

Praktijk Gericht Onderzoek

(PGO)

Oplossingsgerichte begeleiding als middel tegen onderpresteren.



Naam	Serge de Wekker
Studentnummer	2844427
Opleiding	Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
	Master Educational Needs
Lesplaats	Tilburg
Studiebegeleider	Marcel van de Wiel, Monique Horvers
Datum	14-06-2017

Inhoudsopgave

Samenvatting	pagina 4
Hoofdstuk 1 Probleemstelling	
1.1 de werkcontext	pagina 5 – 6
1.2 onderpresteren op het lyceum	pagina 7 – 8
1.3 begeleiding	pagina 8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	
2.1 onderpresteren	pagina 9
2.2 de leerling in een centrale rol	pagina 10
2.3 de kern van de problematiek	pagina 11 – 12
2.4 een brede feedback	pagina 12 – 13
2.5 oplossingsgericht werken	pagina 14 – 15
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden	
3.1 ethiek	pagina 16
3.2 onderzoek in de context	pagina 16 – 17
3.3 vormgeving van het onderzoek	pagina 18 – 19
3.4 format data-analyse	pagina 19 – 20
3.5 respondenten	pagina 20
Hoofdstuk 4 data-analyse en resultaten	
4.1 werkwijze	pagina 21
4.2 analyse deelvraag 1	pagina 22
4.3 analyse deelvraag 2	pagina 23
4.4 analyse deelvraag 3	pagina 24
4.5 analyse onderzoeksvraag	pagina 25
Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	
5.1 bevindingen deelvraag 1	pagina 26 – 27
5.2 bevindingen deelvraag 2	pagina 28 – 29
5.3 bevindingen deelvraag 3	pagina 30 – 31
5.4 bevindingen onderzoeksvraag	pagina 32 – 34

Nawoord	pagina 35
Bibliografie	pagina 36 – 38
Bijlagen	
Executieve functies	pagina 39
Toestemmingsformulier	pagina 40
Uitleg schaalvragen	pagina 41
Schaalvraag formulier blanco	pagina 42
Ingevulde schaalvraagsschema	pagina 43 – 46
Vragenlijst leerling A, B en C	pagina 47 – 70

Samenvatting

Dit onderzoek heeft als kernvraag in welke mate de oplossingsgerichte begeleiding van de leerling ervoor zorgt dat de onderpresterende leerling beter gaat presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel.

In de rol van mentor heb ik gedurende acht weken drie leerlingen door middel van de oplossingsgerichte bereidingsmethode begeleid. De leerlingen hebben met behulp van schaalvragen zelf leerdoelen geformuleerd en supporters aangewezen die hen moeten helpen dat leerdoel te verwezenlijken. Om vast te stellen of er een verbetering is opgetreden ten aanzien van het leerdoel heb ik vragenlijsten ontwikkeld. De vragenlijsten geven feedback op het leerproces van de leerling vanuit het oogpunt van de leerling zelf, een medeleerling, een ouder en een docent. De data laten door deze brede feedback op het leerproces zien dat de leerling zelf in staat is sturing te geven aan het leerproces dankzij de oplossingsgerichte begeleiding. Hierdoor is de leerling in staat de juiste leerdoelen te formuleren. Dit heeft bij alle leerlingen in dit onderzoek tot betere prestaties geleid.

Het lyceum waar dit onderzoek heeft plaats gevonden is op dit moment bezig met een fusie. Volgend schooljaar wordt er in de brugklas gestart vanuit een nieuwe onderwijsvisie die leidend is voor de nieuwe school. De conclusies in dit onderzoek geven aanbevelingen die meegenomen zijn, en meegenomen worden in de ontwikkeling van de nieuwe leerlijn voor het mentoraat. Het betreft hier onder andere aanbevelingen over een leerlingvolgsysteem dat aan het einde van de schoolloopbaan tot een portfolio leidt. Tevens worden er aanbevelingen gedaan over vaardigheden bij leerlingen en mentoren die geleidelijk aan en gedurende de schoolloopbaan ontwikkeld moeten worden.

Hoofdstuk 1 Probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt in drie stappen de probleemstelling op het lyceum beschreven. Er wordt beschreven hoe er op het lyceum begeleid wordt en hoe er met onderpresterende leerlingen gewerkt wordt. Vanuit deze kijk wordt de noodzaak belicht om op een andere manier naar het begeleiden van onderpresterende leerlingen te kijken.

1.1 DE WERKCONTEXT

Op het lyceum verzorg ik de lessen lichamelijke opvoeding. Tevens ben ik mentor in het brugklasteam. Ik ben mentor van een Havo-VWO-klas. In de rol van mentor schrijf ik dit onderzoek.

Inmiddels ben ik veertien jaar werkzaam op het lyceum en kan ik vaststellen dat het onderwijs op het lyceum behoudend is in relatie tot onderwijsontwikkeling. Op het lyceum wordt over het algemeen traditioneel lesgegeven. Er wordt taakgericht gewerkt waarin de lesmethode leidend is. Er wordt in mindere mate vorm gegeven aan progressieve onderwijsvisies die aanzetten tot maatwerk voor de leerling. In veel progressieve onderwijsvisies wordt o.a. gekeken naar vaardigheden die een leerling nodig heeft om zijn talent te laten zien. Deze onderwijsvisies worden op het lyceum niet breed ingezet omdat daar tot voor kort geen noodzaak voor was. De examenresultaten en overgangscijfers waren beide boven het landelijke gemiddelde. De laatste jaren is hier echter een negatieve tendens zichtbaar. Op het lyceum krijgen mentoren in meerdere mate te maken met leerlingen die onderpresteren. De noodzaak om op een andere manier te kijken naar het begeleiden van de leerling die onderpresteert is er nu weldegelijk. In een recent artikel op de website van de NOS (2017) stelt de onderwijsinspectie dat er een groot verschil is tussen middelbare scholen wanneer er gekeken wordt naar de kans op het behalen van een diploma. De inspectie stelt dat de talenten van de leerlingen op sommige scholen onvoldoende benut worden.

Frank van de Oetelaar (2012) omschrijft de verandering in de samenleving als een paradigmashift naar een kennissamenleving. Hij stelt dat de leerling in deze samenleving de kans moet krijgen zich de juiste vaardigheden eigen te maken. Als kapstok voor deze vaardigheden beschrijft hij de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden.

“Als gevolg van de ontwikkeling van de kennissamenleving en de uitvloeisels daarvan is het noodzakelijk dat leerlingen en studenten de kans wordt geboden zich de juiste vaardigheden eigen te maken. Vaardigheden en competenties die nodig zijn om goed in de kennissamenleving te kunnen functioneren, te kunnen werken en om zich levenslang door te kunnen ontwikkelen”

Van den Oetelaar (2012) stelt dat we in deze samenleving de leerling de juiste vaardigheden aan moeten leren om hun talent te kunnen ontplooien. De onderwijsinspectie stelt dat dit op sommige scholen te weinig gebeurt. Als mentor op het lyceum valt op dat steeds meer leerlingen niet voldoen aan het adviesniveau van de basisschool. Daarin ligt de noodzaak om te onderzoeken of de leerling d.m.v. een nieuwe begeleidingsmethode van de mentor wel in staat kan worden gesteld zijn/haar vaardigheden en talenten te laten zien.

1.2 ONDERPRESTEREN OP HET LYCEUM

De leerkracht van groep acht geeft een niveau-advies. Dit advies wordt ondersteund door de leerkracht van groep acht en vaak aangevuld met een CITO- of NIO-onderzoek. Wanneer een leerling op de middelbare school niet aan deze verwachting kan voldoen spreek ik van onderpresteren. Hoe het komt dat een leerling niet aan de verwachting voldoet is een vraag waar wij nu te vaak het antwoord op schuldig moeten blijven. Dit komt mijns inziens omdat we te weinig zicht hebben op de ontwikkeling van vaardigheden bij de leerlingen. De vervolgvraag hierbij is: hoe kunnen we ervoor zorgen dat de leerling wel aan het te verwachten niveau gaat voldoen? Uitvoering geven aan de tweede vraag is mijns inziens bijzonder lastig wanneer we de eerste vraag niet goed kunnen beantwoorden.

Om antwoord te krijgen op de ‘waarom-vraag’ gaan mentoren in eerste instantie te rade bij de vakcollega’s. De vakcollega heeft de leerling iedere week voor een specifiek vak in de klas. Zij kunnen aangeven in welke vaardigheden de leerling tekort komt voor het betreffende vak. De ervaring van twaalf jaar mentorschap leert mij dat niet alle collega’s in staat zijn om aan te geven in welke vaardigheden de leerling tekortschiet. In de hectiek van het docentschap is het observeren en analyseren van de leerling in het geding gekomen. Wanneer ik doorvraag om tot de kern van de problematiek te komen blijven veel docenten het antwoord schuldig. Een voorbeeld hiervan is dat docenten soms aangeven dat de leerling niet hard genoeg werkt. Dat is in mijn beleving alleen maar het waarneembare gedrag. Wat onder het waarneembare gedrag zit is noodzakelijke kennis om tot oplossingen te komen. Dit weet ik vanuit mijn ervaring met het geven van de faalangstreductietraining op het lyceum. In deze training maak ik veelvuldig gebruik van cognitieve gedragstherapie (Beck, 2016). Tijdens de trainingen gebruik ik een G-denken schema (Nieuwenbroek & Ruigrok, 2004). In dit schema worden de gedachten en gevoelens die leerlingen hebben over een bepaalde gebeurtenis inzichtelijk voor zowel de leerling als voor mij. Het is voor docenten moeilijk om achter deze onderliggende problematiek te komen omdat zij alleen het waarneembare gedrag zien. Als oorzaken zie ik een gebrek aan tijd, vaardigheden en kennis voor het niet specifiek kunnen benoemen van de hulpvraag van de leerling.

Hart (1992) schrijft erover dat kinderen al vanaf jonge leeftijd betekenis aan het leven willen geven. Dat de leerling onderpresteert in mijns inziens dan ook niet een kwestie van onwil. Mijn idee is dat de leerling onmachtig is die dingen te doen die van hem gevraagd worden. Dit omdat ze niet weten *hoe* ze dat moeten doen. Dit inzicht sterkt mij in de gedachte dat de leerling niet bewust onderpresteert en daarom ‘leerbaar’ is.

Naast de mening van de vakcollega bevragen de mentoren ook de leerling zelf waarom de leerling niet aan het te verwachten niveau kan voldoen. In het begin van een dergelijk gesprek geven de leerlingen vaak sociaal wenselijke antwoorden zoals:

- Ik moet harder werken;
- Ik moet op tijd beginnen;
- Ik moet beter plannen.

Feitelijk zijn dit geen wenselijke antwoorden omdat ze niet komen tot de kern van de problematiek. Na een dergelijk gesprek belooft de leerling vaak verbetering en gaat harder, beter of meer werken. Wanneer dit niet lukt is mijn ervaring dat de leerling een negatief gevoel over zichzelf ontwikkelt en opgeeft. Harder, beter of meer werken geeft niet concreet aan wat er gaat of moet veranderen. Het is mijns inziens zaak om als mentor door te vragen met vragen als:

- Hoe ziet harder werken er dan uit?
- Hoe ziet op tijd beginnen eruit?
- Hoe ziet beter plannen eruit?

1.3 BEGELEIDING

In mijn begeleiding als mentor was het voor het onderzoek zo dat de mentor het onderwerp koos waaraan de leerling moest werken. Vervolgens werd er gedurende een aantal weken gewerkt aan dat onderwerp. Het werken vanuit deze visie maakt dat leerlingen niet kunnen laten zien dat zij in staat zijn zelf tot oplossingen te komen voor de belemmering van het leerproces.

De ervaring leert dat deze manier van begeleiden voor de onderpresterende leerling niet het gewenste effect heeft opgeleverd. Als de leerlingen al vaardigheden hebben aangeleerd dan is dit maar een korte tijd zichtbaar. De oorzaak hiervoor is dat de leerling niet gekend is in het proces. Dit gegeven kan een aantal gevolgen hebben:

- dat de leerling minder gemotiveerd is om mee te werken;
- dat het voorgelegde probleem niet als problematisch ervaren wordt;
- dat de leerling zich niet gekend voelt.

De begeleiding van de mentor zorgt er nu voor dat de onderpresterende leerling niet wordt aangezet om de belemmeringen in het leerproces te (h)erkennen en op zoek te gaan naar oplossingen voor deze belemmering. Hierin ligt de noodzaak om te komen tot een andere visie op en methode voor het begeleiden van onderpresterende leerlingen. Deze opdracht past uitermate goed bij de fase waarin het lyceum zich nu bevindt. Dankzij de fusie tussen twee scholen wordt er volgend schooljaar in de brugklas gestart vanuit een nieuwe onderwijsvisie. De nieuwe leerlijn van het mentoraat moet nog geschreven worden. De begeleiding van (onderpresterende) leerlingen zal in de nieuwe leerlijn van het mentoraat een centrale rol innemen. De uitkomst van dit onderzoek moet mij inzicht geven om vanuit een gedegen en onderbouwde visie een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van deze nieuwe leerlijn.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt duidelijk vanuit welke theoretische kaders ik de onderpresterende leerling ga begeleiden. Dit leidt uiteindelijk tot vier onderzoeksvragen.

2.1 ONDERPRESTEREN

In de CPS publicatie uit 2011 *Beter Presteren kun je stimuleren* wordt er door Brouwer *cum suis* gesproken over de definitie van onderpresteren. Zijn zien onderpresteren als een verschil tussen de schoolprestaties en de veronderstelde potentie van een leerling (p.19). Dit is exact waar het in de probleemstelling om gaat. Brouwer benadrukt dat de veronderstelde kwaliteiten van de leerling moeilijk vast te stellen zijn. Om hier toch enigszins vat op te krijgen neem ik het advies van de basisschool als basisuitgangspunt. Het is mogelijk dat vaardigheden die zicht geven op het niveau van de leerling pas zichtbaar worden op de middelbare school. Het is daarom belangrijk hier in de conclusie rekening mee te houden.

Eleonoor van Gerven (2014) benadrukt dat de onderpresterende leerling gebaat is bij een vaste begeleider, een goed contact en bij het feit dat de begeleider de leerling mede eigenaar maakt van de te verwerven leerstof. Het is belangrijk om dit inzicht mee te nemen in de keuze voor de begeleidingsmethodiek.

Uit het hoofdstuk van de probleemstelling leid ik twee kerndoelen af.

- 1) De leerling moet zich gekend voelen in de oplossing voor de belemmering in het leerproces.
- 2) Het moet duidelijk worden wat de kern van de problematiek is. Welke onvoldoende ontwikkelde vaardigheid zit onder het waarneembare onderpresterende gedrag?

Om de kwaliteit van het onderzoek te verzekeren is het belangrijk om te kijken op welke manier en met welke deelnemers ik de progressie in het leerproces meet.

