

# Ik kan het *zelf*!



Anne Boots-Koopman

Studentnummer: 2175072

Master Special Educational Needs

Gedragsspecialist

Begeleider: Dorien Corver

18 juni 2012

Indiaans gezegde:

Vertel het mij en ik zal vergeten. Toon het mij en ik zal het niet herinneren. Betrek mij erbij en ik zal het begrijpen. (De Jong & Kim Berg, 2009 )

## Inhoudsopgave

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Inhoudsopgave .....                                                   | 3  |
| Samenvatting.....                                                     | 6  |
| Inleiding.....                                                        | 7  |
| Hoofdstuk 1. Algemeen idee .....                                      | 8  |
| 1.1 Mijn praktijksituatie .....                                       | 8  |
| 1.1.1 Belang voor de school.....                                      | 8  |
| 1.1.2 Wat zou ik graag zien? .....                                    | 9  |
| 1.1.3 Context waarin ik werkzaam ben .....                            | 9  |
| 1.2 De verlegenheidssituatie .....                                    | 9  |
| 1.3 Onderzoeksvragen .....                                            | 10 |
| 1.3.1 Hoofdvraag:.....                                                | 10 |
| 1.3.2 Deelvragen .....                                                | 10 |
| 1.4 Verwachtingen .....                                               | 10 |
| Hoofdstuk 2. Verkenning van theorie en praktijk.....                  | 11 |
| 2.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie.....                         | 11 |
| 2.2 Oplossingsgericht werken en gespreksvoering in het onderwijs..... | 11 |
| 2.2.1 Inleiding .....                                                 | 11 |
| 2.2.2 Doelen stellen .....                                            | 11 |
| 2.2.3 Gespreksvoering.....                                            | 12 |
| 2.2.4 Schaalvragen .....                                              | 13 |
| 2.2.5 Wondervraag.....                                                | 13 |
| 2.3 Handelingsgericht werken (HGW).....                               | 14 |
| 2.4 Welbevinden.....                                                  | 15 |
| 2.4.1 Hoe kun je welbevinden positief beïnvloeden.....                | 16 |
| 2.5 De interactiewijzer .....                                         | 16 |
| Hoofdstuk 3 Plan van aanpak .....                                     | 17 |
| 3.1 Inleiding .....                                                   | 17 |
| 3.2 De onderzoeksmethode .....                                        | 17 |
| 3.2.1 Waar gaat het onderzoek plaatsvinden.....                       | 17 |
| 3.3 de onderzoeksgroep.....                                           | 17 |
| 3.4 Beschrijving van de onderzoeksmiddelen .....                      | 18 |

|                                                                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4.1 Hoe worden de gegevens voor de onderzoeksvraag verzameld?.....                                                                                       | 18 |
| 3.4.2 Hoe worden de gegevens voor de deelvragen verzameld?.....                                                                                            | 19 |
| 3.5 Kwaliteitsaspecten van het onderzoek.....                                                                                                              | 20 |
| 3.5.1 Betrouwbaarheid en validiteit .....                                                                                                                  | 20 |
| 3.5.2 Triangulatie .....                                                                                                                                   | 20 |
| 3.6 Planning van het onderzoek .....                                                                                                                       | 21 |
| 3.7 Het ethisch aspect .....                                                                                                                               | 21 |
| Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten.....                                                                                                                | 22 |
| 4.1 Inleiding .....                                                                                                                                        | 22 |
| 4.2 In hoeverre verhoogt het samen stellen van doelen de intrinsieke motivatie van mijn leerlingen?.....                                                   | 22 |
| 4.3 Groeit het welbevinden van de leerlingen uit mijn klas wanneer ze (meer) zelfverantwoordelijk zijn voor hun werk?.....                                 | 27 |
| 4.4 In hoeverre is de rol van de leerkracht door het samen stellen van doelen verschoven van leider naar begeleider? .....                                 | 30 |
| Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen.....                                                                                                               | 36 |
| 5.1 Inleiding .....                                                                                                                                        | 36 |
| 5.2 In hoeverre verhoogt het samen stellen van doelen de intrinsieke motivatie van mijn leerlingen?.....                                                   | 36 |
| 5.3 In hoeverre groeit het welbevinden van de leerlingen uit mijn klas wanneer ze (meer) zelfverantwoordelijk zijn voor hun werk? .....                    | 37 |
| 5.4 In hoeverre is de rol van de leerkracht door het samen stellen van doelen verschoven van leider naar begeleider? .....                                 | 37 |
| 5.5 In welke mate gaan de leerlingen uit mijn klas zich meer verantwoordelijk voelen als door middel van kindgesprekken samen doelen gesteld worden? ..... | 38 |
| 5.6 Mogelijk vervolgonderzoek .....                                                                                                                        | 39 |
| Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek.....                                                                                                                       | 40 |
| 6.1 Inleiding .....                                                                                                                                        | 40 |
| 6.2 Reflectie op het onderzoek.....                                                                                                                        | 40 |
| 6.3 Professionele ontwikkeling.....                                                                                                                        | 41 |
| 6.4 Persoonlijke ontwikkeling.....                                                                                                                         | 42 |
| 6.5 De toekomst.....                                                                                                                                       | 42 |
| Erkentelijkheidspagina .....                                                                                                                               | 43 |
| Literatuur.....                                                                                                                                            | 44 |
| Bijlagen.....                                                                                                                                              | 46 |

