onderzoek tot stand gekomen. Ook over verwerking van onderzoeksgegevens en conclusies is veelvuldig overleg geweest.

⁴ Bijlage handelingsplan werkhouding

- In hoeverre is dit onderzoek betrouwbaar?

Vanuit de observaties van werkhouding en leerkrachtgedrag zijn er geen meetbare resultaten. Daarom vinden er meerdere observaties plaats. Er worden drie video-opnames gemaakt van het leerkrachtgedrag, deze worden met een collega geanalyseerd om zo het effect van de leerkrachtinterventies vast te stellen. Ook de observaties van de leerling vinden op meerdere momenten plaats om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen. Zo worden de resultaten betrouwbaar en geven ze een goed beeld van hoe de leerling en leerkracht werken. De resultaten van de tijdsteeekproef bestaan wel uit meetbare feiten. Hiermee kan procentueel worden uitgedrukt of de leerling meer taakgericht werkt bij de eindmeting in vergelijking met de beginmeting.

Hoofdstuk 4.

Data verzameling en analyse;

4.1 Theoretisch onderzoek;

Samengevat blijkt uit het theoretisch onderzoek dat er sprake is van een goede werkhouding 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. (Janssens, 2002)

Factoren die de werkhouding kunnen beïnvloeden kunnen aanwezig zijn in het kind zelf, in de leeromgeving of taak of in het gedrag van de leerkracht.

De begeleiding van kinderen met werkhoudingsproblemen moet als doel hebben het cognitief functioneren te beïnvloeden. Daarom is het belangrijk om zicht te krijgen op factoren in het kind die aan de basis van een problematische werkhouding liggen, t.w. concentratie, analytisch te werk gaan, zelfstandigheid, tempo, werkritme, zelfcontrole en motivatie.

4.2 Tijdsteekproef;

4.2.1 Beginmeting;

Tijdens de eerste observatie wordt gekeken naar het taakgedrag van de leerling in de verschillende fasen van werken volgens Timmermans. In fase drie, de fase van uitvoering, wordt de tijdsteekproef afgenomen. Hieruit moet blijken hoeveel procent van de tijd de leerling taakgericht werkt. Ook wordt er gekeken naar wat hij doet wanneer hij niet aan het werk is.

Uit de tijdsteekproef blijkt dat hij gedurende 20 minuten 18% taakgericht bezig is, 27% van de tijd om zich heen kijkt, 18% van de tijd andere kinderen stoort en 2% van de tijd rondloopt. Gedurende 30% van de tijd is hij met andere dingen bezig is.

In de handleiding van de tijdsteekproef wordt vermeld dat over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken een aanvaardbaar gemiddelde halen.

4.2.2 Tussentijdse meting na vier weken;

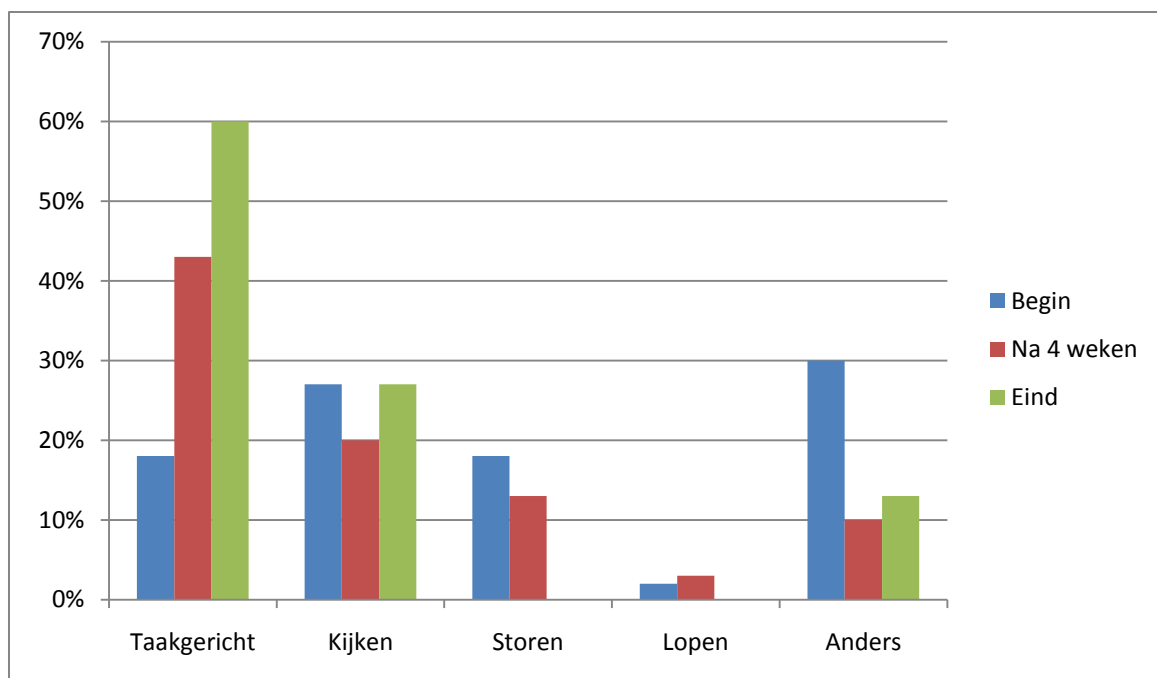
Na vier weken wordt opnieuw de tijdsteekproef afgenomen om te zien of er enig resultaat waarneembaar. S. is nu 43 % taakgericht bezig, dit betekent een vooruitgang van 20 %. Dit is voldoende om de toegepaste aanpak voort te zetten.

Daarnaast kijkt hij 20% van de tijd rond, stoort hij 13%, loopt hij 3% en is hij 10% van de werktijd met andere dingen bezig.