2.2 DE LEERLING IN EEN CENTRALE ROL

Schuman (2013) beschrijft twee verschillende manieren van begeleiden: het medische en het sociale model. In het hoofdstuk van de probleemstelling is te lezen dat de huidige manier van begeleiden past bij het medische model. Deze begeleiding gaat uit van het probleem van de leerling. De leerling zelf maakt nauwelijks keuzes. In de zorg en begeleiding van de leerling worden de keuzes voor hem gemaakt door professionals. Deze ondersteuning is in het medische model gericht op aanpassing van de leerling. Deze benadering gaat ervan uit dat de leerling niet in staat is zelf keuzes te maken.

Het sociale model gaat niet uit van het probleem bij de leerling. Dit model beschrijft dat de begeleiding in teamverband vorm krijgt en dat de leerling samen met de overige hulpverleners (co-experten) in overleg tot oplossingen komt. Er is sprake van een gelijkwaardige relatie tussen de leerling en de hulpverleners. Het sociale model zorgt voor integratie en inclusie. Dat de leerling zelf inspraak heeft in de te nemen stappen vind ik spannend. Ik vraag me af of de leerling in staat is de juiste doelen voor zichzelf te stellen. Als professional ben ik door het inzicht van Schuman uitgedaagd een verandering in mijn begeleiding te bewerkstelligen van het medische naar het sociale model. Ik ben daarin erg benieuwd of een leerling zelf kan aangeven in welke vaardigheden hij / zij tekortschiet. Het sociale model komt tegemoet aan de oorzaak van de ineffectieve manier van begeleiding zoals beschreven in hoofdstuk 1, namelijk dat de leerling zich niet gekend voelt. Een begeleiding vanuit de visie van het sociale model zorgt ervoor dat de leerling betrokken wordt in de keuzes die gemaakt worden ten aanzien van de begeleiding. Daarom is dit inzicht relevant om tot een effectieve aanpak te komen voor een onderpresterende leerling.

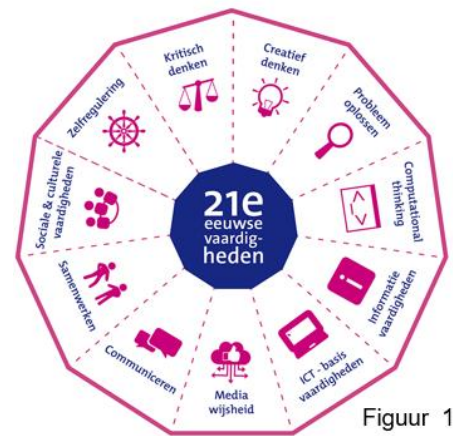
Dat leerlingen een waardevolle bijdrage kunnen leveren in de oplossing voor de belemmering van het leerproces wordt gesterkt door de inzichten van Hart (1992). Hart schrijft in zijn essay iets heel wenselijks wat mijn inziens draagvlak geeft om leerlingen betekenisvol te laten participeren in beslissingen aangaande hun studie.

“Children need to be involved in meaningful projects with adults. It is unrealistic to expect them suddenly to become responsible, participating adult citizens at the age of 16, 18, or 21 without prior exposure to the skills and responsibilities involved”

Van der Wulp (2014) stelt dat een oplossingsgerichte benadering bijdraagt aan een gevoel van autonomie bij de leerling. Tevens zegt Van der Wulp dat deze benadering de leerling een competentiegevoel zal geven. Deze manier van begeleiden leidt ertoe dat de autonomie van de leerling wordt bevorderd en dat de leerling een meer centrale rol krijgt in het komen tot een passende aanpak voor zichzelf. Het is belangrijk om te onderzoeken welke manier van oplossingsgericht werken het beste past bij mijn probleemstelling.

2.3 DE KERN VAN DE PROBLEMATIEK.

Door de leerling mee te nemen in het begeleidingsproces en onderdeel van de besluitvorming te laten zijn, geef je de leerling een gevoel van autonomie. Deze autonomie zorgt voor een ontwikkeling in 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (fig. 1). De ontwikkeling van de leerling op dit gebied past in de onderwijsvisie van de school. Mogelijkerwijs kunnen onvoldoende ontwikkelde 21^{ste}-eeuwse vaardigheden de oorzaak zijn van de belemmering in het leerproces. Het is daarom interessant om in de evaluatie van de nieuwe begeleidingsmethode zichtbaar te maken of door middel van de nieuwe begeleiding hierin een ontwikkeling heeft plaatsgevonden ten behoeve van de onderpresterende leerling.



Figuur 1

Van den Oetelaar (2012) benadrukt dat de samenleving een transformatie ondergaat naar een samenleving die hij omschrijft als een kennissamenleving. In een dergelijke samenleving is de school niet meer de exclusieve leeromgeving en wordt er ook buiten school geleerd. Van den Oetelaar stelt dat de nadruk niet meer ligt op kennisoverdracht maar op het ontwikkelen van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. In het onderwijs ziet hij de leerkracht meer als coach. Tevens moet de leerling zelf meer het leerproces sturen. Dit inzicht sluit daarom naadloos aan bij het sociale model.

In een schoolomgeving wordt mijns inziens nog een diepere laag zichtbaar die vaardigheden beschrijft waarop leerlingen uit kunnen vallen in het leerproces. Ik onderscheid hierin drie categorieën. Ten eerste

Executieve functies (Schopler & Mesibov, 1995), zijn vaardigheden die ervoor zorgen dat je informatie kunt verwerken, je jezelf kunt verbeteren en met anderen om kan gaan. Ik citeer Smidts en Huizinga "Anders gezegd zijn executieve functies een verzamelterm voor denkprocessen die belangrijk zijn voor de uitvoering van sociaal en doelgericht gedrag" (Smidts & Huizinga 2011, p 19). In bijlage 1 is een beschrijving van de twaalf executieve functies bijgevoegd.

Ten tweede de theorie van de *centrale coherentie* (Happé en Frith, 2006). Deze theorie gaat uit van een beperking van het kunnen komen tot een geïntegreerd en samenhangend beeld. Met centrale coherentie wordt bedoeld het proces dat informatie globaal en in de context verwerkt (Happé & Frith, 2006).

Ten derde de *Theory of Mind* (Baron-Cohen et al, 1989). Deze theorie beschrijft het vermogen om een idee te vormen van het perspectief van een ander en het besef dat de eigen opvattingen, verlangens en emoties kunnen afwijken van die van een ander. Ook voor deze vaardigheden is het interessant om in de evaluatie van de nieuwe begeleidingsmethode zichtbaar te maken of hierin door die nieuwe begeleiding een ontwikkeling heeft plaatsgevonden ten behoeve van de onder presterende leerling.

2.4 EEN BREDE FEEDBACK

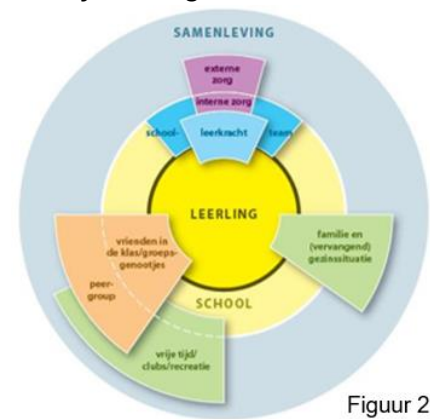
Om de kwaliteit van het onderzoek te verzekeren is het belangrijk om niet eenzijdig door het bevragen van de leerling de progressie van die leerling te meten. De ecologie van de leerling (Jeninga & Meersbergen, 2012) beschrijft een systeemgericht model voor het onderwijs waarin op een brede manier gekeken wordt naar het gedrag van de leerling. De ecologische benadering helpt om gedrag te verklaren en om vorm te geven aan een geïntegreerde aanpak door alle betrokkenen. Er worden in deze theorie drie vertrouwde leefmilieus en tien segmenten onderscheiden (fig.2). Bij mijn taak als mentor past het mijns inziens om in de vormgeving van de begeleiding van de leerling te kijken naar de drie vertrouwde milieus

- De school
- De ouders
- De peergroep

De tien segmenten zijn zeker interessant maar passen mijns inziens beter bij de begeleiding die door de counselors en zorgcoördinator vormgegeven wordt. Zij nemen op het lyceum de verantwoordelijkheid voor de begeleiding over, wanneer de problematiek van de leerling zodanig is dat hij niet door de mentor kan worden begeleid.

De drie leefmilieus spelen om verschillende redenen een belangrijke rol in de feedback op het begeleidingsproces. De vakleerkrachten zien hoe de leerling zich in de klas beweegt. Door hun observatie en hun vakinhoudelijke kennis zullen zij goed in staat zijn progressie van de begeleiding te beoordelen.

De ouders weten hoe de leerling thuis met het schoolwerk omgaat. De observatie uit dit leefgebied van de leerling helpt de progressie van vaardigheden omtrent het huiswerk inzichtelijk te maken.



Figuur 2

De peergroep oftewel het sociale netwerk van de leerling op school vormt een belangrijk onderdeel in het leven van de leerling. De leerling gaat steeds meer belang hechten aan de mening van deze groep. De peergroep staat in deze levensfase heel dicht bij de leerling. Daarom is het belangrijk om de feedback van deze groep mee te nemen in de meting.

“Uit alles blijkt dat de mening van anderen over jezelf steeds belangrijker wordt en dat hoe langer hoe meer de mening van de peergroep telt. Waar eerst de mening van de ouder(s) nog als ‘wet’ gold, en ook later die van de leraar echt mee ging tellen, daar gaan de (pre)pubers uiteindelijk het meeste belang hechten aan de mening van de peergroep” (Jeninga & Meersbergen 2012, p.181)

Door de feedback op het leerproces van deze drie milieus te verzamelen krijg ik een zuiver beeld van het effect van de begeleiding.

Samenvattend moet de begeleidingsmethodiek aan drie criteria voldoen. De begeleiding moet de leerling in een centrale rol plaatsen. De begeleiding moet de kern van de problematiek aanpakken. Als laatste moet vanuit de leerling en de drie leefmilieus meetbaar zijn of er al dan niet progressie is geboekt ten aanzien van de beschreven vaardigheden. Vanzelfsprekend moet een dergelijke begeleidingsmethodiek passen in de schoolomgeving en mijn onderzoekssetting.

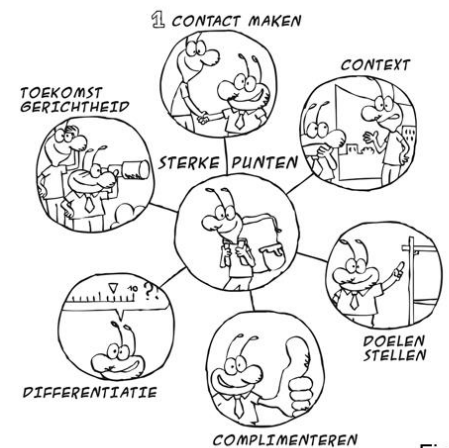
Frederike Bannink (2009) beschrijft de omslag die therapeuten in de psychologie hebben gemaakt. Door deze omslag wordt er niet vanuit de klacht gekeken maar vanuit de kracht van de patiënt. Bannink stelt dat “geluk te vinden is door gebruik te maken van de sterke kanten die iemand al bezit” (p.15). Wanneer ik deze positieve insteek vertaal naar de begeleiding van leerlingen op school betekent dat, dat er in de begeleiding niet uitgegaan wordt van het probleem van de leerling maar van de kracht van de leerling. Daarin lijkt een verschuiving van het medische naar het sociale model zichtbaar. Haar visie is gebaseerd op positieve psychologie en oplossingsgerichte therapie. Zo stelt Bannink (2015) dat een oplossingsgerichte aanpak ervoor zorgt dat de cliënt zijn / haar doel bepaalt en daardoor de expert is. De vier door haar geformuleerde oplossingsgerichte basisvragen (p.49) geven inzicht in de vraag hoe de begeleidingsgesprekken vormgeven kunnen worden.

1. Waar hoop je op?
2. Welk verschil zal dat maken?
3. Wat werkt?
4. Wat zal een volgend teken van vooruitgang/ jouw volgende stapje zijn?

2.5 OPLOSSINGSGERICHT WERKEN

De basisvragen van Bannink zijn te combineren met het oplossingsgerichte stappenplan van Cauffman en Van Dijk (2009). Zij beschrijven in het handboek oplossingsgericht werken de 'zevenstappendans' (fig. 3):

- | | |
|--------|---|
| Stap 1 | Contact leggen |
| Stap 2 | Context verklaren |
| Stap 3 | Doelen stellen |
| Stap 4 | Sterkte punten markeren en krachtbronnen aanboren |
| Stap 5 | Complimenten geven |
| Stap 6 | Differentiatiemogelijkheden aanreiken |
| Stap 7 | Op je toekomst oriënteren |



Figuur 3

In dit stappenplan komen mijns inziens verschillende eerder genoemde inzichten op het begeleiden van onderpresterende leerlingen tezamen. Het markeren van sterke punten en het aanboren van krachtbronnen komt overeen met de positieve insteek van Bannink die uitgaat van de kracht van de cliënt. In het handboek worden handreikingen gedaan op het gebied van goed contact leggen met de leerling. Eerder belichtte ik al de visie van Van Gerwen die het belang van een goed contact met de leerling benadrukt. Tevens wordt in het handboek uitgebreid beschreven hoe de leerling in deze methodiek centraal staat. Dit komt overeen met de visies van Schuman, Hart en Van der Wulp. Vanwege de grote overeenkomsten met de theorie vormt deze methode het uitgangspunt van de begeleiding in mijn onderzoek

Eerder concludeerde ik dat de begeleidingsmethode de leerling in een centrale rol moest plaatsen. Tevens moest de begeleidingsmethode de kern van de problematiek aanpakken. Het oplossingsgericht werken omschreven door Cauffman en Van Dijk voldoet mijns inziens aan het eerste criteria. Of deze methode daadwerkelijk de kern van de problematiek weet te benoemen en aan te pakken is de vraag die uit het onderzoek moet blijken.

Met de uitkomst van mijn onderzoek hoop ik aan te tonen dat een oplossingsgerichte aanpak een instrument kan zijn in het begeleidingsarsenaal van het brugklasmentoraat. Het doel van mijn onderzoek is dan ook om te analyseren of een oplossingsgerichte aanpak leidt tot het beter laten presteren van de onderpresterende leerling.

ONDERZOEKSVRAAG

In welke mate leidt een oplossingsgerichte begeleiding van de leerling ertoe dat de onderpresterende leerling beter gaat presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel?

DEELVRAGEN

- 1) In welke mate is de brugklasleerling in staat een centrale rol te nemen in het begeleidingsproces?
- 2) In welke mate zorgt een oplossingsgerichte aanpak voor het inzichtelijk maken van de kern van de problematiek?
- 3) Wat is de meerwaarde van een brede feedback van de drie leefmilieus op het leerproces van de leerling?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe ik de antwoorden op de onderzoeksvragen ga meten en wie ik daar bij betrek.

3.1 ETHIEK

Het opdoen van kennis uit de praktijksituatie is erg belangrijk om te komen tot een goed antwoord op de onderzoeksvragen. Het is belangrijk oog te hebben voor het persoonlijke karakter van dit onderzoek. De betrokkenen kennen elkaar. Om dit onderzoek binnen en buiten schoolomgeving op een ethisch verantwoorde manier te gebruiken is het anonimiseren van de deelnemers van belang. De school waar het onderzoek plaatsvindt is benoemd als ‘het lyceum’ dit is een fictieve naam. De vragenlijsten en het schaalvraagformulier zijn in de bijlage geanonimiseerd. Het beeldmateriaal is bij mij opvraagbaar mocht dit voor de beoordeling noodzakelijk zijn. De leerlingen en andere respondenten ga ik anonimiseren op de manier die vermeld is in figuur vier.