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Bijlage 1 Oplossingsgerichte gespreksvoering in stappen..... | 46 |
| Bijlage 2 Voorbereiding oplossingsgerichte gesprekken.....   | 49 |
| Bijlage 3 Logboek leerling.....                              | 51 |
| Bijlage 4 logboek leerkracht .....                           | 55 |
| Bijlage 5 Vragenlijst observator en leerkracht .....         | 57 |
| Bijlage 6 Kijkwijzer voor observatie .....                   | 58 |
| Bijlage 7 Interview .....                                    | 59 |
| Bijlage 8 Vragenlijst interactiewijzer.....                  | 61 |
| Bijlage 9 Piramide van Maslow.....                           | 63 |
| Bijlage 10 Beelden filmische observatie.....                 | 64 |

## Samenvatting

Dit onderzoek is gedaan voor de opleiding Master Special Educational Needs, leerroute gedragsspecialist. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: 'In welke mate gaan de leerlingen uit mijn klas zich meer verantwoordelijk voelen als door middel van kindgesprekken samen doelen gesteld worden?' De aanleiding tot deze vraag was de verlegenheidssituatie die zich in de klas voordeed namelijk, dat leerlingen kampten met werkhoudingsproblemen waardoor ze hun werk zelden helemaal af hadden.

In de praktijk blijkt dat veel kinderen tijdens een werkles veel met andere zaken bezig zijn. En dat de inspanningen van de leerkracht daarbij geen positieve invloed hebben. Het is de bedoeling dat kinderen meer zelfverantwoordelijk worden voor hun werk.

Het doel van het onderzoek is zoeken naar een manier om kinderen met een slechte werkhouding weer te motiveren om tot werken te komen, zodanig dat ze hun werk af kunnen ronden.

Dit actieonderzoek start met een literatuurstudie. Om de zelfverantwoordelijkheid te bevorderen is het belangrijk om samen te werken met de leerling. Het is belangrijk om concreet te krijgen wat zijn doelen precies zijn (Cauffman & van Dijk, 2009). Ook Marzano (2010) hecht waarde aan het stellen van doelen en geeft daarbij aan leerlingen flexibiliteit te gunnen bij het opstellen ervan. Volgens Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) is het stellen van doelen het meest effectief wanneer de leerling betrokken wordt bij het opstellen ervan en wanneer hij zelf zijn vorderingen bijhoudt.

Door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering zijn er met de leerlingen doelen gesteld. Leerlingen hebben een aantal weken aan hun eigen doel gewerkt. Dagelijks heeft de leerling samen met de leerkracht gereflecteerd hoe het werken aan hun doel gegaan is. Wat ging er goed? Waar gaan ze morgen op letten?

De resultaten waren zeer positief. De werkhouding van alle onderzoeksleerlingen is aanzienlijk verbeterd. Ook heeft het stellen van eigen doelen een positieve invloed gehad op het welbevinden van de onderzoeksleerlingen. Tevens heeft de leerkracht niet meer het gevoel dat het zijn probleem is. Het is meer een probleem van de leerling geworden, wat rust brengt bij de leerkracht. Daardoor kan de leerkracht zich meer als begeleider in plaats van leider op stellen.

## Inleiding

Voor u ligt het praktijkonderzoek voor de Master Special Educational Needs, leerroute gedragsspecialist van Anne Boots-Koopman. Ik ben in 2003 afgestudeerd aan de PABO en ben gaan werken op een reguliere basisschool. In 2010 ben ik deze Master SEN gaan volgen omdat ik me verder wil ontwikkelen als leerkracht. Met het oog op de naderende invoering van Passend Onderwijs viel mijn keuze op deze opleiding.

Een onderwerp dat mij al langer boeit is leerlingen met werkhoudingsproblemen. Het boeit mij omdat ik merk dat ik geen goede interventie kan vinden om deze leerlingen aan het werk te houden. Tevens lijkt ik me meer aan de problemen te storen dan de leerlingen zelf. Het mes snijdt in dit onderzoek aan twee kanten. Enerzijds geeft het richting aan het zoeken naar een oplossing voor de werkhoudingsproblemen, anderzijds kan ik zo als leerkracht een modus vinden waarin de verantwoordelijkheid omtrent werk meer bij de leerling komt te liggen.

De kennis die ik opdoe met dit onderzoek hoop ik ook over te kunnen brengen op collega's.

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding en probleemstelling van het onderzoek nader toegelicht. De theoretische onderbouwing wordt weergegeven in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 wordt uiteengezet hoe het onderzoek is opgebouwd. De data-analyse en de resultaten staan beschreven in hoofdstuk 4. Er worden conclusies getrokken in hoofdstuk 5 en in hoofdstuk 6 wordt het onderzoek geëvalueerd en wordt er gereflecteerd op eigen ontwikkeling.

## Hoofdstuk 1. Algemeen idee

### 1.1 Mijn praktijksituatie

Als leerkracht heb ik de eerste twee jaar gewerkt in groep 4 en ik sta nu voor het zevende jaar in groep 6.