4.2.3 Eindmeting na acht weken;

Na acht weken wordt er weer geobserveerd hoe de leerling te werk gaat tijdens de verschillende fasen van werken. Ook nu wordt tijdens de fase van uitvoering de tijdsteekproef afgenomen. Hieruit blijkt dat hij gedurende twintig minuten: 60% taakgericht bezig is, 27% van de tijd om zich heen kijkt, dat hij anderen niet stoort en dat hij niet rondloopt. Hij is 13% van de tijd met andere dingen bezig.

In onderstaande grafiek zijn de gegevens van de drie metingen verwerkt en is te zien hoe de taakgerichtheid in acht weken is toegenomen.



4.3 Observatie van de verschillende fasen van werken;

Tijdens de rekenles is er meermaals geobserveerd hoe de leerling te werk gaat en hoe zijn taakgerichtheid is. Van de eerste observatie zijn de gegevens in onderstaand schema verwerkt.

Fase van voorbereiding:	Fase van planning:	Fase van uitvoering:	Fase van evaluatie:
-terwijl instructie gegeven wordt kijkt S. naar zijn buurman -pakt zijn etui -kijkt in zijn boek -begint te schrijven -kijkt voor zich uit -pakt zijn liniaal -trekt lijnen in zijn schrift	-S. ondersteunt zijn hoofd met zijn handen -staart in zijn schrift -zet zijn boek rechtop -zoekt oogcontact met zijn buurman -steekt zijn vinger op en zegt dat hij het niet snapt -wanneer de leerkracht uitleg geeft, kijkt hij de andere kant op -als leerkracht wegloopt begint hij te praten met ander kind -gaat achterstevoren op zijn stoel zitten	(zie resultaat tijdsteekproef) -S. zoekt oogcontact met buurman -begint te praten -kijkt rond -rommelt in zijn etui -kijkt in zijn boek -pakt zijn liniaal -speelt hiermee -pakt een potlood -kijkt rond -gaat achterstevoren op zijn stoel zitten -draait zich terug -buigt zich diep over zijn schrift -schrijft in zijn schrift	-S. heeft zijn werk af -sluit boek en schrift met groot gebaar -staat op -legt schrift in nakijkbak -brengt boek naar de kast -rent naar computer

Na acht weken worden de verschillende fases weer geobserveerd en wordt er gemeten wat het eindresultaat is.

Fase van voorbereiding;	Fase van planning;	Fase van uitvoering;	Fase van evaluatie;
Terwijl instructie gegeven wordt: -S. kijkt in zijn boek -kijkt de leerkracht aan -kijkt om zich heen -draait zich om -bladert in boek -kijkt in boek -begint te schrijven -stopt hiermee na verzoek van leerkracht -kijkt leerkracht aan	-S. kijkt om zich heen -neemt kaartje met afbeeldingen Meichenbaum op tafel -kijkt in schrift buurman -wanneer de leerkracht naast hem komt staan, verwoordt hij zelf de stappen die hij moet ondernemen -hij kijkt de leerkracht aan -stelt de time-timer in op 10 minuten -buigt zich diep over zijn werk.	(zie resultaten tijdsteekproef) -kijkt in boek -schrijft sommen over -kijkt om zich heen -tekent sprongen op de getallenlijn -kijkt naar werk van buurman -draait zich om -gaat weer goed zitten -buigt zich weer over werk -schrijft in schrift	Wanneer zijn werk af is; -staat S. op en pakt zijn schrift -nadat de leerkracht oogcontact maakt gaat hij weer zitten -wijst met zijn vinger de opdrachten in boek aan -wijst daarna de sommen in zijn schrift aan -staat weer op en legt schrift weg -loopt rond -kijkt naar anderen

In de eerste observatie zie ik geen aandacht voor de instructie van de leerkracht, de leerling is met andere zaken bezig en begint al te schrijven. In de planningsfase weet hij niet wat hij moet doen, want na een korte periode van afwachten steekt hij zijn vinger op en vraagt om hulp. Ook al lijkt het vervolgens dat hij weet wat hij moet doen, hij komt in de uitvoeringsfase niet tot werken. Wanneer zijn werk af is controleert hij dit niet en legt het snel weg.

In de tweede observatie kijkt hij meerdere momenten naar de leerkracht wanneer deze instructie geeft. Ook kijkt hij in zijn boek. In de planningsfase neemt hij de afbeeldingen van *Meichenbaum* op tafel en verwoordt hij zelf de daarbij behorende denkstappen. In de uitvoeringsfase laat hij taakgericht gedrag zien, afgewisseld met kijken naar anderen. De evaluatiefase vergeet hij in eerste instantie, nadat de leerkracht oogcontact maakt weet hij dat hij iets vergeten is.

4.4 Inzetten van methode *Kids' Skills* om verantwoordelijkheid voor verandering bij kind te leggen;

In een oplossingsgericht gesprek dat ik met de leerling buiten de klas voer probeer ik hem zelf te laten verwoorden hoe zijn werkhouding is. Hij kan zelf heel goed omschrijven dat hij het moeilijk vindt om geconcentreerd te werken. We spreken af dat we daar samen aan gaan werken. Ik laat hem de poster zien, behorende bij de methode *Kids' Skills*. Samen bepalen we de te leren vaardigheid.

De vaardigheid die geleerd moet worden is 'beter concentreren tijdens rekenen'. Hij kan zelf goed omschrijven wat daarvan de voordelen zijn; hij kan dan beter werken en beter leren. Zijn antwoord op de schaalvraag is, dat hij nu op een vier zit. De naam die hij de vaardigheid geeft is gewoon 'werken'. De mascotte die hij kiest is Mario, die hij kent van de computerspelletjes. Hiervan wordt een afbeelding gezocht, deze plakken we op zijn tafel. Op de vraag wie hem kan helpen de vaardigheid antwoordt hij: mama en oma, de logopediste en de juffen. We spreken af dat we de vaardigheid gaan oefen tijdens de zelfstandige lessen van rekenen. Wanneer het hem lukt, wil hij het vieren door met twee vriendjes met *Knexx* te gaan spelen. Hij vertelt ook aan de andere juf wat hij met mij heeft besproken.