Casus A	Casus B	Casus C
Leerling A	Leerling B	Leerling C
Ouder A	Ouder B	Ouder C
Medeleerling A	Medeleerling B	Medeleerling C
Docent A	Docent B	Docent C

Figuur 4

3.2 ONDERZOEK IN DE CONTEXT

In mijn huidige mentorgroep presteren op dit moment drie leerlingen onder het niveau dat volgens de basisschool van hen verwacht mag worden. Deze drie leerlingen wil ik door middel van een oplossingsgerichte manier van begeleiden in staat stellen wel aan het verwachte niveau te laten voldoen.

Drent en Van Gerven (2002) laten zien dat er verschillende soorten onderpresteerders zijn: de relatieve en de absolute onderpresteerder. Bij de relatieve onderpresteerder zijn de resultaten op het klassenniveau. Bij de absolute onderpresteerder liggen de resultaten onder het klassenniveau. Dat er verschillende oorzaken zijn voor onderpresteren wordt benadrukt door Van de Kerpel (2014). Het hebben van een gebrek aan motivatie, uitdaging of een slechte werkstrategie worden als mogelijke oorzaken genoemd. Het kan zijn dat de oorzaak van het onderpresteren bij mijn leerlingen verschilt van elkaar. Dit mogelijke onderscheid en het verschil in adviesniveau van de basisschool maakt dat ik de begeleiding van de drie leerlingen als drie aparte casussen wil verwerken. Daardoor kan ik in de begeleidingsgesprekken de nadruk leggen op wat er in die specifieke situatie voor die leerling belangrijk is. Dit biedt de mogelijkheid tot een diepgaand kwalitatief en participatief onderzoek. Wat de kans vergroot om blijvende veranderingen in de beroepspraktijk te bewerkstellingen.

De verschillen tussen de leerlingen zijn voor de helderheid hieronder uiteengezet. Leerling A heeft een Havo-advies van de basisschool en heeft op dit moment vier onvoldoendes. Bij het eindrapport houdt een degelijke uitslag in dat deze leerling wordt overgeplaatst naar het VMBO. Leerling A is dus een absolute onderpresteerder. Leerling B heeft een Havo-advies van de basisschool en heeft op dit moment drie onvoldoendes. Bij het eindrapport houdt een degelijke uitslag in dat de leerling een bespreekgeval is. Leerling B zit met het rapport op de rand van het klassenniveau en is daarmee een relatieve onderpresteerder. Leerling C heeft een VWO-advies van de basisschool. Deze leerling heeft geen onvoldoendes maar komt niet aan het aantal punten dat nodig is om naar de tweede klas van het VWO te gaan. Wel heeft ze voldoende punten om naar de tweede klas van de Havo te gaan. Leerling C is daarom een relatieve onderpresteerder.

Het thema voor dit onderzoek is onderpresteren. In het hoofdstuk 'probleemstelling' ben ik uitgebreid ingegaan op de noodzaak om voor de groeiende groep onderpresterende leerlingen in de begeleiding iets te betekenen. Vanwege de behoudende kijk op onderwijsvernieuwing is het belangrijk na te denken hoe de conclusies van het onderzoek op een succesvolle wijze in de school geïmplementeerd kunnen worden. Anja Kerpel (2014) benadrukt dat voor een duurzame verandering de medewerkers overtuigd moeten zijn van de noodzaak van de verandering. Kerpel beschrijft eveneens dat de bereidheid om je te verdiepen in diverse oplossingen aanwezig moet zijn. Mede door de eerder omschreven werkdruk onder collega's is de bereidheid op het lyceum hiervoor in mindere mate aanwezig. De noodzaak voor verandering alsmede de bereidheid te verdiepen in oplossingen is op het lyceum wel aanwezig in het brugklasmentorenteam. Daarom wil ik in mijn onderzoek de mentor samen met de leerling de spil laten zijn in de vernieuwde begeleiding. Dit past ook in de onderwijsvisie van de school waarin de mentor een centrale rol inneemt in de begeleiding van mentorleerlingen.

De tijd die geïnvesteerd kan worden in een vernieuwde begeleiding is beperkt. Zoals beschreven is de werkdruk hoog. Individuele gesprekken nemen veel tijd in beslag. Een wekelijks gesprek zal daarom lastig te bewerkstelligen zijn. Daarom kies ik ervoor eens in de twee weken met de onderpresterende leerlingen in gesprek te gaan. In Bijlage 2 heb ik de formulieren toegevoegd waarin de ouders toestemming geven om de gegevens van hun zoon / dochter te gebruiken. Dat geldt ook voor het beeldmateriaal. Ik ben namelijk voornemens de gesprekken te filmen. Dit beeldmateriaal is voor mijzelf waardevol omdat ik dan kritisch kan reflecteren of ik inderdaad de oplossingsgerichte manier van begeleiden op de juiste wijze heb toegepast. Tevens kan het beeldmateriaal ter ondersteuning dienen voor de collega's die de oplossingsgerichte manier van begeleiden willen leren. De filmfragmenten zijn bij mij opvraagbaar.

3.3 VORMGEVING VAN HET ONDERZOEK

De begeleidingsgesprekken met de drie leerlingen ga ik vormgeven vanuit de oplossingsgerichte benadering van Cauffman en Van Dijk (2009). Tijdens de eerste modules van het oplossingsgericht werken (BOGC1) heb ik kennis gemaakt met deze theorie. In de tweede module (BOGC2) heb ik mijzelf ontwikkeld in deze manier van begeleiden. Daarom voel ik mij startbekwaam om de begeleiding van de drie onderpresterende mentorleerlingen vanuit deze visie vorm te geven.

Volgens de theorie van het oplossingsgericht werken, beschreven door Cauffman en Van Dijk (2007) zijn leerlingen door middel van deze begeleidingsmethode zelf in staat doelen te stellen. Ik wil onderzoeken of de leerling in staat is goede doelen te stellen, waardoor de leerling het probleem dat zorgt voor de belemmering in het leerproces kan opheffen. Door het kennen van krachtbronnen kunnen leerlingen deze inzetten om nog te behalen doelen te realiseren. De positieve en oplossingsgerichte manier van coaching geeft ondersteuning aan het proces waaraan de leerling zelf sturing geeft.

De stappen die een begeleider die werkt vanuit de oplossingsgerichte werkwijze kan nemen worden door Cauffman en Van Dijk omschreven als de stappen van de Tango dans. dienen niet vanzelfsprekend opeenvolgend te zijn. De persoon die leidt bepaaldt de volgorde. De metaforische link tussen de tango en de zeven stappen dans leggen Cauffman en Van Dijk (2007) op treffende wijze uit. Ze laten zien dat de variatiemogelijkheden talrijk zijn en dat deze begeleidingsmethode niet een opeenvolgend af te werken vragenlijstje kent.

Als gereedschap om te komen tot oplossingen gebruik ik schaalvragen. Zo krijgt de leerling zicht op het feit dat er stappen mogelijk zijn in het groeiproces. Het doel hoeft daardoor niet gelijk in één stap behaald te worden. In Bijlage 3 staat het proces dat het stellen van schaalvragen beschrijft nader uitgelegd (Visser 2012). We onderscheiden een zestal stappen;

- 1) Leg de schaal uit
- 2) Vraag naar de huidige positie
- 3) Vraag naar wat er al is
- 4) Vraag naar een eerder succes(je)
- 5) Visualiseren van één stapje hoger
- 6) Vraag naar het stapje omhoog

Bannink schrijft over de kracht van hypothetische vragen. Als er gebruik gemaakt wordt van verbeeldingsvragen, wordt ook de rechter, niet-verbale, hemisfeer geactiveerd (2015 p. 99). Door deze vraag wordt het creatieve denkproces bij o.a. de onderpresterende leerling op gang gebracht. Hiermee geef ik als begeleider de leerling een centrale rol in de totstandkoming van de oplossing. Tevens helpt de beantwoording van de hypothetische vraag de leerling om eigenaar te worden van de oplossing. Ik zie het stellen van dit type vraag als belangrijk gereedschap voor stap vijf. In Bijlage 4 staat het voorbeelddocument van het schaalinstrument waarmee ik aan de slag ga.

3.4 FORMAT DATA-ANALYSE

Ik ga progressie bij de leerlingen meten aan de hand van een vragenlijst. Oplossingsgericht werken met onderpresterende leerling is een nieuwe methode op het lyceum. De vragenlijst helpt mij bij het ontdekken van dit onbekende terrein. Zo kan ik analyseren of er kenmerkende aspecten te onderscheiden zijn en of er een betekenisvolle samenhang is. De interne validiteit van de vragenlijst verzeker ik door de vragenlijst in te delen in een aantal kernthema's dat antwoord geeft op de onderzoeksvragen.

De vragen over 'de juistheid van het basisschooladvies' geven zicht op de vraag of het basisschooladvies juist was en daarmee of de leerling inderdaad onderpresteert. Mogelijkerwijs kan er ook een verkeerd advies zijn uitgebracht.

De vragen over 'de gesprekken' geven antwoord op de onderzoeksvraag, namelijk of de onderpresterende leerling beter gaat presteren. Tevens tonen de antwoorden aan of de leerling een centrale rol inneemt in de oplossingsgerichte begeleidingsmethode en of deze begeleidingsmethode de kern van de problematiek zichtbaar maakt.

De antwoorden op de vragen bij het thema 'opbrengst van de gesprekken' geven meer inzicht in de vraag waarom en in welke mate een leerdoel wel of niet gehaald is. Ze laten zien bij welke vaardigheden er in welke mate progressie is geboekt. Mogelijkerwijs laten de antwoorden ook zien waar er verbetering mogelijk is als we kijken naar de manier waarop een leerdoel behaald kan worden.

Het antwoord op de vragen bij het thema 'de vaardigheden' geven een diepere kijk op de progressie van de vaardigheden van de leerling. Daardoor kan ik met nog meer zekerheid antwoord geven op mijn onderzoeksvraag.

Twee deelvragen worden niet direct beantwoord door het invullen van de vragenlijst. Ten eerste; wat is de meerwaarde van een brede feedback van de drie leefmilieus op het leerproces van de leerling? Ik kijk hiervoor naar de mate van samenhang tussen de observaties van de verschillende leefmilieus. Door de samenhang of het verschil daarin aan te tonen wordt de meerwaarde voor deze brede kijk inzichtelijk.

Ten tweede; welke kennis en vaardigheden heeft de brugklasmentor nodig om op een succesvolle wijze de oplossingsgerichte aanpak toe te passen? Door het voeren van de gesprekken kan ik ervaren dat ik als mentor in sommige situaties handelingsverlegen ben. Deze ervaringen kunnen leiden tot aanbevelingen die ik kan doen ten behoeve van de scholing voor mentoren.

3.5 RESPONDENTEN

Jeninga en Van Meersbergen spreken in *De ecologie van de leerling* over het belang van een brede kijk op de leerling vanuit de ouders, docenten, de peergroep en de leerling zelf ik citeer: “*De ontwikkeling van de leerling wordt dus mede bepaald door de interactie van de persoon met al die invloeden uit die drie milieus.*” (2012, p. 176). Jelle Jolles (2016) stelt in aanvulling hierop dat leerlingen tot veertien jaar een matig zelfinzicht hebben. Verder meent Jolles dat leerlingen tussen de tien en veertien jaar over het algemeen opportunistisch zijn en zelfbeschermend. De eigenschappen in deze levensfase zorgen ervoor dat een eenzijdige evaluatie van de kant van de leerling tot een onvolledig beeld kan leiden. Het is daarom van belang om de observaties uit alle milieus mee te nemen in de dataverwerking. Ik krijg een beter zicht op de effecten van oplossingsgericht werken door deze ik een bredere en completere feedback. Door deze feedback kan ik van bepaalde aspecten de mogelijke samenhang en/of verschillen aantoonbaar kan maken. De vragenlijst (Bijlage 6) wordt ingevuld door de leerling zelf, een ouder, een leerling uit de peergroep en een docent. De ingevulde vragenlijsten zijn bij mij opvraagbaar.

Data-analyse en resultaten

Per onderzoeksvraag wordt in dit hoofdstuk de data weergegeven. In korte samenvattingen wordt de uitkomst van de data beschreven.

4.1 WERKWIJZE

De vragen in de vragenlijst heb ik gekoppeld aan de onderzoeksvraag en de deelvragen. Het antwoord op de deelvragen zullen uiteindelijk leiden tot het antwoord op de onderzoeksvraag. De relevante data zal ik per deelvraag uitwerken; dit geldt eveneens voor de data die relevant zijn voor de onderzoeksvraag. Tevens laat ik zien hoe er per casus geantwoord is. Ik zal ook een korte analyse van de data per onderzoeksvraag geven. Hierin neem ik de drie casussen samen omdat het in alle drie de casussen gaat over oplossingsgericht werken. Het onderzoek kent per casus 4 respondenten. De leerling, de medeleerling, een ouder en een docent. Met drie casussen maakt dat twaalf respondenten. Volledigheidshalve noem ik hieronder nogmaals de onderzoeksvraag en de deelvragen.

DEELVRAGEN

- 1) In welke mate is de brugklasleerling in staat een centrale rol te nemen in het begeleidingsproces?
- 2) In welke mate zorgt een oplossingsgerichte aanpak voor het inzichtelijk maken van de kern van de problematiek?
- 3) Wat is de meerwaarde van een brede feedback van de drie leefmilieus op het leerproces van de leerling?

ONDERZOEKSVRAAG

In welke mate leidt een oplossingsgerichte begeleiding van de leerling ertoe dat de onderpresterende leerling beter gaat presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel?

4.2 ANALYSE DEELVRAAG 1

In welke mate is de brugklasleerling in staat een centrale rol te nemen in het begeleidingsproces?

In tabel 1 zijn de uitkomsten van vraag 1 per respondent en per casus uitgewerkt. De verhouding tussen de antwoorden zijn weergegeven in tabel 2.

De mate waarin de leerling in staat is een centrale rol in te nemen in het begeleidingsproces is eigenlijk niet te beoordelen. Mijn vraagstelling is hierin te onduidelijk geweest. Ik zal in het hoofdstuk conclusie en discussie hier nader op ingaan.