In 2007 wilden we als school naar een onderwijssituatie waarin leerlingen meer betrokken zouden moeten zijn en meer keuzes moesten kunnen maken, kortom, meer intrinsiek gemotiveerd zouden zijn. Omdat de componenten autonomie, relatie en competentie (Stevens, 2002) aansloten bij onze wensen is met een begeleidingstraject vanuit de onderwijs begeleidingsdienst (OBD) in 2007 schoolbreed adaptief onderwijs geïmplementeerd

We zien duidelijk verbetering in de werkhouding sinds de implementatie. Kinderen zijn meer gemotiveerd. Op de vraag wat ze prettiger vonden antwoordde een aantal leerlingen: 'We mogen veel meer zelf bepalen, dat vinden we prettig!'

Er is echter een klein deel van de leerlingen waarbij ondanks de adaptieve benadering het afronden van het werk niet lukt. Ze zijn niet binnen de daarvoor gestelde tijd klaar met hun werk. Echter, deze leerlingen zijn wel veel met andere dingen bezig. Bezigheden die zich voordeden bij een klassikale observatie: elke les naar de wc gaan, rondkijken, kletsen met anderen, tekenen in schrift, wegdromen.

De oorzaken van het niet afronden van het werk zijn heel verschillend. Oorzaken waar zowel kinderen als ouders mee komen zijn concentratieproblemen, motivatieproblemen en dyslexie. Echter, de oorzaak zal er in dit onderzoek niet toe doen. De Shazer (De Jong & Kim Berg, 2009) gaat ervan uit dat leerlingen competent zijn om erachter te komen wat zij willen (en nodig hebben) en hoe zij dit kunnen bewerkstelligen. De attitude van handelingsgericht werken sluit hier mooi op aan. We redeneren bewust van 'wat een kind *heeft*' naar 'wat een kind *'nodig heeft'*' (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009). In dit onderzoek zullen niet de doelen van de leerkracht maar de doelen van de leerling zelf centraal staan.

#### Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om door middel van oplossingsgerichte kindgesprekken samen met de leerlingen tot doelen te komen. Zodat ze zichzelf betrokken en verantwoordelijk voelen voor hun eigen werk. Met het gevolg dat ze hun werk af zullen hebben binnen de daarvoor gestelde tijd.

##### 1.1.1 Belang voor de school

Bij een rondgang langs collega's blijkt dat zij geen structurele aanpak hebben voor leerlingen die door allerlei verschillende oorzaken hun werk niet afhebben binnen de daarvoor gestelde tijd. Een interventie die sommige collega's gebruiken is het geven van minder werk,



gesprekjes met de leerling, of het werken met een 'time-timer'. Dat is een klokje dat kinderen zelf in kunnen stellen. Zo kunnen ze zelf bepalen hoe lang ze over hun werk mogen doen. Bij sommige kinderen werkt dit, maar lang niet in alle gevallen zijn deze interventies succesvol. Kinderen moeten het werk vaak uit school afmaken. Voor de school is het belangrijk om een interventie achter de hand te hebben waarvan de werkzaamheid bewezen is.

### 1.1.2 Wat zou ik graag zien?

Er zijn twee uitgangspunten van handelingsgericht werken (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009) die ik mezelf graag als attitude eigen wil maken. Namelijk de uitgangspunten *afstemming en wisselwerking*. Het gaat niet alleen om het kind, maar om het kind in wisselwerking met zijn omgeving. En *samenwerking*. Samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen, ouders en externe begeleiders is noodzakelijk om een effectieve aanpak te realiseren.

Door oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen te voeren, betrekken we hen actief bij hun eigen ontwikkeling. Leerlingen kunnen ons vertellen waarover ze tevreden zijn en wat ze anders zouden willen. Zij kunnen aangeven hoe ze een moeilijke situatie beleven, hoe die ontstaat en hoe die op te lossen is. Het gaat hierbij om hun beleving, hun mening en hun ideeën (Pameijer & van Beukering, 2009). Door leerlingen meer eigenaar te laten zijn van hun werkproces denk ik dat de intrinsieke motivatie om hun werk af te krijgen bevorderd wordt. Ik wil werken aan duidelijk geformuleerde doelen binnen het referentiekader van de leerling.

### 1.1.3 Context waarin ik werkzaam ben

Dit jaar geef ik les in een groep 6 met 19 leerlingen. In deze klas zitten 6 jongens en 13 meisjes. In de klas is de sfeer goed. Het is een rustige en leergierige groep. Ze willen zowel de juf als elkaar graag helpen. De bereidheid om iets goed te doen is groot.

## 1.2 De verlegenheidssituatie

Ik ben iemand die gestructureerd werkt en altijd het uiterste uit mezelf wil halen. Daardoor merk ik dat ik er ook naar streef dat kinderen het uiterste uit zichzelf halen. Ik merk dat ik geïrriteerd raak op het moment dat het mij niet lukt om de leerling te motiveren. Op zo'n moment lijkt het alsof *ik* verantwoordelijk ben voor *hun* werk. Ik wil dat ze zichzelf meer verantwoordelijk gaan voelen voor hun werk, zodat ik in plaats van de leidersrol de rol van begeleider kan aannemen. Oftewel, dat de extrinsieke motivatie verschuift naar intrinsieke motivatie. Verder merk ik dat leerlingen die hun werk niet afhebben, onzeker worden en niet tevreden zijn over zichzelf en hun werk. Dit zou ik graag willen veranderen. Leerlingen worden meer betrokken en meer zelfverantwoordelijk voor het werkproces als de doelen die gesteld worden uit de leerlingen zelf komen. Zo hoop ik dat hun werkmotivatie verbetert wat ertoe bijdraagt dat ze hun werk binnen de daarvoor gestelde tijd af zullen ronden.