De vijftien stappen van de methode *Kids' Skills*:

Stap 1; Problemen vertalen in vaardigheden	-S. geeft aan dat hij het moeilijk vindt om geconcentreerd te werken. Hij moet nog leren om zijn aandacht bij zijn werk te houden.
Stap 2; Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden	-de leerkracht spreekt haar vertrouwen uit in het feit dat het hem gaat lukken. Er wordt afgesproken dat hij gaat proberen om 10 minuten taakgericht te werken tijdens de zelfstandige verwerking van rekenen.
Stap 3; De voordelen van een vaardigheid onderzoeken	-als hij zich beter kan concentreren dan kan hij beter leren rekenen en lezen. Dat wil hij heel graag.
Stap 4; De vaardigheid een naam geven	-S. noemt de vaardigheid die hij gaat leren gewoon werken.
Stap 5; Een totemfiguur kiezen	-de totemfiguur die hij kiest is Mario, deze kent hij van de computerspelletjes en de Wii. -we zoeken samen een afbeelding
Stap 6; Supporters werven	-zijn supporters worden; mama, oma, de logopediste en de juffen.
Stap 7; Meer zelfvertrouwen geven	-ik spreek de overtuiging uit dat het hem gaat lukken om zich beter te concentreren, zelf is hij daar ook van overtuigd.
Stap 8; Plannen maken om het te vieren	-hij heeft zelf meteen een idee hoe hij het wil vieren wanneer hij de vaardigheid beheerst, n.l. met een groepje vriendjes met <i>Knexx</i> spelen.
Stap 9; De vaardigheid omschrijven	-hij kan gedurende een hele korte periode laten zien hoe hij werkt,

Stap 10; Naar buiten treden	-wanneer de poster in onze klas wordt opgehangen vertelt hij aan andere kinderen waarvoor deze bedoeld is en dat hij gaat leren om beter te werken
Stap 11; De vaardigheid oefenen	-hij krijgt gedurende de eerste week dagelijks verbale ondersteuning van de leerkracht bij het inoefenen van de stappen van <i>Meichenbaum</i>
Stap 12; Geheugensteuntjes bedenken	-wanneer hij even vergeet om door te werken zoekt de leerkracht oogcontact en steekt haar wijsvinger op
Stap 13; Vieren dat het gelukt is	-wanneer het S. lukt om tien minuten geconcentreerd te werken tijdens rekenen, zet hij een kruisje op het bord. Bij drie kruisjes kiest hij twee kinderen uit met wie hij met <i>Knex</i> gaat spelen. Dit is hem al een aantal keren gelukt.
Stap 14; De vaardigheid aan anderen doorgeven	-tijdens een gesprek met de ouders geven zij aan dat S. thuis zijn kleine broertje op soortgelijke manier instrueert om een werkje te doen
Stap 15; Op naar de volgende vaardigheid	-hoewel we deze vaardigheid ook na het behalen van succes zijn blijven oefenen, heeft er al een uitbreiding plaatsgevonden. Ook bij de zelfstandige verwerking van taal probeert S. zich op dezelfde manier op zijn werk te concentreren.

4.5 Structuur bieden in aanpak door gebruik van *Meichenbaum*;

Om de vaardigheid te oefenen gebruik in de zelfsinstructiemethode van *Meichenbaum*. Hiervoor krijgt hij de afbeeldingen van Mario, met de ondersteunende tekst²:

Wat moet ik doen? Deze ondersteunende afbeelding heeft betrekking op de voorbereidingsfase.

Hoe ga ik het doen? Hier wordt een beroep gedaan op de mogelijkheid tot planning van het werk. Ook moet de leerling bepalen welke strategie hij moet toepassen.

Ik doe mijn werk en gebruik de time-timer. Nu moet blijken of de leerling in staat is datgene uit te voeren wat hij zojuist gepland heeft.

Ik kijk mijn werk na. De leerling moet kunnen overzien of datgene wat hij net gedaan heeft, ook voldoet aan de verwachtingen van de leerkracht en de opdracht die gegeven is.

De eerste dagen verwoordt de leerkracht de denkstappen en wijst de opdrachten aan.

Na een week lukt het S. al zelf de denkstappen te verwoorden en de opdracht uit te voeren. Dit doet hij echter alleen wanneer de leerkracht naast hem komt staan en de afbeeldingen aanwijst.

Na twee weken doet S. neemt S. uit zichzelf de afbeeldingen, fluistert de denkstappen en gaat aan het werk.

Ik heb nog niet gezien dat het hem lukt zichzelf te sturen zonder hulp van de afbeeldingen.

4.6 Reflectie op eigen leerkrachtgedrag door video-opnamen;

Om een duidelijk beeld te krijgen welke leerkrachtinterventies nodig zijn om deze leerling meer taakgericht te laten werken, zijn er video-opnamen gemaakt van een rekenles waarbij kort instructie wordt gegeven en de groep vervolgens aan het werk gaat. Deze opnamen zijn samen met een duo-collega geanalyseerd, daarbij hebben we specifiek gekeken welke leerkracht-interventies positief gedrag teweeg brengen.