Deelvraag 1 In welke mate is de brugklasleerling in staat een centrale rol te nemen in het begeleidingsproces?						
Vraag 13 Vind je dat je/hij/zij betrokken bent/is geweest in de oplossing voor het probleem of is de oplossing je opgelegd?	Leerling A	Helemaal wel	Leerling B	Een beetje	Leerling C	Een beetje
	Medeleerling A	Helemaal wel	Medeleerling B	Niet bekend	Medeleerling C	Helemaal wel
	Ouder A	Helemaal wel	Ouder B	Niet bekend	Ouder C	Niet bekend
	Docent A	Helemaal wel	Docent B	Niet bekend	Docent C	Niet bekend
Totaal	5 x helemaal wel 2 x een beetje 5 x niet bekend 0 x totaal niet					

Tabel 1: Vraag 13

Ik heb de neiging het antwoord zodanig te interpreteren dat het antwoord iets zegt over het eerste gedeelte van de vraag. Dit omdat het eerste gedeelte van de vraag nadrukkelijker naar voren komt dan het tweede gedeelte van de vraag. Als ik dat doe dan geven alle drie de leerlingen aan betrokken te zijn bij de oplossing van het probleem. Twee van de drie leerlingen geven aan dat de betrokkenheid er een beetje was en één leerling geeft aan helemaal wel betrokken te zijn bij de oplossing. Verder is een interessant gegeven dat vijf van de twaalf respondenten aangeven geen zicht te hebben op de mate van betrokkenheid van de leerling



Tabel 2: Uitkomst vraag 13

4.3 ANALYSE DEELVRAAG 2

In welke mate zorgt een oplossingsgerichte aanpak voor het inzichtelijk maken van de kern van de problematiek?

In tabel 3 zijn de antwoorden op vraag 10, 11 en 12 verwerkt. De resultaten zijn per respondent en per casus zichtbaar. In tabel 4 staan de verhoudingen van de antwoorden weergegeven (wanneer ik alles casussen bij elkaar neem).

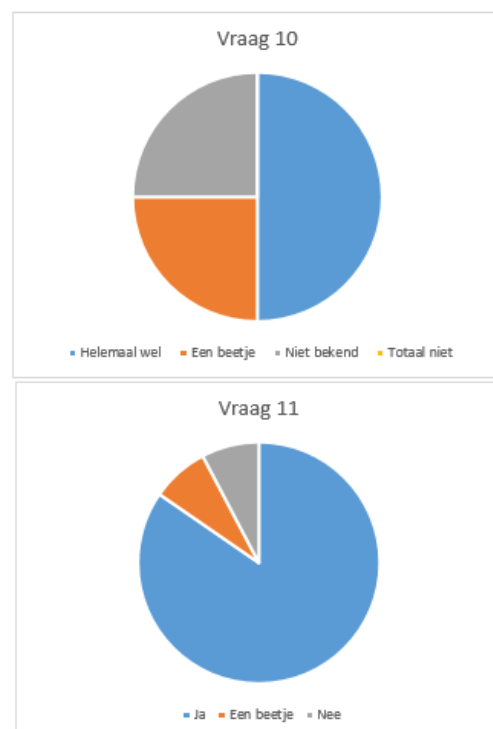
Deelvraag 2						
In welke mate zorgt een oplossingsgerichte aanpak voor het inzichtelijk maken van de kern van de problematiek?						
Vraag 10 Vind je dat door de gesprekken duidelijk is geworden waaraan je moet werken?	Leerling A	Helemaal wel	Leerling B	Helemaal wel	Leerling C	Helemaal wel
	Medeleerling A	Niet bekend	Medeleerling B	Een beetje	Medeleerling C	Niet bekend
	Ouder A	Helemaal wel	Ouder B	Helemaal wel	Ouder C	Helemaal wel
	Docent A	Een beetje	Docent B	Niet bekend	Docent C	Een beetje
Vraag 11 Hebben volgens jou de gesprekken ertoe geleid dat de leerling belangrijke onderwerpen heeft uitgekozen om aan te werken, om te komen tot prestatieverbetering?	Leerling A	Ja	Leerling B	Ja	Leerling C	Ja
	Medeleerling A	Ja	Medeleerling B	Ja	Medeleerling C	Ja
	Ouder A	Ja	Ouder B	Ja	Ouder C	Nee
	Docent A	Ja	Docent B	Ja	Docent C	Een beetje
Vraag 12 Welke onderwerpen, voor het komen tot betere prestaties, zou je moeten / willen leren?	Leerling A	Hulp vragen als dat nodig is	Leerling B	Mezelf nog beter inzetten	Leerling C	-
	Medeleerling A	-	Medeleerling B	-	Medeleerling C	-
	Ouder A	Minder beïnvloedbaar zijn	Ouder B	-	Ouder C	Letterlijk leren
	Docent A	-	Docent B	Studiehouding	Docent C	-
Totaal vraag 10			Totaal vraag 11			
6x helemaal wel 3x een beetje 3x niet bekend 0x totaal niet			10x ja 1x een beetje 1x nee			

Tabel 3: uitwerking vraag 10, 11 en 12

De mate waarin een leerling de kern van de problematiek inzichtelijk kan maken wordt duidelijk als ik de data analyseer. Als ik vraag 11 beoordeel dan blijkt dat elf van de twaalf respondenten vinden dat de leerling belangrijke onderwerpen heeft uitgekozen om te komen tot prestatieverbetering. Eén respondent geeft aan dat dit niet het geval is.

Uit vraag 10 blijkt dat negen van de twaalf respondenten stellen dat de gesprekken tot inzicht hebben geleid waardoor de kern van de problematiek zichtbaar is geworden. Drie van de twaalf respondenten geven aan hier geen zicht in het hebben.

Vijf van de twaalf respondenten hebben in vraag 12 de mogelijkheid benut om leerdoelen te formuleren waaraan de leerling ook kan werken. Zeven respondenten hebben hier niets ingevuld.



Tabel 4: vraag 10 en 11

4.4 ANALYSE DEELVRAAG 3

Wat is de meerwaarde van een brede feedback van de drie leefmilieus op het leerproces van de leerling?

Er zijn ten opzichte van de antwoorden van de leerling geen significante afwijkingen ten opzichte van de andere respondenten. In de vragenlijst zijn er drie Ja/nee-vragen gesteld. Twaalf respondenten min drie leerlingen maakt negen respondenten. Negen maal drie vragen maakt zevenentwintig antwoordmogelijkheden. Er wijken acht van de zevenentwintig antwoorden af van het antwoord van de leerling. De respondenten verschillen voornamelijk van mening met de leerling op de vraag of de basisschool het juiste advies heeft gegeven. Tabel 5 geeft het algemene beeld weer van deze data.



Tabel 5: discrepantie in de ja/nee vragen.

Bij leerling C is er bij de beantwoording van de vragenlijst iets opmerkelijks zichtbaar geworden. De ouder en de docent gaven aan dat volgens hen het niveau van de leerling het VWO-niveau is. De leerling zelf en de medeleerling gaven aan dat het nivo volgens hen het Havo-niveau moest zijn.

In het algemeen valt te constateren dat er van de 60 antwoorden er 14 maal “niet bekend” geantwoord is. Het betreft hier over het algemeen vragen die betrekking hebben op de gesprekken. Het betreft hier bijna 25% van de antwoorden die onbekend zijn. Dit is de reden waarom ik hier in de conclusie en discussie meer aandacht aan zal geven.

4.5 ANALYSE ONDERZOEKSVRAAG

In welke mate leidt een oplossingsgerichte begeleiding van de leerling ertoe dat de onderpresterende leerling beter gaat presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel?

In tabel zes valt bij de uitwerking van vraag drie af te lezen in welke mate de leerdoelen van de leerling behaald zijn. Dit is per casus uitgewerkt en ook is per respondent te zien wat de visie op het behalen van het leerdoel is. Het specifieke leerdoel van de leerling is per casus terug te vinden in de vragenlijsten (Bijlage 6).

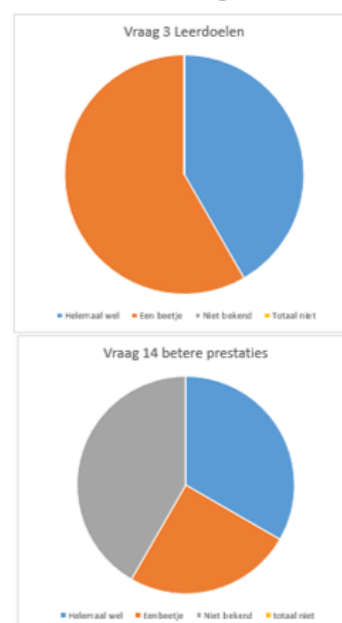
In de uitwerking van vraag veertien is te zien of de gesprekken tot betere prestaties hebben geleid. In tabel zeven is het algehele beeld te zien (wanneer de antwoorden van de drie casussen bij elkaar genomen worden).

Onderzoeksvraag						
In welke mate leidt een oplossingsgerichte begeleiding van de leerling ertoe dat de onderpresterende leerling beter gaat presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel?						
Vraag 3 In welke mate zijn de leerdoelen gehaald?	Leerling A		Leerling B		Leerling C	
	Leerdoel 1	Een beetje	Leerdoel 1	Helemaal wel	Leerdoel 1	Een beetje
	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Helemaal wel
	Medeleerling A		Medeleerling B		Medeleerling C	
	Leerdoel 1	Een beetje	Leerdoel 1	Helemaal wel	Leerdoel 1	Helemaal wel
	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Helemaal wel
	Ouder A		Ouder B		Ouder C	
	Leerdoel 1	Een beetje	Leerdoel 1	Helemaal wel	Leerdoel 1	Een beetje
	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Helemaal wel
	Docent A		Docent B		Docent C	
	Leerdoel 1	Een beetje	Leerdoel 1	Helemaal wel	Leerdoel 1	Helemaal wel
	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Een beetje	Leerdoel 2	Helemaal wel
Vraag 14 Hebben de gesprekken geleid tot betere prestaties?	Leerling A	Helemaal wel	Leerling A	Helemaal wel	Leerling A	Een beetje
	Medeleerling A	Helemaal wel	Medeleerling A	Niet bekend	Medeleerling A	Een beetje
	Ouder A	Helemaal wel	Ouder A	Niet bekend	Ouder A	Niet bekend
	Docent A	Een beetje	Docent A	Niet bekend	Docent A	Niet bekend
Totaal vraag 3			Totaal vraag 14			
14x een beetje 10x helemaal wel 0x niet bekend 0x totaal niet			4x helemaal wel 3x een beetje 5x niet bekend 0x totaal niet			

Tabel 6: vraag 3 en 14

Uit tabel zeven valt bij de uitwerking van vraag drie op te maken dat alle leerdoelen in meer of mindere mate behaald zijn. Geen van de respondenten geeft aan dat het leerdoel niet behaald is of dat dit niet bekend is.

Als ik kijk naar de mate waarin leerlingen beter zijn gaan presteren door middel van oplossingsgericht werken kan ik het volgende vaststellen. In tabel zes is te zien dat de drie leerlingen een prestatieverbetering ervaren. Twee leerlingen in meerdere mate en één leerling in mindere mate. Ook laat tabel zes zien dat de leerling zelf in meerdere mate in staat is om te beoordelen of de gesprekken wel of niet tot betere prestaties hebben geleid. Bij vijf respondenten is niet bekend of de gesprekken tot betere prestaties hebben geleid.



Tabel 7: Vraag 3 en 14

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

Stapsgewijs wordt er in dit hoofdstuk toegeschreven naar het antwoord op de onderzoeksvraag. Ik start met het antwoord op de deelvragen en de conclusie die ik met behulp van de data kan vaststellen. De deelvragen geven tevens aanleiding voor discussie en aanbevelingen. De bevindingen bij de deelvragen helpen mij om de onderzoeksvraag gedegen te kunnen beantwoorden. Ik zal uitgebreid stilstaan bij de discussie en de aanbevelingen die betrekking hebben op de onderzoeksvraag. Het onderzoek is bedoeld om een werkbare tendens te ontwaren waarmee ik vanuit een gedegen en onderbouwde visie een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de nieuwe leerlijn voor het mentoraat op het lyceum.

5.1 BEVINDINGEN DEELVRAAG 1

In welke mate is de brugklasleerling in staat een centrale rol te nemen in het begeleidingsproces?

CONCLUSIE

Door een multi-interpretabele vraagstelling is een eenduidig antwoord op deze deelvraag moeilijk te geven.

Door een verkeerde vraagstelling is het niet mogelijk deze vraag te beantwoorden. Ik heb de neiging het antwoord zodanig te interpreteren dat het antwoord iets zegt over het eerste gedeelte van vraag 13. In de vraagstelling komt mijns inziens nadrukkelijk naar voren dat het gaat over de vraag of je wel of niet betrokken bent in het zoeken naar de oplossing. Het tweede gedeelte van de vraag gaat erover of de leerdoel is opgelegd. Hier ligt in de vraagstelling volgens mij veel minder de nadruk op. Als ik ervan uitga dat de respondenten de vraag zo geïnterpreteerd hebben dat dit iets zegt over het eerste gedeelte van de vraag, dan kan ik stellen dat een oplossingsgerichte begeleiding ervoor zorgt dat de leerling in kleine mate een centrale rol in het begeleidingsproces inneemt. Bij het terugkijken van de videobeelden valt op dat ik de leerdoelen niet aan de leerlingen opleg. Door mijn vraagstelling wordt de leerling aan het denken gezet en geven ze zelf antwoord op hun leerbehoeften.

DISCUSSIE

Het sociale model van Schuman (2013) stelt dat de leerling een centrale rol in moet nemen in het begeleidingsproces. Dat gebeurt vanuit mijn interpretatie weldegelijk door de oplossingsgerichte begeleidingsmethode. Hart (1992) beschrijft dat leerlingen hierin moeten groeien en dat leerlingen niet ineens in staat zijn een centrale rol in de begeleiding te nemen. Dat de leerling een centrale rol inneemt is mijns inziens wenselijk maar niet noodzakelijk voor een goede begeleiding. Het sterke punt is wat mij betreft dat dit onderzoek aangeeft dat deze begeleidingsmethode een manier is om invulling te geven aan begeleiding vanuit het sociale model, waarin de leerling een centrale rol in de begeleiding inneemt. De zwaktes liggen in de vraagstelling waardoor de deelvraag feitelijk niet te beantwoorden valt. Verder geven de leerlingen aan 'helemaal wel' of 'een beetje' betrokken te zijn. Deze interpretaties zijn rekbare begrippen. Het kan zo zijn dat wat de ene leerling 'een beetje' vindt de andere leerling 'helemaal wel' vindt.

AANBEVELINGEN

Het innemen van een centrale rol is een leerproces waarin leerlingen kunnen groeien en geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid kunnen nemen. Vervolgonderzoek moet zich mijns inziens richten op de vraag of de visie van Jolles (2016) klopt, of dat de grondgedachte van het oplossingsgericht werken waarheid is. Jolles stelt namelijk dat brugklasleerlingen nog niet in staat zijn kritisch te reflecteren. Dit bemoeilijkt het stellen van doelen. Hiervoor hebben de leerlingen begeleiding nodig van een mentor die de rol inneemt van 'manager'. Ik de rol van manager geeft de mentor veel meer sturing aan het proces dan vanuit de visie oplossingsgericht werken de bedoeling is. Ik ben benieuwd of er verschil is in het stellen en realiseren van leerdoelen door een leerling die door een 'manager' begeleid is in vergelijking met een leerling die door middel van oplossingsgericht werken de leerdoelen vaststelt en realiseert.

Met betrekking tot de leerlijn voor het nieuwe mentoraat is het belangrijk om vast te stellen welke rol de mentor moet innemen als hij leerlingen begeleid.