Ik ben geïnspireerd door een van de basisregels van Cauffman & van Dijk (2009) : als iets niet

werkt, stop ermee en doe iets anders! Mijn controlerende houding werkt niet, in zoverre, het resultaat van deze interventie is van korte duur. Ik wil graag op zoek naar een andere interventie, waarbij de leerlingen eigenaar zijn van hun eigen werk en de leerkracht begeleidt 'vanaf de zijlijn'.

### 1.3 Onderzoeksvragen

#### 1.3.1 Hoofdvraag:

Hoofdvraag:

In welke mate gaan de leerlingen uit mijn klas zich meer verantwoordelijk voelen als door middel van kindgesprekken samen doelen gesteld worden?

#### 1.3.2 Deelvragen

- In hoeverre verhoogt het samen stellen van doelen de intrinsieke motivatie van mijn leerlingen?
- In hoeverre groeit het welbevinden van de leerlingen uit mijn klas wanneer ze (meer) zelfverantwoordelijk zijn voor hun werk?
- In hoeverre is de rol van de leerkracht door het samen stellen van doelen verschoven van leider naar begeleider?

### 1.4 Verwachtingen

- Ik verwacht dat mijn interventies ervoor gaan zorgen dat de werkmotivatie van leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek verandert van extrinsieke naar intrinsieke motivatie, zodat ze hun werk af kunnen ronden binnen de daarvoor gestelde tijd.
- Ik verwacht dat ik als leerkracht een goede interventie vind waardoor mijn rol verschuift van leider naar begeleider.
- Ik verwacht dat leerlingen meer tevreden zullen zijn over hun werk, wat hun welbevinden doet toenemen.

Nu duidelijk is geworden wat ik precies wil gaan onderzoeken zal ik in hoofdstuk 2 het theoretisch kader uiteenzetten.

## Hoofdstuk 2. Verkenning van theorie en praktijk

Dit hoofdstuk richt zich op het onderwerp van het onderzoek in de literatuur.

De onderzoeker zal de bij de beschreven theorie aangeven waarom deze theorie belangrijk is en hoe het concreet gebruikt wordt in het onderzoek. De gekozen thema's komen voort uit de hypothesen die gesteld zijn in hoofdstuk 1. De volgende thema's zullen aan bod komen: Intrinsieke en extrinsieke motivatie, oplossingsgericht werken en gespreksvoering in het onderwijs, handelingsgericht werken, welbevinden en de interactiewijzer.

### 2.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Volgens Harter (1981) bestaat er een onderscheid tussen een intrinsieke en een extrinsieke motivatieprikkel tot presteren. De intrinsieke motivatie berust op de individuele behoefte te excelleren en daarbij is het behaalde succes een voldoende beloning. De extrinsieke berust op beloningen van buitenaf, zoals hoge cijfers en waardering van leraren en ouders. Het maakt voor de uitvoering van een taak heel wat uit of men intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is. Het intrinsiek gemotiveerde kind dat de prestatie zelf als beloning ziet, beleeft weinig voldoening aan een gemakkelijke taak en heeft een hoog streefniveau. Korthagen (2009) geeft aan dat leren van binnenuit leren is met betrokkenheid.

Uit bovenstaande blijkt dat de intrinsieke motivatie belangrijk is omdat de leerling hierdoor zelf de verantwoordelijkheid gaat zien en zelf de wil heeft zijn werk af te ronden. Hiermee kan ook de werkmotivatie en het welbevinden van de leerling verhoogd worden. Daarnaast kan hierbij de rol van de leerkracht van leider naar begeleider verschuiven. In dit onderzoek zal er daarom voor gekozen worden om de intrinsieke motivatie te stimuleren. Maar op welke manier kan deze intrinsieke motivatie verhoogd worden? In onderstaande paragrafen wordt vanuit verschillende invalshoeken gekeken naar mogelijkheden voor het verhogen van de intrinsieke motivatie.

### 2.2 Oplossingsgericht werken en gespreksvoering in het onderwijs

#### 2.2.1 Inleiding

Bij de oplossingsgerichte benadering wordt de intrinsieke motivatie geprikkeld door de leerlingen uit te nodigen de aandacht expliciet op de toekomst te richten (Durrant, 2007). Het stellen van doelen kan leerlingen daarbij helpen. 'Wat wil ik bereiken?' Voor leerlingen is het niet eenvoudig om deze doelen te formuleren. Oplossingsgerichte gespreksvorming helpt de leerlingen om hun eigen doelen te stellen. De schaalvraag en de wondervraag zijn hulpmiddelen om de doelen te specificeren. In onderstaande paragrafen worden bovenstaande aspecten van het oplossingsgericht werken nader omschreven.