De interventies en het effect wat hadden op het gedrag van de leerling zijn in onderstaand schema vastgelegd:

Leerkrachtinterventies;	Gedrag van de leerling;
Tijdens de voorbereidingsfase; -zoekt oogcontact -steekt duim op -geeft compliment	- kijkt in zijn boek -kijkt naar het bord -leest mee
Tijdens de planningsfase; -gaat naast S. zitten -leest; Wat moet je doen? -leest; Hoe ga je het doen? -geeft compliment	-pakt afbeelding Meichenbaum uit zijn la -kan verwoorden wat de opdracht voor deze les is. -zegt dat hij de getallenlijn gaat gebruiken, eerst sprongen van 10 maakt en daarna sprongen van 1. -stelt de time-timer in.
Tijdens de uitvoeringsfase; -loopt rond, maar zoekt steeds oogcontact -steekt haar wijsvinger op zonder naar S. toe te lopen. -loopt langs en legt een hand op zijn schouder -blijft S. volgen,terwijl een ander kind hulp krijgt -geeft knipoog naar S. -loopt langs en fluistert hem toe dat hij goed bezig is.	-kijkt rond, na oogcontact met leerkracht buigt hij diep over zijn werk. Dit is van korte duur. -hij buigt zich weer over zijn werk -werkt verder, kijkt niet op van zijn werk -kijkt op en meteen weer naar zijn werk -buigt weer voorover -kijkt op en glimlacht, meteen gaat hij door met werken
Tijdens de fase van evaluatie; -zoekt oogcontact	-S. is onderweg om zijn spullen op te ruimen. Hij gaat terug naar zijn plaats. Wijst

-geeft compliment voor de manier waarop hij zijn werk gemaakt en nagekeken heeft.	naar de opdrachten in het boek en vervolgens naar wat hij gemaakt heeft in zijn schrift. Dan staat hij weer op en legt zijn schrift weg.
--	---

Terugkijkend op de voorbereidingsfase, is te zien dat de leerkracht oogcontact zoekt, een duim opsteekt en complimenten geeft, waardoor de leerling meedoet en in zijn boek kijkt. In de planningsfase krijgt de leerling de extra begeleiding die hij nodig heeft om te kunnen overzien wat hij moet doen. Hij neemt zelf de afbeeldingen van *Meichenbaum*, kan verwoorden wat hij moet doen, vertelt welke hulpmiddelen hij gaat gebruiken en stelt uit zichzelf de time-timer in.

Tijdens de uitvoeringsfase toont de leerkracht voortdurend betrokkenheid bij wat de leerling doet door oogcontact te zoeken, het afgesproken teken te gebruiken wanneer de leerling even vergeet om te werken, een knipoog of schouderklopje te geven en hem te bevestigen in positief taakgedrag.

In de evaluatiefase wil de leerling zijn werk opruimen, zonder dit te hebben nagekeken. Door oogcontact te maken, herinnert de leerkracht hem aan de afspraak dat hij moet controleren of hij het goed gedaan heeft en niets heeft overgeslagen.

Hoofdstuk 5;

Data-interpretatie en conclusies

Kan er nu een antwoord geformuleerd worden op de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen?

1. Wat is een goede werkhouding?

Samengevat blijkt uit het theoretisch onderzoek dat er sprake is van een goede werkhouding 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. (Janssens, 2002)

Uit dit onderzoek blijkt dat de betreffende leerling niet aan deze criteria voldoet. Hij heeft moeite met het volgen van de instructie, want uit observaties blijkt dat hij met andere zaken bezig is en niet luistert naar wat de leerkracht uitlegt. Ook laat hij zich afleiden door wat in zijn omgeving gebeurt en kan hij zijn aandacht niet op zijn werk richten.

Ook blijkt uit theoretisch onderzoek het belang van de relatie tussen begeleider en kind. De persoon van de leerkracht in de klas kan een enorme invloed uitoefenen op het werkgedrag van het kind en op zijn motivatie. (Timmerman, 2002)

Uit de analyse van de video-opnamen blijkt dat deze leerling grotendeels gestuurd wordt door de interventies van de leerkracht. Wanneer de leerkracht oogcontact maakt, een compliment of schouderklopje geeft, wordt de leerling aangemoedigd om positief gedrag te laten zien. Dit bevestigt bovenstaande stelling, dat de leerling niet leert omwille van het leren zelf, maar omwille van de leerkracht.

Samenvattend kunnen we stellen dat er sprake is van een werkhoudingsprobleem wanneer een kind als gevolg van interne en/of externe factoren niet in staat is om een taakoplossing positief te beïnvloeden. Om zicht te krijgen welke factoren van invloed zijn is het van belang de verschillende fasen van werken te observeren en vervolgens de werkhouding te analyseren.

2. Hoe gaat het betreffende kind te werk?

- Voorbereidingsfase;

In de voorbereidingsfase laat de leerling weinig betrokkenheid zien, want uit observaties blijkt dat hij meer oog heeft voor wat er om hem heen gebeurt. Hij kan moeilijk de instructies opnemen omdat hij met anderen dingen bezig is. Dit hoeft niet altijd zo te zijn, maar in de volgende komen we erachter dat hij inderdaad de instructie niet heeft opgenomen.

- Planningsfase;

In de planningsfase komt hij in de problemen. Hij weet niet wat hij moet doen, staart voor zich uit en komt niet tot werken. De leerkracht moet hem extra begeleiding geven en opnieuw uitleggen wat hij moet doen.

- Uitvoeringsfase;

In de uitvoeringsfase heb ik de tijdsteekproef afgenomen. Het lijkt dat hij nu weet wat hij moet doen. Toch kan hij steeds maar heel kort zijn aandacht erbij houden. Hij werkt heel vluchtig, er is geen sprake van diepteconcentratie. Hij gebruikt geen hulpmiddelen, zoals de getallenlijn, als de leerkracht hem daar niet op attendeert. De uitkomsten zijn niet goed. De sommen die hij moet maken hebben voor hem geen te hoge moeilijkheidsgraad. Automatiseren tot 20 kan hij. Hij houdt zijn aandacht er niet bij. Ondertussen houdt hij alles in de gaten wat er om hem heen gebeurt. Toch wil hij sneller klaar zijn dan de anderen aan zijn groepje, want hij kijkt heel vaak hoe ver anderen zijn.