5.2 BEVINDINGEN DEELVRAAG 2

In welke mate zorgt een oplossingsgerichte aanpak voor het inzichtelijk maken van de kern van de problematiek?

CONCLUSIE

Uit de data valt te concluderen dat de leerling door de oplossingsgerichte begeleidingsmethode in staat is doelen te formuleren die de kern van de problematiek raken.

DISCUSSIE

Het is zo dat 11 van de 12 respondenten aangeven dat de leerling belangrijke leerdoelen heeft geformuleerd om aan te werken. 1 respondent geeft aan dat dit juist niet het geval is. Er is dus een grote meerderheid die stelt dat de leerling de juiste leerdoelen heeft benoemd. Tevens geven 8 van de 12 respondenten aan dat in de gesprekken duidelijk is geworden waar de leerling aan moet werken. Het sterke punt is dat uit deze gegevens blijkt dat de leerling in staat is om bij zichzelf de oorzaak van het onderpresteren te benoemen. Dit gegeven wordt op dit moment niet door alle collega's op het lyceum erkend. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen een bijdrage leveren in deze discussie. Van de 12 respondenten zijn er 4 die aangeven geen zicht te hebben op de vraag of de gesprekken geleid hebben tot de formulering van het leerdoel. Het is voor de overige respondenten moeilijk om te beoordelen of de gesprekken hebben geleid tot inzicht betreffende het leerdoel. Dit komt omdat alleen de leerling en ik bij het gesprek zijn geweest.

Hoewel de leerling in staat is het juiste doel te formuleren om de kern van de problematiek aan te pakken, heeft de leerling nog wel hulp nodig om tussenstappen te bedenken. Daarmee wordt het leerdoel onderverdeeld in kleine, haalbare korte-termijn doelen. Hier kunnen leerlingen in deze leeftijdsfase beter mee omgaan (Jolles, 2016). De langetermijndoelen die leerlingen beschrijven richten zich op het einde van het schooljaar. Vanaf het moment van het gesprek duurde het nog zes en een halve maand tot het einde van het schooljaar. Een korttermijndoel is mijns inziens een doel dat binnen een week tot maximaal twee weken behaald kan worden.

AANBEVELINGEN

Het is mijns inziens wenselijk om in vervolgonderzoek inhoud te geven aan kortetermijndoelen en langetermijndoelen. Beide zijn rekbare begrippen. Het is wenselijk inzicht te krijgen op de vraag in welk tijdsbestek een leerling invulling kan geven aan het leerdoel.

Het antwoord op deze vraag kan naar mijn mening leiden tot een gedegen leerlijn voor het nieuwe mentoraat. Daarbinnen kunnen we met de mentoren inzicht krijgen in en afspraken maken over de termijn waarbinnen de leerling het leerdoel kan behalen. Dit inzicht vergroot mijns inziens de kans op succes en succesbeleving. Dit heeft vervolgens een grote invloed op de motivatie van de leerlingen. Tevens kunnen we met dit inzicht vorm geven aan een ander vervolgonderzoek. Wat maakt dat een leerling een langer termijndoel kan realiseren?, Welke ontwikkeling moet een leerling maken om dat te kunnen realiseren?, en Welke vaardigheden passen daarbij?

Met dit antwoord kunnen wij door de schooljaren heen een gedegen leerlijn ontwikkelen waarbij de mentor de leerling geleidelijk door de schoolloopbaan heen leert oefenen om leerdoelen over een steeds langer wordende termijn te realiseren. Deze groei is mijns inziens van grote waarde voor de leerling om zich goed te kunnen bewegen op het HBO of de universiteit. In dit type vervolgonderwijs liggen de te realiseren doelen namelijk niet op de korte termijn.

5.3 BEVINDINGEN DEELVRAAG 3

Wat is de meerwaarde van een brede feedback van de drie leefmilieus op het leerproces van de leerling?

CONCLUSIE

Uit de data blijkt dat de leerling en de respondenten doorgaans op dezelfde lijn zitten. Een brede feedback op het leerproces van de leerling maakt voor de mentor inzichtelijk waar de mening van de leerling afwijkt van de mening van de andere leefmilieus. De meerwaarde hiervan is dat dit aanleiding geeft voor een gesprek met de leerling en de andere betrokkenen. De respondenten kunnen over het leerproces van de leerling door middel van oplossingsgericht werken moeilijk een conclusie geven. Dit komt omdat de respondenten niet in het traject van oplossingsgericht werken zijn meegenomen.

DISCUSSIE

De leerling is zelf uitstekend in staat een eerlijk beeld over zijn/haar kunnen te geven. De reden dat er relatief vaak 'niet bekend' is ingevuld komt omdat de medeleerling, de ouders en de docent niet meegenomen zijn in het proces van de oplossingsgerichte gesprekken. Hen is gevraagd achteraf aan te geven of er een verandering bij de leerling is waargenomen. Het leerpunt hierin is dat de respondenten vooraf meegenomen hadden kunnen worden in het proces. Zodoende hadden zij meer zicht gehad op de leerdoelen van de leerling en deze nauwgezet kunnen monitoren. Dan hadden de respondenten beter kunnen beantwoorden of oplossingsgericht werken van invloed is geweest op het leerproces. Het is overigens de vraag, of het meenemen van de respondenten in het traject van oplossingsgericht werken, tot andere inzichten zou hebben geleid.

Er was één ouder die heel duidelijk een meerwaarde van de brede feedback teruggaf op het enquêteformulier. De extra begeleiding werd door de ouder en de leerling namelijk erg gewaardeerd. Een sterk punt dat uit dit onderzoek naar voren komt is dat een brede kijk op het onderwijsleerproces tot verschillende inzichten kan leiden. Een ander aspect is dat in oplossingsgericht werken het aanboren van krachtbronnen en het zoeken van supporters en ondersteuning wezenlijke aspecten zijn. De Vries (z.d.) beschrijft dat leerling-succes voor een groot deel wordt beïnvloed door ouderbetrokkenheid (De Vries, z.d. geraadpleegd op 28-05-2017). Ik heb gemerkt dat leerlingen in staat zijn om tijdens de gesprekken personen aan te wijzen die hen ondersteunen bij het behalen van het leerdoel. Die persoon is daar zelf echter nog niet van op de hoogte. Het is dus aan de leerling om hier verdere invulling aan het geven. Wat mijns inziens van waarde kan zijn voor het onderwijsleerproces van de leerling is dat alle leefmilieus inzicht hebben in de leerdoelen van de leerling en daarop feedback kunnen geven. Een online omgeving waarin dat vorm en inhoud krijgt lijkt mij een goed middel om deze feedback te realiseren.

Het is bijvoorbeeld in dit onderzoek zo dat leerling C vindt dat ze een havo-niveau heeft. De ouder en de docent geven beide aan een Vwo-leerling te zien. Dit verschil is opmerkelijk. Het is volgens mij wenselijk dat de leerling tijdens het onderwijsleerproces op meerdere momenten met ouders en docenten van gedachte wisselt over dat onderwijsleerproces. Dit traint mijns inziens het zelfreflecterend en kritische vermogen van de leerling.

AANBEVELINGEN

Het is wenselijk om vast te stellen of feedback aan de leerling van ouders medeleerlingen en docenten over de leerdoelen van de leerling en het verwezenlijken van die leerdoelen door de leerling leidt tot een verbetering van het onderwijsleerproces. Als dat het geval is dan is het wenselijk een omgeving te creëren waarin de leerling door de verschillende milieus van feedback kan worden voorzien. Ik zou hierin een online omgeving als middel zien. Om dit te bewerkstelligen is het mijn visie een toegankelijk leerlingvolgsysteem te creëren waarbinnen leerlingen met leervragen aan de slag gaan. Aan het einde van hun schoolloopbaan hebben de leerlingen een portfolio waarin ze hun groei zichtbaar en expliciet kunnen maken. Schalkers (z.j. geraadpleegd op 28-05-2017) geeft het belang van een dergelijk portfolio aan.

Een goed contact met een vaste begeleider is volgens van Gerven (2014) van groot belang. De contactmomenten tussen de vaste begeleider en de leerling moeten er blijven. Het is wenselijk om te onderzoeken hoeveel en hoe lang die contactmomenten moeten zijn voor een optimale begeleiding. Met dat inzicht kan er een gedegen onderbouwing voorgelegd worden voor de facilitering van het nieuwe mentoraat.

5.4 BEVINDINGEN ONDERZOEKSVRAAG

In welke mate leidt een oplossingsgerichte begeleiding van de leerling ertoe dat de onderpresterende leerling beter gaat presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel?

CONCLUSIE

De data laten door middel van een brede feedback op het leerproces zien dat dankzij de oplossingsgerichte begeleiding de leerling zelf in staat is sturing te geven aan het leerproces, waarbinnen de leerling in staat is de juiste leerdoelen te formuleren. Dit heeft bij alle leerlingen in dit onderzoek tot betere prestaties geleid.

DISCUSSIE

Alle drie de leerlingen ervaren een prestatieverbetering. Twee leerlingen in meerdere mate en één leerling in mindere mate. De leerdoelen zijn niet bij alle drie de leerlingen volledig behaald. Ik zie daarvoor vier oorzaken die ik nader wil toelichten.

Vaardigheden

Hart (1992) bepleit dat leerlingen vroegtijdig betekenisvol moeten participeren. We kunnen volgens Hart niet verwachten dat leerlingen zich ineens verantwoordelijk kunnen gedragen. Met de oplossingsgerichte begeleidingsmethode heb ik de leerlingen vrij plotseling in een situatie gezet waarin ik verwacht dat ze kritisch kunnen kijken naar het eigen handelen, haalbare doelen voor de toekomst kunnen stellen en een stappenplan kunnen ontwikkelen om tot dat doel te komen. De vaardigheden (van de leerling) die nodig zijn om een oplossingsgerichte aanpak te laten slagen zijn bij de onderzochte leerlingen nog onvoldoende ontwikkeld. Het is mijn stelling dat brugklasleerlingen geleidelijk vaardigheden moeten ontwikkelen om een oplossingsgerichte aanpak te laten slagen. Dit zijn die vaardigheden:

- zelfreflecterend vermogen
- zelfkritisch vermogen
- creatief denken
- probleemoplossend vermogen
- samenwerken
- communiceren

Doelen voor de korte en de langetermijn

Verder stellen de leerlingen in dit onderzoek langetermijndoelen. Deze doelen kunnen pas aan het einde van het schooljaar behaald worden. Jolles (2016) geeft aan dat leerlingen in de leeftijdsfase van de brugklasleerling juist de kortetermijn consequenties overziet. Onduidelijk is hoe kort een kortetermijndoel moet zijn. Een gerichte sturing van de mentor zou er dus op gericht zijn om op korte termijn succes te boeken met betrekking tot het leerdoel. Scholing en collegiale consultatie met collega mentoren zijn mijns inziens belangrijk om deze vaardigheid bij de mentor eigen te maken en te trainen.

Rol van de mentor

Jolles (2016) beschrijft een ontwikkeling van de rol van de mentor in relatie tot de ouder wordende leerling. De mentorrol gaat van manager (klas 1 & 2) via sturende coach (klas 3 & 4) naar adviseur (klas 5 & 6). Dit ondersteunt de conclusie dat de mentor naar de brugklasleerling meer sturend moet handelen en de keuzes van de leerling mede bepaalt. De mentor heeft in dit onderzoek meer de rol van adviseur vervuld. Volgens bovenstaande theorie zou een rol als 'manager' in deze begeleidingscyclus meer op zijn plaats geweest. Leerlingen plotseling volledig begeleiden vanuit het sociale model is niet optimaal voor het leerresultaat. Het onderzoek geeft aan dat wanneer de begeleider direct de rol van co-expert/adviseur inneemt het behalen van het leerdoel niet volledig behaald wordt. De mentoren moeten zich bewust zijn van de rol die zij spelen. In de leerlijn van het mentoraat zou voor de mentoren beschreven moeten worden vanuit welk standpunt de begeleiding vormgegeven wordt. De opbouw beschreven door Jolles (2016) zou mijns inziens hierin het uitgangspunt moeten vormen, van manager via sturende coach naar adviseur.

Contact momenten

Als gespreksleider is mij opgevallen dat de doelen die de leerling voor zichzelf gesteld heeft op de achtergrond geraken. Eén gesprek in de twee weken is dus niet voldoende om de leerdoelen op de voorgrond te houden bij de leerling. Meer contactmomenten is mijns inziens noodzakelijk. Door een leven vol impulsen worden bij de leerling de afspraken omtrent de leerdoelen snel vergeten. Periodieke herinnering of ondersteuning is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat de leerling met het leerdoel aan de slag blijft gaan. Het is daarom wenselijk dat er van één naar twee mentorlessen wordt overgegaan. Tevens moet er kritisch gekeken worden hoeveel leerlingen een mentor kan begeleiden in deze twee lessen

Samenvattend, om een onderpresterende leerling door middel van de oplossingsgerichte begeleiding beter te laten presteren ten aanzien van een zelf gekozen leerdoel zijn mijns inziens vier zaken van belang;

- de leerling bezit de benodigde vaardigheden
- de mentor stuurt aan op een haalbaar en korte termijn doel
- de mentor kiest die begeleidingsrol die passend bij de leeftijdsfase van de leerling
- er zijn voldoende contactmomenten tussen de leerling en de mentor

AANBEVELINGEN

Het lyceum wil vanaf schooljaar 2017-2018 het onderwijs vormgeven vanuit een andere visie. Deze visie sluit wat betreft de begeleiding aan op het sociale model van Schuman (2013). Dit onderzoek laat zien dat een oplossingsgerichte begeleiding van (onderpresterende) leerlingen beter laat presteren en onderdeel laat zijn van de aanpak. Beiden zijn voorwaarden voor begeleiding vanuit het sociale model.

Voor het schooljaar 2017-2018 heeft het lyceum een aantal wijzigingen doorgevoerd in het mentorenprogramma. Zo gaat het mentorenprogramma van één naar twee lesuren in de week. Tevens wordt er volgend jaar gestart met een online leerlingvolgsysteem. Dit programma is toegankelijk voor alle leefmilieus. De leerlingen werken gedurende hun schoolloopbaan met dit systeem. Hierdoor ontstaat er aan het einde van hun schoolcarrière op het lyceum een portfolio. In deze community kunnen alle leefmilieus de leerling van feedback voorzien. De bevindingen uit dit onderzoek hebben een bijdrage geleverd in de keuze voor dit leerlingvolgsysteem.

Op dit moment wordt er in het mentorenteam een doorlopende leerlijn ontwikkeld. Met de kennis uit dit onderzoek en andere ervaringen opgedaan in de master-EN speel ik hier een voortrekkersrol in. Ik werk er hard aan om binnen de kaders van de schoolvisie en mijn eigen visie op begeleiden vorm en inhoud te geven aan de nieuwe leerlijn die leerlingen geleidelijk leert om een kritisch, creatief en zelfsturend individu te worden, die tevens op een goede manier kan samenwerken en kan communiceren. Deze leerlijn zullen we niet alleen voor het eerste leerjaar ontwikkelen maar tot en met het examenjaar. Dit onderzoek bewijst dat oplossingsgericht werken de (onderpresterende) leerling in staat stelt toekomstgerichte doelen te stellen door de leerling te complimenteren en te wijzen op hun krachtbronnen. Ik streef ernaar om dit inzicht een plaats te geven in het nieuwe curriculum voor het mentoraat.