#### 2.2.2 Doelen stellen

Marzano (2010) beschrijft dat doelen stellen over het algemeen het proces is waarbij een richting voor leren wordt vastgesteld. Hij hecht waarde aan het stellen van doelen en geeft

daarbij aan leerlingen flexibiliteit te gunnen bij het opstellen ervan.

Cauffman & van Dijk (2009) geven aan dat om samen te werken met de leerling het belangrijk is om concreet te krijgen wat zijn doelen precies zijn. Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) stellen dat doelen het meest effectief zijn wanneer de leerling betrokken is bij het opstellen ervan en wanneer hij zelf zijn vorderingen bijhoudt

De Shazer (De Jong & Kim Berg, 2009) gaat ervan uit dat leerlingen competent zijn om erachter te komen wat zij willen (en nodig hebben) en hoe zij dit kunnen bewerkstelligen. De verantwoording van de leerkracht is om de leerling te helpen in het ontdekken van deze competentie en hen te begeleiden bij het door hen creëren van meer bevredigende en productieve levens, als dit is waar zij voor kiezen.

Markensteijn (2007) beschrijft dat de neiging tot presteren in de mens zit. Dus als er doelen gesteld worden, willen ze die doelen ook halen, en zullen ze er alles aan doen om dat doel te halen.

Gelderblom (2010) betoogt dat hoge verwachtingen en ambitieuze en realistische doelen cruciaal zijn voor het leren van leerlingen. Zonder heldere doelen zullen de resultaten van een school nooit verbeteren.

Furman (2004) stelt dat samen met het kind tot overeenstemming komen over de concrete vaardigheid die het moet verwerven nog geen garantie is dat het kind automatisch gemotiveerd is om de vaardigheid te leren. Hij zegt dat het uitkijken naar een feestje bij kinderen werkt als de spreekwoordelijke wortel die hen beter motiveert om te leren. Er zou dus een extrinsieke beloning nodig zijn om intrinsieke motivatie teweeg te brengen. Het plannen van het feestje draagt ook bij aan de vergroting van hun zelfvertrouwen.

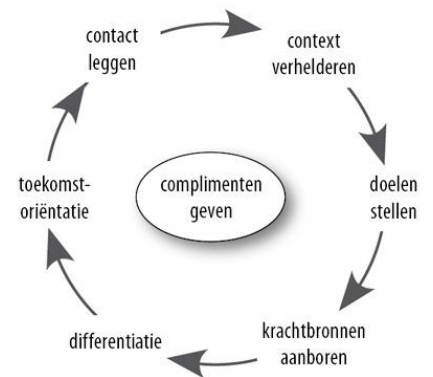
Marzano (2009) geeft aan dat belonen van leerlingen eenvoudigweg door het uitvoeren van een opdracht de intrinsieke motivatie niet zou doen toenemen en zelfs contraproductief kan zijn. De reden is waarschijnlijk dat het de boodschap uitdraagt dat de leerlingen moeten worden 'omgekocht' om aan de activiteit te gaan werken. Belonen voor het bereiken van specifieke prestatiedoelen doet de intrinsieke motivatie echter wel toenemen.

### 2.2.3 Gespreksvoering

In het oplossingsgericht werken zoekt men er niet naar om de motivatie van de leerling te vergroten door de weerstand van de leerling te overkomen, maar door onze referentiekaders tot stilte te manen, zodat wij met oplossingsgerichte oren kunnen luisteren en de leerlingen uitnodigen deel te nemen in oplossingsgerichte gesprekken (De Jong & Kim Berg, 2009).

Een manier om een goed oplossingsgericht gesprek te voeren is door gebruik te maken van de zevenstappendans.

In figuur 1 wordt de zevenstappendans weergegeven. Afhankelijk van de specifieke situatie waarin je werkt, bieden deze zeven stappen eindeloos veel combinatiemogelijkheden. En zoals bij elke dans komt elegantie voort uit vloeiende bewegingen in alle mogelijke richtingen. Je kunt zelfs achteruit dansen zonder op je stappen terug te hoeven komen.



**Figuur 1 zevenstappendans**

Naarmate je meer ervaring opdoet in deze oplossingsgerichte dans, zul je merken dat het niet steeds nodig is om alle danspassen in elke situatie te gebruiken: hoe minder stappen om tot een oplossing te komen, hoe beter!

De stappen helpen om een goede relatie op te bouwen en te onderhouden ongeacht de inhoud van het werk (Cauffman & van Dijk, 2009).

#### 2.2.4 Schaalvragen

Schaalvragen nodigen leerlingen uit om hun observaties, impressies en voorspellingen op een schaal van 0 tot 10 te zetten. Bij schaalvragen, noemt de leerkracht een specifiek moment in het leven van de leerling, zoals 'vandaag' of 'de dag dat jij de afspraak maakte om mij te zien' of 'ergens volgende week'. Het inschalen is een bruikbare techniek om complexe aspecten van het leven van de leerling meer concreet en toegankelijk te maken voor zowel de leerkracht als de leerling (De Jong & Kim Berg, 2009). Marzano (2009) stelt dat kinderen zelf het verband tussen inspanning en prestaties moeten kunnen zien. Een krachtige manier om te zorgen dat ze dit verband gaan leggen, is leerlingen regelmatig hun inspanningen en het verband met hun prestaties laten bijhouden.