- Fase van evaluatie;

In fase vier, na het uitvoeren van de taak, oogt de leerling opgelucht dat hij klaar is. Hij evalueert niet, kijkt niet of hij alles gedaan heeft en kijkt zijn werk niet na. Dit is wel de afspraak. Hij pakt snel de boeken van zijn tafel en legt die in de kast. Zijn werkschrift gooit hij in de nakijkbak en rent naar de computer. Hij wil graag voor zijn buurman bij de computer zijn, terwijl er nog drie computers vrij zijn.

Uit analyses van bovenstaande observatie blijkt dat de leerling in de voorbereidingsfase nauwelijks taakgericht gedrag laat zien, maar dat we hieruit nog

niet mogen concluderen dat er sprake is van een werkhoudingsprobleem. We weten nog niet wat hij tijdens de instructie heeft opgenomen. Dit blijkt pas in de planningsfase. Hij weet niet wat hij moet doen en vraagt om hulp. Dat betekent dat de instructie voor hem niet effectief is geweest. Hij weet niet welke denkstrategie hij moet toepassen om tot een oplossing te komen. Het is dan onvermijdelijk dat hij in de uitvoeringsfase niet tot werken komt. Hij schrijft en gumt vervolgens weer en kijkt veelvuldig om zich heen. Wanneer er sprake is van taakgerichtheid, is dit van korte duur.

Observaties na acht weken laten zien dat er vooruitgang is te zien in de manier waarop S. aan het werk gaat.

- Voorbereidingsfase;

De leerling laat meer betrokkenheid zien bij de instructie van de leerling, hij kijkt mee in het boek of volgt de leerkracht met zijn ogen. De leerling steekt zijn vinger op om een antwoord te geven

- Planningsfase;

De leerling neemt een actieve houding aan wanneer de leerkracht klaar is met instructie, hij weet wat hij moet gaan doen. Dit blijkt uit het feit dat hij nu weet dat hij de afbeeldingen van Meichenbaum moet klaarleggen, dat hij de daarbij behorende denkstappen kan verwoorden en dat hij de time-timer instelt. Dankzij het leerkrachtgedrag, is hij in staat de instructie beter te volgen. De leerkracht zoekt voortdurend contact en probeert hem zo bij de les te halen. Vanwege de gesprekken die hierover gevoerd zijn en de vaardigheid die hij gaat leren volgens de methode *Kids' Skills*, weet de leerling wat er van hem verwacht wordt en waaraan hij moet werken. In de planningsfase is hij nog wel afhankelijk van de leerkracht, hij wacht af tot de leerkracht met hem de verschillende denkstappen, behorende bij de methode *Meichenbaum*, doorneemt. Hij weet wel hoe hij te werk moet gaan, hij weet ook welke hulpmiddelen hij nodig heeft en hij kan zelf de te gebruiken strategie verwoorden.

- Uitvoeringsfase;

Ook nu is er duidelijk vooruitgang zichtbaar. Zijn taakgerichtheid is nu al 60% van de gemeten tijd. Hij is nog wel gauw afgeleid, maar kan toch al meer tijd taakgericht werken. De onderdelen lopen en storen worden helemaal niet meer geconstateerd. Omdat hij nog veel tijd besteedt aan het kijken naar anderen, denk ik dat het voor hem belangrijk is wat anderen doen. Hij reageert nog vaak op anderen en wil graag sneller en beter zijn.

- Fase van evaluatie;

Hoewel hij uit zichzelf vergeet om zijn werk na te kijken, is er slechts een moment van oogcontact nodig om hem hieraan te herinneren. Hij weet weer wat er van hem verwacht wordt. Met zijn vinger loopt hij de opdrachten na, of er ook sprake is van na-rekenen, kan moeilijk beoordeeld worden.

3. Wat is het probleem waardoor hij zo weinig zelfsturing in zijn taakaanpak heeft?

- Concentratie;

Eén van de factoren in het kind zelf is zijn beperkte concentratie. Hij laat zich snel afleiden door prikkels uit zijn omgeving, zo blijkt uit observaties. Timmerman (2002) maakt in deze onderscheid tussen concentratiemoeilijkheden, als gevolg van tijdelijke andere problemen en concentratiestoornissen, als gevolg van organische beperkingen. Terugkijkend op zijn schoolloopbaan, waarbij de concentratie altijd al problematisch was, denk ik dat er bij hem sprake is van een concentratiestoornis. Dit is echter niet van belang voor het verloop van het onderzoek. Oplossingsgericht werken denkt immers in kansen en niet in beperkingen.

- Impulsieve houding;

Uit de tijdsteekproef blijkt dat hij vrijwel bij elke meting, na 20 seconden, iets anders doet. Er wordt geen enkele keer waargenomen dat hij meer dan een minuut taakgericht werkt. Hij reageert heel impulsief op prikkels in zijn omgeving.

- Zelfsturing;

Hij gaat weinig analytisch te werk, iets wat nauw samenhangt met zijn impulsieve houding. Hij gaat niet actief op zoek naar een oplossingsstrategie, want in de planningsfase laat hij zien dat hij niet weet wat hij moet doen en vraagt hij meteen om hulp. Timmerman (2002) beschrijft dit als te globaal, te oppervlakkig en dus te weinig nauwkeurig lezen of beluisteren van de opdracht.

- Zelfstandigheid;

De leerling laat weinig zelfstandigheid zien want hij vraagt vaak bevestiging van de leerkracht. Hij stelt zich afhankelijk op van de leerkracht, dit is te zien aan zijn houding. Hij gaat onderuit zitten met zijn hoofd in zijn handen en smeekt als het ware om hulp. Als hij werkt, dan doet hij dat erg snel en kan hij binnen een paar minuten zijn schrift inleveren.

- Zelfcontrole;

Hij vraagt zich niet af of hij het goed gedaan heeft want hij kijkt zijn werk niet na. Als het werk af is legt hij het zo snel mogelijk weg en loopt regelrecht naar de computer. Er is dus geen sprake van zelfcontrole of evaluatie.