Het is raadzaam om kritisch te kijken naar de urenvergoeding voor mentortaken. Op dit moment komt de urenvergoeding voort uit de ervaringen van het oude mentorenprogramma. Over de tijdsinvestering voor mentoren in het nieuwe mentorenprogramma is niets bekend. Het is daarom voor zowel de schoolleiding als het mentorenteam goed om te bekijken welke urenvergoeding recht doet aan de nieuwe taak. Zodoende kan de schoolleiding bijdragen aan een gezond werkklimaat voor de mentor, waarin deze niet overvraagd wordt. Dat leidt er vervolgens toe dat de mentor de taak serieus en gedegen kan uitvoeren. Dit alles met als doel om de mentor de ruimte te geven alle (onderpresterende) leerlingen goed te begeleiden.

Nawoord

Het is voor mij de eerste geweest keer dat ik onderzoek gedaan heb. Het proces is niet altijd even makkelijk geweest. Ik merk bij mezelf een brede ontwikkeling dankzij dit onderzoek. Het verbeteren van mijn schrijfvaardigheid is een grote ontwikkeling geweest. Gezien mijn dyslexie had ik niet verwacht hierin stappen te maken. Verder heeft dit onderzoek ertoe bijgedragen dat ik een meer kritische houding heb ten aanzien van theorie, mijn eigen werk en het werk van anderen.

Een onderzoek doe je niet zomaar even. Een gedegen voorbereiding en een heldere visie op de richting waarin je wilt onderzoeken zijn van groot belang. Met de wetenschap van nu zou ik een volgend onderzoek anders vormgeven. Dat zit hem vooral in het gegeven dat ik vooraf veel vaker zou sparren met mensen over de richting van het onderzoek en ook over de manier waarop ik data wil verzamelen. Zo waren er bijvoorbeeld in mijn vragenlijst enkele onduidelijkheden en is ook gedurende het proces de richting van mijn onderzoek bijgesteld.

Ik ben trots op het eindresultaat en besef dat dit niet mogelijk was geweest zonder de hulp van een aantal mensen. In de eerste plaats wil ik Wouter Groen bedanken. In de rol van werkplekbegeleider heeft de heer Groen mij vertrouwen gegeven in mijn eigen kunnen. Dit deed hij door op het juiste moment te interveniëren en mij kritisch te laten nadenken. Dankzij hem heb ik stappen gemaakt die ik anders niet gezet had. Het behouden van de rode draad in dit onderzoek alsmede het koppelen van de theorie aan het onderzoek zijn vaardigheden die ik dankzij de heer Groen heb ontwikkeld. Zijn kritische blik op mijn geschreven werk heeft mij geholpen hierin stappen te zetten. Ook heeft de hulp van de heer Groen mij ervan bewust gemaakt dat door mijn dyslexie hulp bij een schrijfproduct voor mij noodzakelijk is.

Marcel van der Wiel heeft in de rol van studiebegeleider mij geholpen om kritisch naar mijn eigen handelen te kijken. Door zijn feedback ben ik mijn geschreven werk kritischer gaan beoordelen. Dit heeft ertoe geleid dat het onderzoek leesbaarder is geworden. Tevens beschrijf ik beter wat de kern is van wat ik wil zeggen. Ik ben zowel de heer Van de Wiel als de heer Groen dankbaar dat ik altijd bij hen terecht kon met mijn vragen en onzekerheden. Beide begeleiders verstaan de kunst om mij na te laten denken als dat moet en tips te geven als dat mij verder helpt. Ik moet hierbij denken aan het gezegde 'spreken is zilver maar zwijgen is goud'. Zonder het zwijgen van mijn begeleiders had ik niet de stappen gemaakt die mij zelfverzekerder en (zelf)kritischer hebben gemaakt.

Verder dank ik nog mijn meest kritische vrienden, Lindsay Vermeer en Frank van Dommelen. Samen hebben we min of meer tegelijk het proces van onderzoek doen doorlopen. De groeps-app laaide bij tijd en wijlen goed op met vragen over APA-normen, regelafstanden en enquêteformulieren. Het delen van onze vragen gebeurde altijd in een open en een veilige omgeving waarin ik mij gesteund voelde.

Bibliografie

Bannink, F. (2009). *Positieve psychologie in de praktijk*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Bannink, F. (2015). *Positieve supervisie en intervisie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind". *Cognition*, 21(1), 37-46.

Beck, A.T. (2016). Cognitive Therapy: Nature and Relation to Behavior Therapy – Republished Article. *Behavior Therapy*, 47 (6), 776-784.

Brouwer, G., Gilst, J. van, Oosterman, J., Theil J., Weijhrother, J. von, m.m.v. Berben, M. (2011). *Beter presteren kun je stimuleren. Het herkennen en aanpakken van onderpresteren*. Geraadpleegd op 20 januari 2017 van [file:///C:/Users/startklaar/Downloads/Beterp%20presteren%20kun%20je%20stimulere n%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/startklaar/Downloads/Beterp%20presteren%20kun%20je%20stimulere n%20(6).pdf)

Cauffman, L. (2007). *Oplossingsgericht management & coaching*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Cauffman, L. (2010). *Simpel*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Cauffman, L. & Dijk, D van. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Cauffman, L., & Dijk, D van. (2017). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Geraadpleegd op 12 januari 2017 van https://www.oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl/synopsis/deel_i_fundament/4_de_zevenstappendans

Drent, S. & Gerven, E. van, (2002). *Professioneel omgaan met (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Boom Lemma Uitgevers.

Executieve functies (z.j.). De executieve functies uitgelegd. Geraadpleegd op 12 januari 2017 van <https://www.youtube.com/watch?v=XGwLBWQq7HI>

Frith, C. & Frith, U. (2005). Theory of Mind. *Current Biology*, 15 (17), 644-645.

Gerven, E. van (2014). *Hoogbegaafdheid en onderpresteren*. Geraadpleegd op 12 januari 2017 van <http://wij-leren.nl/hoogbegaafdheid-onderpresteren.php>

Gerven, E. van (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Boom Lemma Uitgevers.

Hart, R. (1992). Children's Participation: from Tokenism tot citizenship. *Innocenti Essays*, 1992 (4), 1-39.

Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detailed-focussed cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and development disorders*, 36 (1), 5-6.

Jeninga, J. & Meersbergen, E. van (2012). De ecologie van de leerling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2012 (51), 175-185.

Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein*. Amsterdam: University Press.

Kennisnet (z.j.). Alle artikelen over 21e eeuwse vaardigheden. Geraadpleegd op 14 januari 2017 van <https://www.kennisnet.nl/digitale-vaardigheden/21e-eeuwse-vaardigheden/>

Kennisnet (z.j.). Alles wat je moet weten over 21ste-eeuwse vaardigheden. Geraadpleegd op 03 december 2016 van <https://www.kennisnet.nl/artikel/alles-wat-je-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>

Kerpel, A. (2014). *Onderwijs- en schoolontwikkeling*. Geraadpleegd op 15 januari 2017 van <http://wij-leren.nl/onderwijs-schoolontwikkeling.php>

Nieuwenbroek, A. & Ruigrok, J. (2004). *Handboek Faalangsttraining*. Esch: Uitgeverij Quirijn.

NOS (2017). Talent van leerlingen niet benut door grote verschillen scholen. Geraadpleegd op 13 april 2017 van <http://nos.nl/artikel/2167820-talent-van-leerlingen-niet-benut-door-grote-verschillen-scholen.html>

Oetelaar, F. van den (2012). 21st Century Skills in het Onderwijs. Geraadpleegd op 19 februari 2017 van file:///C:/Users/startklaar/Desktop/SEN/Toetsen/Onderzoek/documenten/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf

Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum Press.

Smidts, D. & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Schalkers, K. (z.j.). *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je even helpen?* Geraadpleegd op 28 mei 2017 van www.kpcgroep.nl/~media/files/overig/reflectie.ashx

Schuman, H. (2013). Passend Onderwijs vanuit een internationaal perspectief. In E. de Groot (ed.) *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk. Themanummer Passend Onderwijs*, 52 (3-4), 155-171.

Visser, C. (2012). *De schaalvraag*. Geraadpleegd op 12 februari 2017 van <http://progressiegerichtwerken.nl/de-schaalvraag/>

Vries, P. de (z.j.). *Ouderbetrokkenheid 3.0*. Geraadpleegd op 28 mei 2017 van <https://www.cps.nl/ouderbetrokkenheid30>

Wulp, D. van de (2014). *Meer motivatie door oplossingsgerichte feedback*. Geraadpleegd op 12 januari 2017 van <http://wij-leren.nl/motivatie-oplossingsgerichte-feedback.php>

Executieve Functies (EF)

Responsinhibitie:

Het vermogen om na te denken voor je iets doet.

Werkgeheugen:

De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken.

Emotieregulatie:

Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.

Flexibiliteit:

De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten worden gemaakt. Het gaat hierbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.

Volgehouden aandacht:

De vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.

Taakinitiatie:

Het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op efficiënte wijze.

Planning/prioritering:

De vaardigheid om een plan te maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Hierbij gaat er ook om te beslissen wat belangrijk is en wat niet.

Organisatie:

Het vermogen om systemen te ontwikkelen en te onderhouden om op de hoogte te blijven van informatie of benodigde materialen.

Timemanagement:

De vaardigheid om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je deze het beste kunt verdelen en hoe je een deadline moet halen.

Doelgericht gedrag:

Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door tegengestelde belangen.

Metacognitie:

Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een situatie of probleem aanpakt. Het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie.

Bijlage 2

Beste Ouders van leerling A,

Leerling A en ik hebben afgesproken dat ik haar de komende weken wat intensiever ga begeleiden. De begeleiding wordt vorm gegeven vanuit het oplossingsgerichte gedachten goed. Ik het kader van mijn studie zou ik de uitkomsten van deze begeleiding willen toetsten aan de hand van een vragenlijst. Deze inzichten wil ik graag meenemen in mijn onderzoek die ik voor de Master opleiding 'educational needs' aan het doen ben.

Na het intensieve begeleidingstraject wil ik u een vragenlijst toesturen. Ook Leerling A zal ik middels een vragenlijst bevragen over de vorderingen. Deze uitkomsten en de opnames van de begeleidingsgesprekken zou ik graag gebruiken voor mijn onderzoek. Persoonsgegevens worden uiteraard geanonimiseerd. Hopelijk geeft u toestemming voor de medewerking. Als u vragen heeft ben ik te bereiken op telefoonnummer.

Mvg,
De mentor

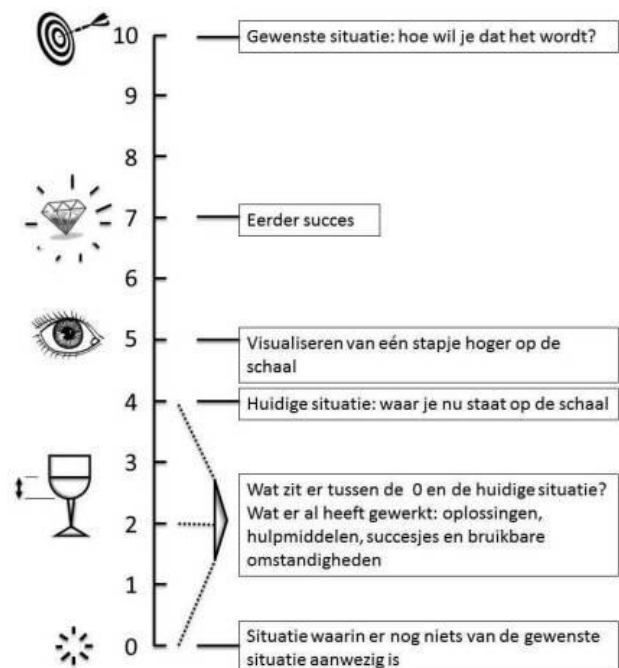
Ik.....geef wel / geen toestemming om data te gebruiken voor het onderzoek.

Bijlage 3

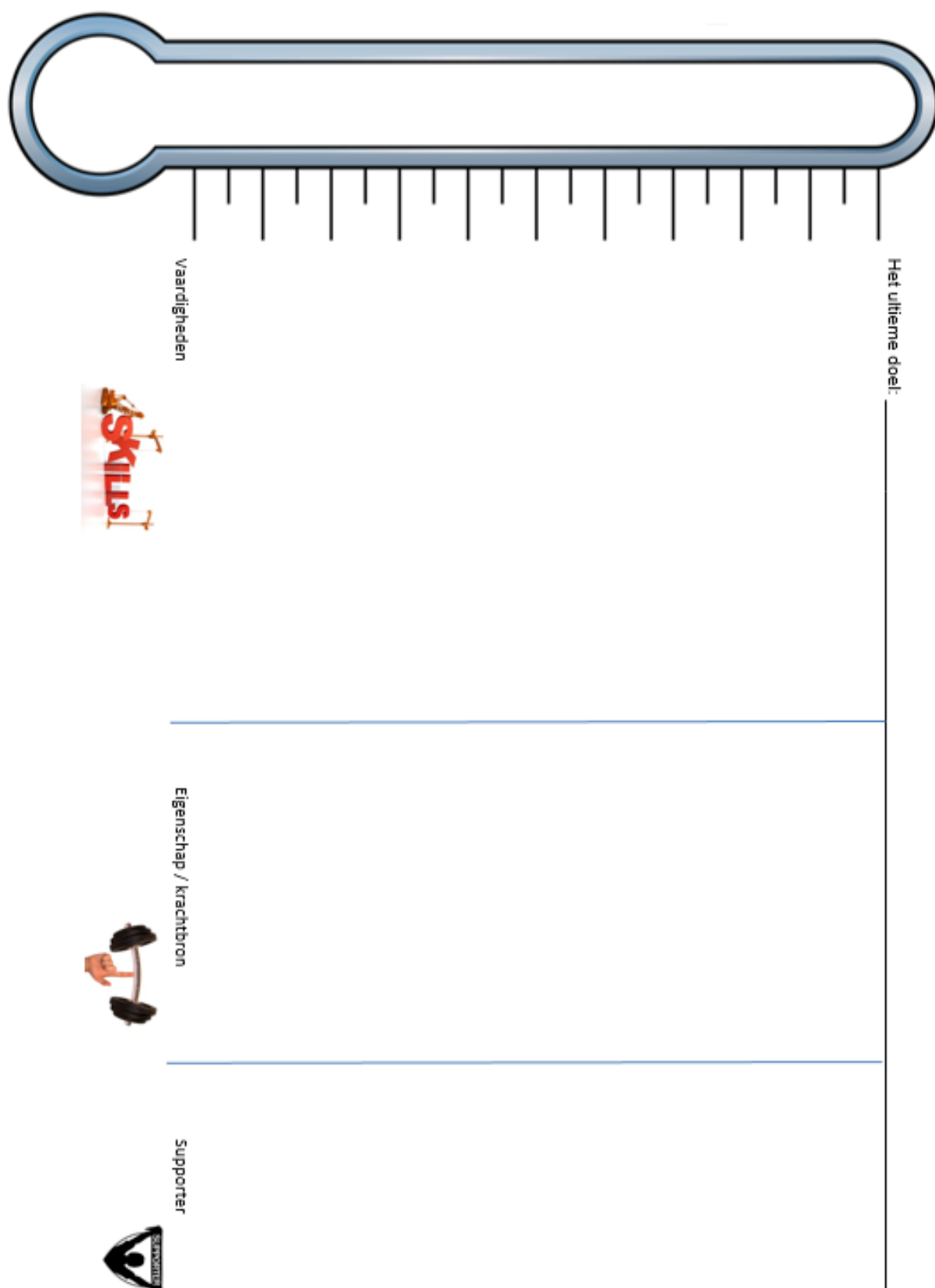
Beschrijving

Wanneer schaalvragen compleet en op de standaardwijze worden gebruikt dan zijn de volgende basisstappen van toepassing:

1. **Leg de schaal uit:** Dit kan als volgt: Stel je eens een schaal voor van 0 tot 10, waarbij 10 staat voor de situatie zoals jij wilt dat die wordt (beschrijf eventueel deze 10 aan de hand van wat de cliënt zelf heeft gezegd over wat hij of zij wil bereiken). De 0 staat voor de situatie waarin er nog niets is bereikt van de gewenste situatie.
2. **Vraag naar de huidige positie:** Waar sta je nu op deze schaal?
3. **Vraag naar wat er al is:** Focus op wat er al zit tussen de 0 en de huidige positie. Voorbeeldvragen: Hoe is het je al gelukt om te komen op de positie waar je nu al bent?, Wat heeft geholpen? Wat werkte vooral goed? Wat heeft nog meer geholpen? Vraag goed en aanmoedigend door op de antwoorden die de cliënt geeft totdat je als coach levendig voor je ziet wat de cliënt heeft gedaan dat werkte.
4. **Vraag naar een eerder succes(je):** Ga op zoek naar een situatie in het (liefst recente) verleden waarin de cliënt al wat hoger stond op de schaal. Vragen die je kunt stellen zijn: Heb je al eens wat hoger gestaan dan je huidige positie? Wat is de hoogste positie waarop je recent al eens hebt gestaan op deze schaal? Wat was er toen anders? Wat deed jij toen anders? Wat werkte er toen goed? Moedig de cliënt aan om even rustig te zoeken naar een voorbeeld. Vraag goed door op een nieuwsgierige toon totdat je levendig voor je ziet wat de cliënt deed dat werkte in deze situatie.
5. **Visualiseren van één stapje hoger:** Nodig de cliënt uit om levendig te beschrijven hoe het eruit ziet op een hogere positie op de schaal. Voorbeeldvragen zijn: Hoe ziet één stapje hoger op de schaal eruit? Waaraan merk je straks dat je één stapje hoger bent gekomen? Wat zal er dan anders zijn? Wat kun jij dan doen?
6. **Vraag naar het stapje omhoog:** Nodig de cliënt uit om te bedenken welk stapje omhoog hij of zij kan zetten. Voorbeeldvragen: Heeft wat wij hebben besproken jou op een idee gebracht over hoe je een stapje vooruit kunt zetten? Hoe ziet dat stapje eruit? Vraag door over hoe het stapje er precies uitziet en in welke situatie de cliënt het stapje wil zetten.



Bijlage 4



43

11

3

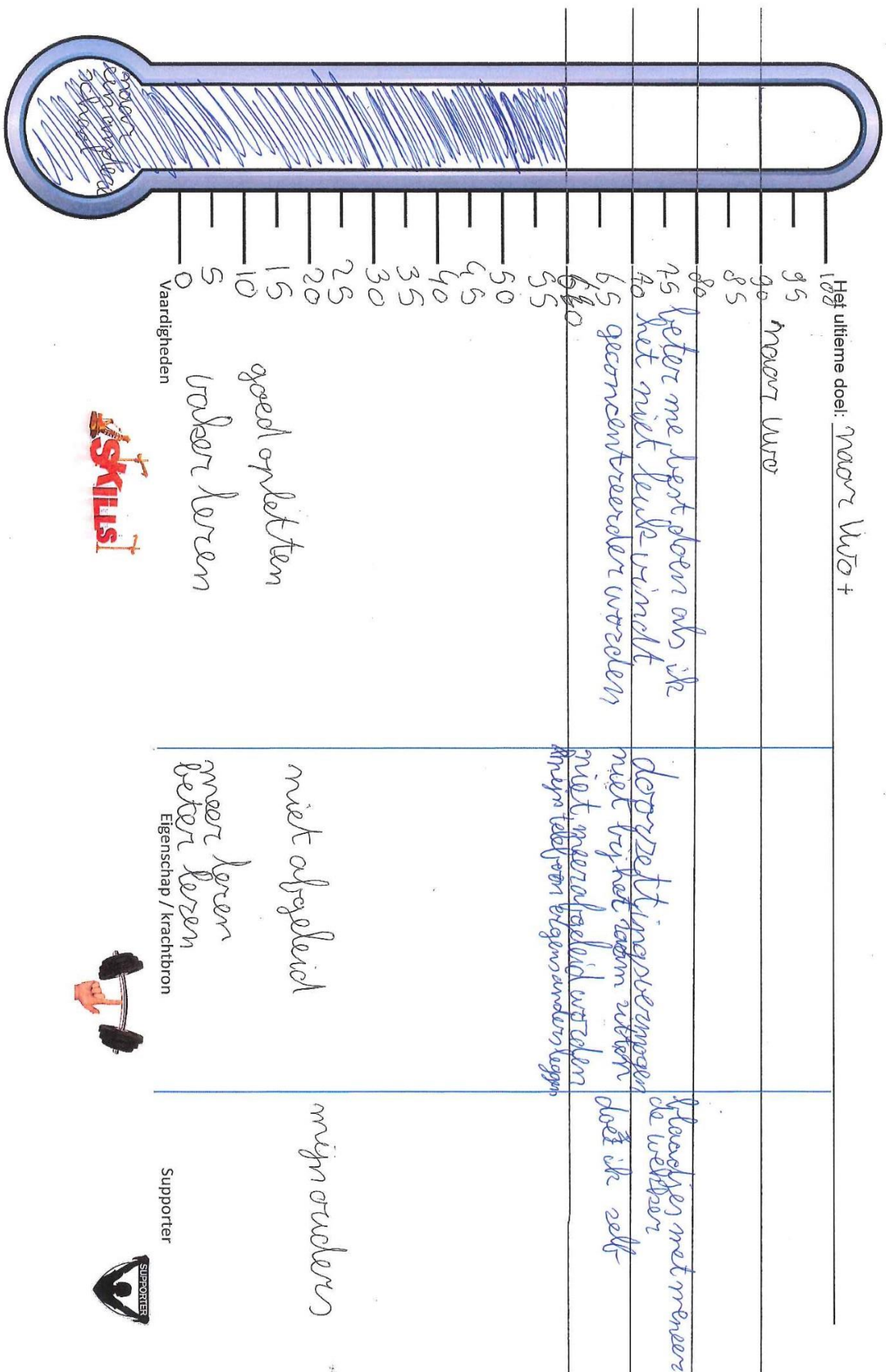
1

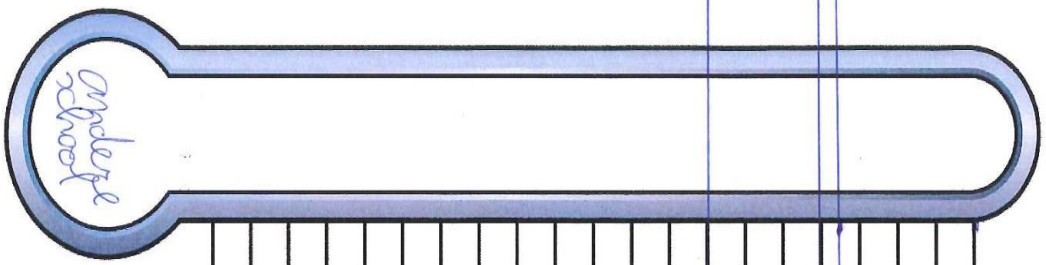
10

1

E

50

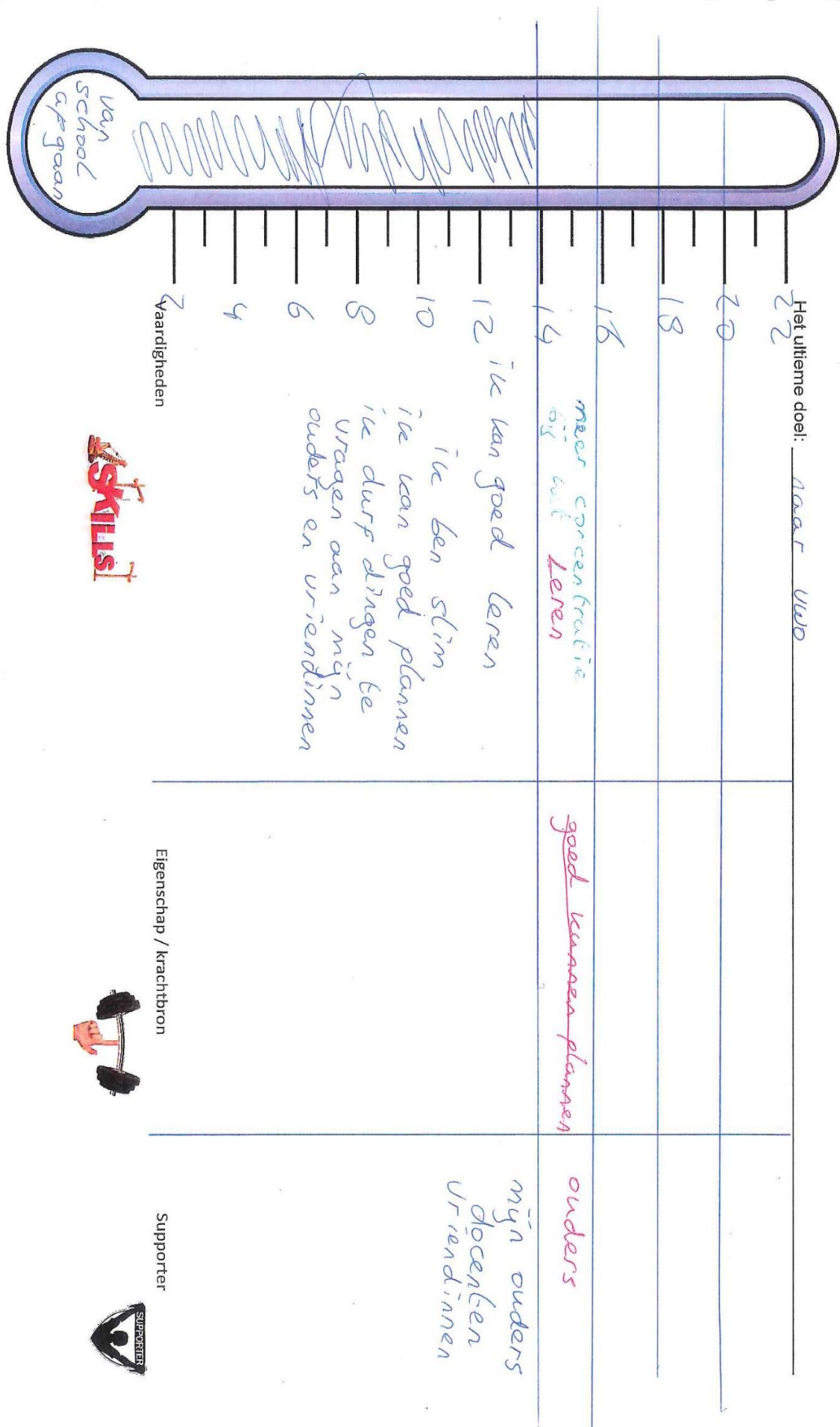


	Het ultieme doel: <u>Hier "goed" halen : overal 6,5 voor staan</u>	<u>Leten ontkomen</u>	<u>Mr. Groffen</u> <u>Mr. Kibbeet</u>
100 minder verantwoordig zijn			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			
35			
30			
25			
20			
15			
10			
5			
0			









Bijlage 6

Beste respondent,

Ik wil je vragen onderstaande vragenlijst in te vullen.

Bijgevoegd is uiteraard de vragenlijst maar ook een schaalvraagformulier dat ingevuld is door de leerling. Dit dient te ondersteuning voor het beantwoorden van de vragen.

Deze vragen hebben betrekking op leerling A.

Met vriendelijke groet,
De mentor

De opbrengst van de gesprekken

1) Was je/hij/zij in staat een haalbare 'gewenste situatie' te omschrijven?

Ja	nee	Geen mening

2) Waarom denk je dat dit wel of niet gelukt is? welke rol heeft de leerling en de begeleidingsmethode hierin gespeeld volgens jou?

.....

.....

.....

Het leerdoel of de leerdoelen waren:

1 In mezelf geloven.

2 minder pessimistisch zijn.

3) In welke mate zijn de leerdoelen gehaald?

Leerdoel 1

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

Leerdoel 2

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

4) Als het leerdoel totaal niet of een beetje behaald is, hoe had dat volgens jou beter gelukt?

.....

.....

.....

.....

.....

Juistheid van het basisschooladvies

5) Welk schooladvies vind je tot nu toe passen bij jou/hem/haar?

VMBO	HAVO	VWO

6) Welk advies kreeg je/hij/zij op de basisschool?

VMBO	HAVO	VWO

7) Welk advies kreeg je/hij/zij op het lyceum bij het tweede rapport?

VMBO	HAVO	VWO

Als er een verschillend advies is bij vraag 2 en 3 ga verder bij vraag 4, zo niet ga verder bij vraag 5.

8) Waarom denk je dat er een verschil is tussen de twee adviezen?

.....

.....

9) Vind je, terugkijkend, dat de basisschool een juist advies heeft gegeven?

Ja	nee

De gesprekken

10) Vind je dat door de gesprekken duidelijk is geworden waaraan je/hij/zij moet werken?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

11) Hebben volgens jou de gesprekken ertoe geleid dat de leerling belangrijke onderwerpen heeft uitgekozen om aan te werken, om te komen tot prestatieverbetering.

Ja	nee

Als het antwoord nee is ga verder bij vraag 9, bij 'ja' ga verder bij vraag 10.

12) Welk(e) onderwerp(en), voor het komen tot betere prestaties, zou je/hij/zij willen/moeten leren volgens jou.?

.....

.....

13) Vind je dat je/hij/zij betrokken bent/is geweest in de oplossing voor het probleem of is de oplossing je/hij/zij opgelegd?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

14) Hebben de gesprekken geleid tot betere prestaties?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

De vaardigheden

In welke mate is er door de gesprekken volgens jou iets veranderd in onderstaande vaardigheden bij jou/hem/haar ?