#### 2.2.5 Wondervraag

Stel er vindt een wonder plaats en de problemen die je hier brengen zijn opgelost. Wat zou er anders in je leven zijn?

Ten eerste geeft het stellen van de wondervraag de leerlingen toestemming om over een onbegrensd bereik van alternatieven na te denken. Er wordt gevraagd onbegrensd te denken als een manier om te beginnen erachter te komen wat voor veranderingen zij zouden willen zien. Ten tweede is de vraag toekomstgericht. Het roept een tijd in hun leven op waar hun problemen niet langer problemen zijn. Het begint de aandacht te verschuiven van hun huidige en vroegere problemen naar een bevredigender leven (De Jong & Kim Berg, 2009).

In deelvraag 1 staat het samen stellen van doelen centraal. Door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering zullen samen met de leerlingen doelen gesteld worden. De zevenstappendans zal een leidraad vormen bij de oplossingsgerichte gesprekken waarbij

de schaalvraag en de wondervraag beide gesteld zullen worden. Door oplossingsgericht aan het werk te gaan kijkt de onderzoeker naar de mogelijkheden in plaats van naar de problemen van de leerling. De leerling zal in een logboek door middel van schaalvragen de inspanningen en prestaties bijhouden. Om de leerling extra te motiveren zal voor elk gesteld doel bedacht worden hoe het behalen van het doel gevierd zal worden.

### 2.3 Handelingsgericht werken (HGW)

In de vorige paragraaf is beschreven hoe de intrinsieke motivatie van leerlingen door het inzetten van oplossingsgericht werken vergroot wordt. In deze paragraaf wordt dit onderwerp vanuit het HGW bekeken. Net als bij oplossingsgericht werken, staat bij handelingsgericht werken de inbreng van de leerling centraal. Er wordt niet gekeken naar de problemen maar naar wat een kind nodig heeft.

‘We praten niet alleen over of tegen onze leerlingen, maar ook met ze’ (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

Gesprekken voeren met leerlingen is een vast onderdeel van de HGW-cyclus zowel op groepsniveau als op individueel niveau. Veel kinderen blijken hun eigen onderwijsbehoeften goed te kunnen aangeven. Zo begrijpen we hen beter en krijgen we zicht op wat ze nodig hebben. We vragen de leerlingen om met ons mee te denken en samen te werken (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

Samenwerken met leerlingen is een uitgangspunt van HGW. Door gesprekken met leerlingen te voeren, betrekken we hen actief bij hun eigen ontwikkeling. Hierdoor leren ze kritisch te denken, ervaren ze het leren op school als zinvoller en neemt hun welbevinden toe. Kinderen beschikken bovendien over relevante informatie die alleen bij henzelf te verkrijgen is: hun eigen visie. Een leerling zal zich veel meer inzetten voor zijn eigen idee dan voor het idee van een ander (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

Kinderen kunnen doorgaans goed aangeven wat ze willen leren, hoe ze zich willen gedragen en hoe ze denken dat dit hen gaat lukken. Elke leerling wil grip hebben op zijn ontwikkeling en zich er medeverantwoordelijk voor voelen. Voor een leerkracht is het de kunst om de balans te vinden tussen sturing door de leerkracht enerzijds en inbreng van de leerlingen anderzijds. Dit kan door het gezamenlijk formuleren van doelen, het bespreken hoe deze te bereiken zijn en door het geven van gerichte feedback. De leerkracht biedt het kader en de leerling is betrokken bij de invulling ervan. Doelen zijn het meest effectief wanneer de leerling betrokken is bij het opstellen daarvan. Door ze erbij te betrekken krijgen ze meer grip op hun leerproces, werkhouding en gedrag (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

Ebbens & Ettekoven (2005) zijn voorstander van het actief leren: dus de leerlingen betrekken

bij hun leerproces. Ook vinden zij dat een taak betekenisvol moet zijn en dat ontstaat door de leerlingen erbij te betrekken. Dit brengt zelfverantwoordelijk leren teweeg.

Stevens (1997) zegt: goed onderwijs of een goede school heeft een hoog motivationeel gehalte. Dat betekent dat leerlingen weten waarom ze iets doen.

Het is belangrijk dat de nadruk niet ligt op wat er mis is met een kind (welk probleem het heeft), maar meer op wat het nodig heeft om een bepaald doel te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft. Men redeneert bewust van 'wat een kind *heeft*' naar 'wat een kind *'nodig heeft'*' (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

In dit onderzoek zal de attitude afstemming en wisselwerking, een van de uitgangspunten van handelingsgericht werken, ingezet worden omdat dat een voorwaarde is om samen tot doelen te komen.

## 2.4 Welbevinden

Welbevinden is een positieve toestand van het gevoelsleven en is het resultaat van het in harmonie zijn van omgevingsfactoren enerzijds en persoonlijke behoeften en verwachtingen van het individu anderzijds. In deelvraag 2 staat het welbevinden van de leerling centraal.