We kunnen dus stellen dat de factoren beperkte concentratie, impulsieve houding, gebrek aan zelfstandigheid, weinig zelfsturing en weinig zelfcontrole aan de basis liggen van een gebrekkige werkhouding.

Iets wat ook bij zijn cognitieve stijl hoort is een beperkt inzicht in zijn eigen capaciteiten. Bij de methode *Kids' Skills* hoort het regelmatig in gesprek gaan met kinderen, om hun vorderingen te bespreken en de positieve punten te benadrukken. Hieruit blijkt dat hij zelf vindt dat het goed gaat met werken. Hij kan moeilijk inschatten dat zijn gedrag niet altijd wenselijk is. Ik heb vervolgens geprobeerd na elke rekenles met hem te reflecteren op zijn gedrag. Wanneer ik dan benoem dat het niet optimaal was, kan hij dat wel beamen. Waarschijnlijk is er hier geen sprake van gedragsverandering, maar meer van het feit dat de leerling op dat moment sociaal wenselijk gedrag laat zien.

4. Hoe kan ik hem meer structuur bieden in zijn aanpak?

Timmerman (2002) baseert zich voor de begeleiding van kinderen met werkhoudingsproblemen op de zelf-instructiemethode van *Meichenbaum*. Dit is een cognitieve methode die het kind leert om bewust zijn handelingen te sturen.

De principes hiervan, t.w. probleemoplossing in vier fasen, verbaliseren van het denkproces, visuele ondersteuning en als laatste model staan van de begeleider moeten de leerling leren zijn denkproces te sturen.

In eerste instantie werden de daarbij behorende denkstappen door de leerkracht verwoord. Iedere dag opnieuw werden bij aanvang van de rekenles de afbeeldingen van *Meichenbaum* op tafel gelegd, werden de stappen één voor één aangewezen en verbaal ondersteund, door telkens te verwoorden; *Wat moet ik doen? Hoe ga ik het doen? Ik doe mijn werk en stel de timer-timer in en Ik kijk mijn werk na*. Na een week lukt het de leerling om dit zelf te verwoorden, met behulp van de afbeeldingen. Na twee weken doet hij dit fluisterend en gaat vervolgens aan het werk. Zijn taakgerichtheid is nog van korte duur, maar hij weet wel al wat hij moet doen. Vervolgens blijft hij op dat punt hangen. Hij heeft de afbeeldingen nog steeds nodig en het lukt hem nog niet om zichzelf zonder afbeeldingen aan te sturen. Na acht weken is het hem nog niet gelukt om zijn denkproces aan te sturen zonder begeleiding van de afbeeldingen. Ook is de tijd dat hij taakgericht werkt nog onder het gemiddelde van wat we volgens de handleiding van de tijdsteekproef mogen verwachten.

5. Welke leerkrachtinterventies zijn essentieel in de fases van instructie, strategie uitzetten en daadwerkelijk aan het werk gaan?

Bij het terugzien van de video-opnamen is te zien hoe de leerling reageert op de interventies van de leerkracht. Hij reageert altijd positief op een knipoog, gebaar of compliment door zich weer op zijn taak te richten. Hieruit wordt geconcludeerd dat het leerkrachtgedrag erg belangrijk is wanneer je een verandering in taakaanpak wil bewerkstelligen. Het waren in deze opnamen veelal non-verbale interventies, die een positieve verandering in gang zetten. Daaruit blijkt dat het niet altijd nodig is een leerling met woorden aan te sporen, maar dat het er om gaat dat je het kind in het vizier houdt. Hij kan zichzelf niet sturen en heeft door hele kleine interventies die

sturing wel gekregen. Zowel in de fase van instructie, als ook in de fasen van planning en uitvoering zagen we effect wanneer de leerling het gevoel had dat de leerkracht met hem meekeek en hem bevestigde. Zelfs in de fase van evaluatie kreeg de leerling door een klein gebaar de sturing om zijn werk na te kijken.

6. Is de methode *Kids' Skills* bruikbaar om de werkhouding van kinderen te verbeteren?

Door het probleem te vertalen in een vaardigheid die nog geleerd moet worden en het vertrouwen uit te spreken dat het hem gaat lukken, wordt de leerling gemotiveerd te werken aan de te leren vaardigheid. Hij kan zelf goed de voordelen benoemen die deze vaardigheid hem opleveren. Ook het feit dat hij meegaat in het bedenken van een totem-figuur en het zoeken van supporters, geeft aan dat hij open staat voor verandering. Toch blijkt uit de evaluerende gesprekken dat de leerling zelf altijd vindt dat hij goed gewerkt heeft, en dus zou hij volgens de principes van oplossingsgericht een voorbijganger blijven. Pas wanneer ik formuleer wat ik gezien heb, kan hij beamen dat het eigenlijk toch nog niet zo goed ging. Dat maakt het moeilijk om op een oplossingsgerichte manier zijn problemen om te buigen. De leerling heeft geen goed zelfbeeld wat betreft zijn werkhouding. Hij is tevreden wanneer zijn werk af is, terwijl de leerkracht niet tevreden is over de kwaliteit van werken. Toch denk ik dat de methode *Kids' Skills* ertoe heeft bijgedragen dat de leerling nu meer tijd taakgericht kan werken dan voorheen want hij is zich bewust van de stappen die hij moet nemen. Door gewenst gedrag te benoemen, weet de leerling wat er van hem verwacht wordt. Ook door de manier waarop er steeds met hem in gesprek werd gegaan, is er bij hem een motivatie aangewakkerd om het steeds weer te proberen. Door het geven van complimentjes en positieve feedback bij elk teken van vooruitgang, blijft het voor de leerling leuk om te blijven oefenen. Hopelijk bereiken we bij hem nog de fase dat de verworven vaardigheid een gewoonte wordt. Daarom blijven we positief gedrag versterken en bevestigen en krijgt hij de kans dit te vieren wanneer hij drie rekenlessen, gedurende tien minuten taakgericht heeft gewerkt.