Responsinhibitie:

Het vermogen om na te denken voor je iets doet.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Werkgeheugen:

De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Emotieregulatie:

Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Flexibiliteit:

De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten worden gemaakt. Het gaat hierbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Volgehouden aandacht:

De vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Taakinitiatie:

Het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op efficiënte wijze.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Planning/prioritering:

De vaardigheid om een plan te maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Hierbij gaat er ook om te beslissen wat belangrijk is en wat niet.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Organisatie:

Het vermogen om systemen te ontwikkelen en te onderhouden om op de hoogte te blijven van informatie of benodigde materialen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Timemanagement:

De vaardigheid om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je deze het beste kunt verdelen en hoe je een deadline moet halen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Doelgericht gedrag:

Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door tegengestelde belangen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Metacognitie:

Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een situatie of probleem aanpakt. Het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Centrale coherentie

Het vermogen te kunnen komen tot een geïntegreerd (oftewel coherent) beeld.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Theory of mind

Is het vermogen om een idee te vormen van het perspectief van een ander als verschillend van dat van het eigen 'zicht'

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Kritisch denken

De vaardigheid om op een andere manier ergens naar te kunnen kijken, vanuit verschillende perspectieven.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Creatief denken

Het creatief scheppend vermogen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Probleem oplossend

Het probleem oplossend vermogen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Computational thinking

Het vermogen om digitale tools in te zetten om een probleem op te lossen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Informatie vaardigheden

Het kunnen zoeken, vinden, beoordelen en gebruiken van informatie.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Ict vaardigheden

Het vermogen computers en apparaten in te zetten.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Mediawijsheid

Het vermogen slim en verantwoord om kunnen gaan met online en offline media.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Communiceren

De vaardigheid om begrijpend te lezen, begrijpend te kijken en begrijpend te spreken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Samenwerken

Het vermogen met anderen samen te werken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Sociaal culturele vaardigheden

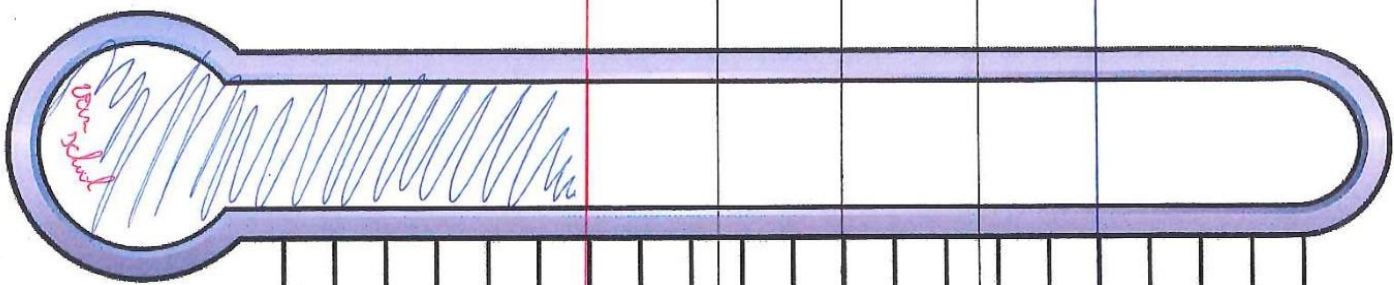
Het vermogen inzichten uit andere culturen in te zetten.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Zelfregulering

Zelfregulatie is het vermogen om goede keuzes te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend



Het ultieme doel: over meer HALS 2 met Jan

11			
10			
9			
8			
7			
6			
5			
4	in noodt gebou als minia perfectionisten	Zelfvertrouwen	M. de wekker
3	uitbreide		
2	benijde doorzettingsvermogen perfectionisten		M. de wekker M. Geffen mullig cudeen
1	Vaardigheden	Eigenschap / krachtbron	Supporter



Beste respondent,

Ik wil je vragen onderstaande vragenlijst in te vullen.

Bijgevoegd is uiteraard de vragenlijst maar ook een schaalvraagformulier dat ingevuld is door de leerling. Dit dient te ondersteuning voor het beantwoorden van de vragen.

Deze vragen hebben betrekking op leerling B.

Met vriendelijke groet,
De mentor

De opbrengst van de gesprekken

1) Was je/hij/zij in staat een haalbare 'gewenste situatie' te omschrijven?

Ja	nee	Geen mening

2) Waarom denk je dat dit wel of niet gelukt is? welke rol heeft de leerling en de begeleidingsmethode hierin gespeeld volgens jou?

.....

.....

.....

Het leerdoel of de leerdoelen waren:

- 1 Beter mijn best doen als ik het niet leuk vind.
- 2 Geconcentreerder worden.

3) In welke mate zijn de leerdoelen gehaald?

Leerdoel 1

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

Leerdoel 2

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

4) Als het leerdoel totaal niet of een beetje behaald is, hoe had dat volgens jou beter gelukt?

.....

.....

.....

.....

.....

Juistheid van het basisschooladvies

5) Welk schooladvies vind je tot nu toe passen bij jou/hem/haar?

VMBO	HAVO	VWO

6) Welk advies kreeg je/hij/zij op de basisschool?

VMBO	HAVO	VWO

7) Welk advies kreeg je/hij/zij op het lyceum bij het tweede rapport?

VMBO	HAVO	VWO

Als er een verschillend advies is bij vraag 2 en 3 ga verder bij vraag 4, zo niet ga verder bij vraag 5.

8) Waarom denk je dat er een verschil is tussen de twee adviezen?

.....

.....

9) Vind je, terugkijkend, dat de basisschool een juist advies heeft gegeven?

Ja	nee

De gesprekken

10) Vind je dat door de gesprekken duidelijk is geworden waaraan je/hij/zij moet werken?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

11) Hebben volgens jou de gesprekken ertoe geleid dat de leerling belangrijke onderwerpen heeft uitgekozen om aan te werken, om te komen tot prestatieverbetering.

Ja	nee

Als het antwoord nee is ga verder bij vraag 9, bij 'ja' ga verder bij vraag 10.

12) Welk(e) onderwerp(en), voor het komen tot betere prestaties, zou je/hij/zij willen/moeten leren volgens jou.?

.....

.....

13) Vind je dat je/hij/zij betrokken bent/is geweest in de oplossing voor het probleem of is de oplossing je/hij/zij opgelegd?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

14) Hebben de gesprekken geleid tot betere prestaties?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

De vaardigheden

In welke mate is er door de gesprekken volgens jou iets veranderd in onderstaande vaardigheden bij jou/hem/haar ?

Responsinhibitie:

Het vermogen om na te denken voor je iets doet.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Werkgeheugen:

De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Emotieregulatie:

Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Flexibiliteit:

De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten worden gemaakt. Het gaat hierbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Volgehouden aandacht:

De vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Taakinitiatie:

Het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op efficiënte wijze.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Planning/prioritering:

De vaardigheid om een plan te maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Hierbij gaat er ook om te beslissen wat belangrijk is en wat niet.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Organisatie:

Het vermogen om systemen te ontwikkelen en te onderhouden om op de hoogte te blijven van informatie of benodigde materialen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Timemanagement:

De vaardigheid om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je deze het beste kunt verdelen en hoe je een deadline moet halen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Doelgericht gedrag:

Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door tegengestelde belangen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Metacognitie:

Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een situatie of probleem aanpakt. Het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Centrale coherentie

Het vermogen te kunnen komen tot een geïntegreerd (oftewel coherent) beeld.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Theory of mind

Is het vermogen om een idee te vormen van het perspectief van een ander als verschillend van dat van het eigen 'zicht'

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Kritisch denken

De vaardigheid om op een andere manier ergens naar te kunnen kijken, vanuit verschillende perspectieven.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Creatief denken

Het creatief scheppend vermogen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Probleem oplossend

Het probleem oplossend vermogen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Computational thinking

Het vermogen om digitale tools in te zetten om een probleem op te lossen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Informatie vaardigheden

Het kunnen zoeken, vinden, beoordelen en gebruiken van informatie.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Ict vaardigheden

Het vermogen computers en apparaten in te zetten.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Mediawijsheid

Het vermogen slim en verantwoord om kunnen gaan met online en offline media.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Communiceren

De vaardigheid om begrijpend te lezen, begrijpend te kijken en begrijpend te spreken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Samenwerken

Het vermogen met anderen samen te werken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Sociaal culturele vaardigheden

Het vermogen inzichten uit andere culturen in te zetten.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Zelfregulering

Zelfregulatie is het vermogen om goede keuzes te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Het ultieme doel: naar WJO +

95

naar WJO

85

80

75

70

65

60

55

50

45

40

35

30

25

20

15

10

5

0

Vaardigheden

goed oplossen
verder leren



depraktische vaardigheden
niet bij het samen werken
niet meer afgeleid worden
mijn telefoon ergens anders leggen

fluïd met meerdere
de werkbare
doet ik zelf

niet afgeleid

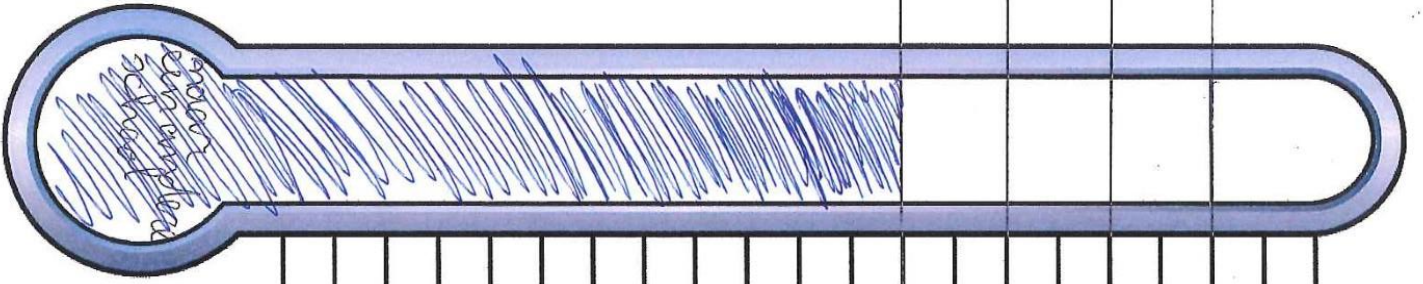
mijn ouders

meer leren
beter leren

Eigenschap / krachtbron



Supporter



Beste respondent,

Ik wil je vragen onderstaande vragenlijst in te vullen.

Bijgevoegd is uiteraard de vragenlijst maar ook een schaalvraagformulier dat ingevuld is door de leerling. Dit dient te ondersteuning voor het beantwoorden van de vragen.

Deze vragen hebben betrekking op leerling C.

Met vriendelijke groet,
De mentor

De opbrengst van de gesprekken

1) Was je/hij/zij in staat een haalbare 'gewenste situatie' te omschrijven?

Ja	nee	Geen mening

2) Waarom denk je dat dit wel of niet gelukt is? welke rol heeft de leerling en de begeleidingsmethode hierin gespeeld volgens jou?

.....

.....

.....

Het leerdoel of de leerdoelen waren:

1 Meer concentratie bij het leren.

2 Goed kunnen plannen.

3) In welke mate zijn de leerdoelen gehaald?

Leerdoel 1

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

Leerdoel 2

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

4) Als het leerdoel totaal niet of een beetje behaald is, hoe had dat volgens jou beter gelukt?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Juistheid van het basisschooladvies

5) Welk schooladvies vind je tot nu toe passen bij jou/hem/haar?

VMBO	HAVO	VWO

6) Welk advies kreeg je/hij/zij op de basisschool?

VMBO	HAVO	VWO

7) Welk advies kreeg je/hij/zij op het lyceum bij het tweede rapport?

VMBO	HAVO	VWO

Als er een verschillend advies is bij vraag 2 en 3 ga verder bij vraag 4, zo niet ga verder bij vraag 5.

8) Waarom denk je dat er een verschil is tussen de twee adviezen?

.....

.....

9) Vind je, terugkijkend, dat de basisschool een juist advies heeft gegeven?

Ja	nee

De gesprekken

10) Vind je dat door de gesprekken duidelijk is geworden waaraan je/hij/zij moet werken?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

11) Hebben volgens jou de gesprekken ertoe geleid dat de leerling belangrijke onderwerpen heeft uitgekozen om aan te werken, om te komen tot prestatieverbetering.

Ja	nee

Als het antwoord nee is ga verder bij vraag 9, bij 'ja' ga verder bij vraag 10.

12) Welk(e) onderwerp(en), voor het komen tot betere prestaties, zou je/hij/zij willen/moeten leren volgens jou.?

.....

.....

13) Vind je dat je/hij/zij betrokken bent/is geweest in de oplossing voor het probleem of is de oplossing je/hij/zij opgelegd?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

14) Hebben de gesprekken geleid tot betere prestaties?

Totaal niet	Een beetje	Helemaal wel	Niet bekend

De vaardigheden

In welke mate is er door de gesprekken volgens jou iets veranderd in onderstaande vaardigheden bij jou/hem/haar ?

Responsinhibitie:

Het vermogen om na te denken voor je iets doet.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Werkgeheugen:

De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Emotieregulatie:

Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Flexibiliteit:

De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten worden gemaakt. Het gaat hierbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Volgehouden aandacht:

De vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Taakinitiatie:

Het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op efficiënte wijze.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Planning/prioritering:

De vaardigheid om een plan te maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Hierbij gaat er ook om te beslissen wat belangrijk is en wat niet.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Organisatie:

Het vermogen om systemen te ontwikkelen en te onderhouden om op de hoogte te blijven van informatie of benodigde materialen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Timemanagement:

De vaardigheid om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je deze het beste kunt verdelen en hoe je een deadline moet halen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Doelgericht gedrag:

Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door tegengestelde belangen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Metacognitie:

Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een situatie of probleem aanpakt. Het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Centrale coherentie

Het vermogen te kunnen komen tot een geïntegreerd (oftewel coherent) beeld.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Theory of mind

Is het vermogen om een idee te vormen van het perspectief van een ander als verschillend van dat van het eigen 'zicht'

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Kritisch denken

De vaardigheid om op een andere manier ergens naar te kunnen kijken, vanuit verschillende perspectieven.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Creatief denken

Het creatief scheppend vermogen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Probleem oplossend

Het probleem oplossend vermogen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Computational thinking

Het vermogen om digitale tools in te zetten om een probleem op te lossen.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Informatie vaardigheden

Het kunnen zoeken, vinden, beoordelen en gebruiken van informatie.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Ict vaardigheden

Het vermogen computers en apparaten in te zetten.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Mediawijsheid

Het vermogen slim en verantwoord om kunnen gaan met online en offline media.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Communiceren

De vaardigheid om begrijpend te lezen, begrijpend te kijken en begrijpend te spreken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Samenwerken

Het vermogen met anderen samen te werken.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Sociaal culturele vaardigheden

Het vermogen inzichten uit andere culturen in te zetten.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Zelfregulering

Zelfregulatie is het vermogen om goede keuzes te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden.

Gaat minder goed	Hetzelfde gebleven	Is beter geworden	Niet bekend

Het ultieme doel: naar vbo

22

20

18

16

14

meer concentratie
bij het **leren**

12 ik kan goed leren

10 ik ben slim

ik kan goed plannen

ik durf dingen te

vragen aan mijn
ouders en vriendinnen

6

4

2
Vaardigheden

~~goed kunnen plannen~~

ouders

mijn ouders
docenten
vriendinnen

Eigenschap / krachtbron



Supporter



SKILLS