Een leerling die zich welbevindt voelt zich over het algemeen goed en zit prettig in zijn vel. De leerling is ontspannen, durft zichzelf te zijn en vertoont een gezonde drang om zich te ontwikkelen. Welbevinden is dus een belangrijk onderdeel bij het leren/ontwikkelen. Maar hoe kan de leerkracht het welbevinden van leerlingen vergroten?

Belangrijk is dat een staat van welbevinden pas mogelijk is als er aan een aantal basisbehoeften van de leerling is voldaan (Leavers et al., 1992).

In de piramide van Maslow (1943) komen deze tot uiting (bijlage 9). Het is voor leerlingen belangrijk dat ze zich veilig voelen, dat ze in hun sociale behoefte wordt voorzien, dat ze zich erkend voelen en dat er mogelijkheid tot zelfontplooiing is.

Hoe weet een leerkracht nu in welke fase van welbevinden het kind zit? Dit kan op verschillende manieren gemeten worden.

Aelterman (2001) stelt dat je welbevinden kunt afmeten aan de volgende drie indicatoren: beleving, tevredenheid en gedrag. Signalen van welbevinden zijn volgens hem: openheid en ontvankelijkheid, soepelheid en flexibiliteit, ontspanning en innerlijke rust, vitaliteit, ten volle kunnen genieten, zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel, weerbaarheid en assertiviteit, spontaan en zichzelf zijn, energie uitstralen.

Welbevinden ontstaat als een situatie tegemoet komt aan de basisbehoeften als kinderen beschikken over een positief zelfbeeld (zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel) en als ze in voeling zijn met zichzelf (gevoelens doorleven) (Laevers et al., 1992).

### 2.4.1 Hoe kun je welbevinden positief beïnvloeden

Kinderen die zich goed voelen, tevreden zijn en positief gedrag vertonen, scoren over het algemeen ook goed op het globale welbevinden. Belevingsaspecten die een rol spelen zijn bijvoorbeeld het hebben van vrienden, huiswerk, de sfeer in de klas etc. (Aelterman et al., 2001).

Eder (1995) stelt dat een positieve invloed op het welbevinden van leerlingen de mate is waarin leerlingen inspraak hebben op klasniveau. Naarmate ze meer betrokken worden en actief kunnen participeren bij de situaties in de klas neemt hun welbevinden toe. Dat bevordert het gevoel van verantwoordelijkheid op het eigen leerproces.

In deelvraag 2 zal gekeken worden naar de positieve invloed van zelfverantwoordelijkheid op het welbevinden van de onderzoeksléerlingen. Met de schaalvraag kan een leerling zelf inschalen hoe hij zich voelt op school. Bij het interview zullen vragen gesteld worden die te maken hebben met het welbevinden op school. Gaat een kind graag naar school? Heeft het vriendjes? Heeft het zelfvertrouwen? Voor verdere vragen zie bijlage 7. Het gaat hierbij om de beleving van het kind.

### 2.5 De interactiewijzer

In de interactionele analyse wordt problematisch gedrag van kinderen niet beschreven vanuit oorzakelijke verbanden, maar vanuit een wisselwerking met de omgeving waarbij de kans bestaat dat interactie het probleem in stand houdt. Hierbij wordt de nadruk gelegd op de bereidheid van de professionele opvoeder om zichzelf te zien als startpunt voor verandering. Hij moet zich bewust zijn van de wisselwerking tussen zijn pedagogische stijl en de omgangsstijl van het kind. De interactiewijzer is een instrument waarbij de interactie in beeld kan worden gebracht. (Lodewijks & Verstegen, 1997)

In deelvraag 3 staat de houding van de leerkracht centraal. Door middel van het invullen van de interactiewijzer zal de leerkracht kijken op welk vlak hij zijn gedrag richting de leerling zodanig kan veranderen dat de werkhouding van de leerling verbetert.

Binnen de kaders is te lezen hoe de beschreven theorie zal worden gebruikt in het onderzoek. In hoofdstuk 3 zal worden omschreven op welke manier dit bewerkstelligd gaat worden.



## Hoofdstuk 3 Plan van aanpak

In dit hoofdstuk zal nader worden ingegaan op het onderzoeksontwerp.

### 3.1 Inleiding

Uit de literatuur die staat beschreven in hoofdstuk 2 blijkt dat het werkt om leerlingen te laten participeren in hun eigen leerproces. Onder andere door ze zelf doelen te laten stellen en hier oplossingsgerichte gesprekken over te voeren. Ook zou het welbevinden hierdoor positief beïnvloedbaar zijn. In dit hoofdstuk zal worden beschreven hoe het onderzoek plaats zal gaan vinden.

### 3.2 De onderzoeksmethode

Omdat de onderzoeksvraag voortkomt uit de praktijksituatie en de onderzoeker deze situatie wil verbeteren is gekozen voor een actieonderzoek. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt. (Harinck, 2009)

Actieonderzoek kan opgevat worden als een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. Wanneer deze cyclus is afgerond, en de kennis gebruikt is om het eigen onderwijs op een hoger niveau te brengen, kunnen weer nieuwe vragen ontstaan. Die vragen kunnen weer aanleiding zijn tot een volgende cyclus. De leraar is degene die aan het roer staat van het actieonderzoek (Harinck, 2009)

#### 3.2.1 Waar gaat het onderzoek plaatsvinden

Het onderzoek zal plaatsvinden in groep 6 van een katholieke basisschool. In deze klas zitten 20 leerlingen. De klas bestaat uit 7 jongens en 13 meisjes. De groep heeft 2 leerkrachten. Het onderzoek wordt uitgevoerd op maandag, dinsdag en woensdag door een van de groepsleerkrachten.