Onderzoeksvraag;

‘Is het mogelijk de werkhouding van één van de kinderen te verbeteren bij rekenen, door gebruik te maken van de uitgangspunten van oplossingsgericht werken?’

Het is gelukt om de werkhouding van S. te verbeteren. Bij de beginmeting was hij 18% van de gemeten tijd taakgericht aan het werk. Na vier weken was er een verbetering te constateren tot 43%.

Na acht weken was hij zelfs 60% van de tijd taakgericht bezig. Dit is een mooie vooruitgang. Toch wil ik hier enkele opmerkingen bij plaatsen;

Allereerst geeft de handleiding van de tijdsteekproef aan dat er pas sprake is van een aanvaardbaar gemiddelde, wanneer leerlingen ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken. Dit percentage is niet bereikt. Ons streven is om dit aan het eind van het schooljaar wel te halen. Dat betekent dat de toegepaste aanpak wordt voortgezet.

Verder moet worden vermeld dat het onderzoek zich richtte op de vraag of het mogelijk was de werkhouding te verbeteren door een oplossingsgerichte aanpak. Uit theoretisch onderzoek bleek dat het essentieel is een gestructureerde aanpak te kiezen. De combinatie van de oplossingsgerichte aanpak en de structuur van Meichenbaum hebben er voor gezorgd dat er een vooruitgang van meer dan 40% waarneembaar was.

Tenslotte blijkt nu nog elke dag, dat wanneer deze leerling enigszins de vrijheid krijgt, hij weinig zelfsturend gedrag laat zien. Uit de analyse van de video-opnamen blijkt dat hij altijd positief reageert op de leerkrachtinterventies. Vaak is de opbrengst maar van korte duur en heeft hij telkens weer sturing nodig om zich op zijn werk te richten. De interventies zijn steeds positief en hebben steeds effect. De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is voor mij dat oplossingsgerichte leerkrachtinterventies waardevol zijn, bij de begeleiding van leerlingen met een geringe zelfsturing. Wanneer je de leerling met een compliment, knipoog of positief gebaar kunt motiveren om te werken, mag je wel stellen dat het mogelijk is om op een oplossingsgerichte manier de werkhouding van kinderen te verbeteren.

Evaluatie;

Vanwege de handelingsverlegenheid die ik aan het begin van elk schooljaar ervaar, was het voor mij als snel duidelijk dat ik mijn onderzoek wilde richten op de begeleiding van kinderen met een zwakke werkhouding. Er waren meerdere kinderen in mijn groep die ik als onderwerp zou kunnen nemen. In de loop van het schooljaar bleek dat er bij één jongen duidelijk sprake was van een probleem.

Na het bestuderen van de theorie werd me duidelijk dit een onderwerp is waarover veel geschreven is en wat veel leerkrachten bezighoudt. Ik heb meer kennis opgedaan over waar een goede werkhouding aan moet voldoen, ik heb geleerd hoe je de werkhouding van kinderen kunt analyseren en welke factoren van invloed kunnen zijn. Verder heb ik veel gelezen over de oorzaken van werkhoudingsproblemen en hoe je kinderen kunt begeleiden hun werkhouding te ontwikkelen.

Door het afnemen van de tijdsteekproef en de observaties van de verschillende fases van werken, heb ik een duidelijk beeld gekregen van de manier waarop deze leerling te werk ging. Door het inzetten van de methodes *Kids' Skills* en *Meichenbaum* heb ik geprobeerd de verantwoordelijkheid voor verandering bij het kind te leggen en structuur aan te brengen in zijn manier van denken.

Ik heb gereflecteerd op mijn eigen leerkrachtgedrag en daar conclusies aan verbonden. Tenslotte heb ik de opbrengst gemeten door observatie en tijdsteekproef.

Graag had ik gezien dat de opbrengst groter was. Hoewel de leerling 40% meer taakgericht werkt dan aan het begin van het onderzoek, is dit toch nog onder de norm van 70%, die de handleiding van de tijdsteekproef hanteert als aanvaardbaar gemiddelde.

Ik heb van dit onderzoek geleerd dat het belangrijk is de werkhouding van leerlingen te analyseren wanneer deze te wensen overlaat om te achterhalen op welk onderdeel je kinderen kunt begeleiden hun taakgerichte aanpak te verbeteren. Ook heb ik geleerd hoe belangrijk de leerkrachtinterventies hierbij zijn.

Dit laatste is tevens de belangrijkste conclusie van dit onderzoek. Wanneer je een verbetering in de taakaanpak van leerlingen wil bewerkstelligen is het

leerkrachtgedrag essentieel. Timmerman (2002) stelt dat de persoon van de leerkracht een enorme invloed kan uitoefenen op het werkgedrag van het kind. Dat is wat ik nu ervaren heb. Wanneer je als leerkracht consequent bewust bezig bent met positieve feedback maar ook consequent de leerling laat verwoorden wat de denkstappen in zijn aanpak zijn, dan kun je vooruitgang waarnemen. Hierbij wordt bevestigd wat Timmerman (2002) vervolgens formuleerde: Uit onderzoek blijkt dat basisschoolleerlingen niet leren omwille van het leren zelf, maar omwille van hun leerkracht. Ik denk dat dit een stelling is, die voor iedereen die met kinderen werkt van belang is. Het is goed ons regelmatig te realiseren hoe belangrijk de rol van de leerkracht is bij de ontwikkeling van de kinderen in onze groep.

Dit onderzoek heeft het probleem van een zwakke werkhouding bij deze leerling niet opgelost, zijn concentratiestoornis zal hem blijven belemmeren. Het heeft het probleem wel verhelderd. Het heeft me laten inzien hoe belangrijk het is de werkhouding te analyseren en zicht te krijgen op de manier waarop de leerling te werk gaat. Verder is deze werkwijze ook heel bruikbaar bij de begeleiding van anderen kinderen. Ik heb de methode *Kids' Skills* in combinatie met de afbeeldingen van *Meichenbaum* ook ingezet bij twee leerlingen, met wie ik werk tijdens de rugzakbegeleiding. Daarnaast heb ik de collega's die dagelijks met deze kinderen werken op het hart gedrukt dat het niet blijft bij de afbeeldingen op tafel plakken, maar dat de leerkrachtinterventies essentieel zijn om vooruitgang in werkhouding waar te nemen.

In mijn persoonlijk ontwikkelingsplan voor deze opleiding ligt de nadruk op orthopedagogische component. Daarbij stel ik mezelf als doel om mijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies nog beter af te stemmen op de hulpvragen van de leerlingen en wil ik mijn beeld van de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen verder ontwikkelen.

Ik vind dat het me door dit onderzoek zeker gelukt om mijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies beter af te stemmen op de hulpvraag van een leerling met werkhoudingsproblemen. Ik heb in de theorie gezocht naar manieren om de werkhouding van kinderen te analyseren om zo gericht te kijken hoe de leerling te werk gaat. Ik heb in kaart gebracht wat van belang is om de werkhouding van kinderen te verbeteren, en mijn interventies afgestemd op wat deze leerling nodig

had. De combinatie van wat nodig is om de werkhouding te verbeteren en de interventies afstemmen op de betreffende leerling zal ik zeker in de toekomst gebruiken om kinderen in mijn eigen groep beter te kunnen begeleiden. Ook ga ik dit doorgeven aan collega's wanneer zij handelingsverlegenheid ervaren met betrekking tot werkhouding bij kinderen.

Ook mijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is verder ontwikkeld. Door het volgen van de verschillende modules, maar ook door dit onderzoek naar werkhouding van kinderen, heb ik nog gericht leren kijken naar gedrag en naar wat kinderen nodig hebben om zich optimaal te kunnen ontwikkelen.

Een andere competentie waaraan ik wilde werken was gericht op reflectie en ontwikkeling. Ik heb door deze opleiding zeker beter leren reflecteren op mijn handelen en zal hier in de toekomst alert mee omgaan. Een hele goede manier om dit te leren vond ik het reflecteren op mijn eigen interventies door het maken van video-opnamen. Zeker doordat deze vervolgens met een collega werden geanalyseerd, leverden deze veel materiaal voor zelfreflectie.

Voor mij was dit onderzoek verhelderend. De conclusies heel bruikbaar, niet alleen voor de begeleiding van deze leerling maar ook voor de velen die zullen volgen en waarmee ik de komende jaren met plezier weer aan de slag hoop te gaan.

Zoals de afbeelding op het titelblad illustreert; werken aan werkhouding is een voortdurend balanceren voor zowel leerling als leerkracht. De ene dag zet je samen twee stappen vooruit, de volgende dag moet je toch weer een stapje terugdoen.

Literatuurlijst;

- *Bannink, F. (2006)
Oplossingsgerichte vragen, Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering
Harcourt
- *Berg, I.K./Steiner, T. (2004)
Het spel van oplossingen, Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen
Pearson
- *Durrant, M. (2007)
Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school
Garant Antwerpen-Apeldoorn
- *Furman, B. (2003)
De methode Kids' Skills, Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen
Nelissen Soest
- *Goleman, G. (1996)
Emotional intelligence, Why it can matter more dan IQ
Bloomsbury Publishing PLC
- *Janssens, H. (1996)
Gedrags- en verhoudingsproblemen&zorgverbreding
Son opleidingen
- *Jeninga, (2004)
Professioneel omgaan met gedragsproblemen
Buitgevers Baarn
- *Koning, L. (2009)
De nieuwe gedragsorthotheek. PRAVOO
Lekkerkerk/Rotterdam: Argus
- *Le Fevere de Ten Hove, M./Callens, N./Geysen, T./Maene, W. (2007)
Survivalkit voor leerkrachten, Oplossingsgericht werken op school
Garant Antwerpen-Apeldoorn
- * Meijerink, J. (2009)
Van weerzin naar weer zin! Over de aanpak van motivatieproblemen
Praxisbulletin 26
- *Timmerman, K. (2002)
Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen
ACCO

Websites;

<http://www.opdc-zodrenthe.nl/werkhouding.htm>; voor het laatst geraadpleegd op 27-04-2010

<http://www.parnassys.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling/wat-is-sociaal-emotionele-ontwikkeling.html>; voor het laatst geraadpleegd op 04-05-2010

Bijlage 1;

Tijdsteeekproef-formulier 1				
Observator: Jacqueline		Categorie	Aantal	Procenten
Naam leerling: S				
Groep: 4				
Datum observatie: 03-03-2010				
Ta				
Kij				
Sto				
Lo				
An				
Totaal				
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Begeleiding leerkracht
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bijlage 1;

Tijdsteeekproef-formulier 2				
Observator: Jacqueline Naam leerling: S Groep: 4 Datum observatie: 31-03-'10		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	26	43,3 %
		Kij	12	20 %
		Sto	8	13,3 %
		Lo	2	3,3 %
		An	6	10 %
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Krijgt hulp
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Vraagt hulp
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bijlage 1;

Tijdsteeekproef-formulier 3				
Observator: Jacqueline Naam leerling: S Groep: 4 Datum observatie: 28-04-'10		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	36	60 %
		Kij	16	26,6 %
		Sto	0	
		Lo	0	
		An	8	13,3 %
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

	Wat moet ik doen?
	Hoe moet ik het doen?
	Ik doe mijn werk
	Ik kijk mijn werk na