Er zullen alleen leerlingen uit deze groep 6 participeren aan dit actieonderzoek.

### 3.3 de onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 4 leerlingen uit groep 6:

- Twee leerlingen worden uitgenodigd door de leerkracht om te participeren in het onderzoek.
- Twee leerlingen doen op eigen initiatief mee.

Er zal aan de groep gevraagd worden wie er wil werken aan geconcentreerder werken waardoor ze hun werk binnen de daarvoor gestelde tijd af kunnen ronden. De leerkracht kiest vervolgens twee leerlingen uit de leerlingen die zich hebben aangemeld.

Leerlingen kunnen zichzelf opgeven om zo het participeren in hun eigen leerproces al te bevorderen.

De leerkracht/onderzoeker is uitvoerder van dit actieplan. Daarom zal ook het handelen van de leerkracht in kaart gebracht worden.

### 3.4 Beschrijving van de onderzoeksmiddelen

Naar aanleiding van de verlegenheidssituatie heeft een literatuuronderzoek plaatsgevonden. Uit het literatuuronderzoek zijn interventies en werkvormen voortgekomen die zullen worden gebruikt in dit actieonderzoek.

#### *- Oplossingsgerichte gesprekken*

Bij de start van het onderzoek zullen een of meerdere oplossingsgerichte gesprekken plaatsvinden. Het aantal gesprekken hangt af van het feit of na een gesprek een werkbaar doel ontstaat. Mocht er nog geen werkbaar doel zijn dan zal een vervolgesprek plaatsvinden om alsnog een doel te stellen. Tijdens dit gesprek zal gekeken worden naar positieve uitzonderingen op het probleem. Wanneer lukte het om je werk af te krijgen? Wat ging er toen goed? Wat deed de juf toen? Wat deed jij toen? Vervolgens zal de wondervraag gesteld worden. Waar zal juf aan merken dat dit probleem is opgelost? Wat merk jij? Wat merken je broers en zussen? En je ouders? Voor meer handvatten voor een oplossingsgericht gesprek, zie bijlage 1. Als laatste gaan we door middel van de schaalvraag kijken waar de leerlingen nu staan. Dit vullen de leerlingen zelf in. En welke stap we samen gaan maken in de richting van meer werkafronding binnen de daarvoor gestelde tijd. Dit maakt het doel voor de onderzoeker en de leerling helder. Het doel wordt omgezet in een vaardigheid die de leerling gaat leren. Er wordt gebruikgemaakt van de krachtbronnen van de leerling. Er wordt ook bedacht hoe de leerling zijn prestatie gaat vieren als zijn doel behaald is. Voor het complete gesprek zie bijlage 2.

#### *-Logboek*

Door middel van een logboek houdt het kind dagelijks bij hoe hij gewerkt heeft. Logboeken zijn een middel om te reflecteren met kinderen (handboek reflecteren, 2008) We kijken of het doel behaald is en hoe dat gelukt is. De leerling geeft op een schaal aan hoe hard het gewerkt heeft. In het logboek zullen ook vragen staan als: Wat ging er goed? En waar moet ik morgen op letten? Voor meer informatie over het logboek wordt verwezen naar bijlage 3

#### *- Logboek leerkracht*

De leerkracht zal elke dag een logboek bijhouden met de bijzonderheden en zowel positieve als negatieve ervaringen. Ook houdt de leerkracht bij of de leerlingen hun logboeken bijhouden en of het werk succesvol afgerond is. Voor het logboek van de leerkracht wordt verwezen naar bijlage 4.

#### 3.4.1 Hoe worden de gegevens voor de onderzoeksvraag verzameld?

Om de beginsituatie vanuit verschillende oogpunten te bekijken zal een vragenlijst worden ingevuld en een observatie plaatsvinden door een collega die 2 dagen in de week voor deze groep staat. In de vragenlijst zullen vragen staan als: Deze maakt een zekere indruk en deze leerling heeft aansluiting in de groep. Voor de overige vragen wordt verwezen naar bijlage 5. Tevens zal deze collega een observatie uitvoeren aan de hand van een kijkwijzer die door de onderzoeker ontworpen is. Ze zal kijken naar de houding van de leerkracht ten opzichte van het kind. De kijkwijzer bevat vragen als: de leerkracht waarschuwt het kind om aan het werk

te gaan. De leerkracht spoort de leerling aan om door te werken. Maar ook: deze leerling heeft zijn werk af. Voor de overige observatiepunten wordt verwezen naar bijlage 6. Er zal bij de leerlingen uit de onderzoeksgroep een half gestandaardiseerd interview gehouden worden. Dit betekent dat de vragen vooraf al vastliggen, maar dat de geïnterviewde kan antwoorden op zijn eigen manier. De leerlingen krijgen de opzet van het interview twee dagen van tevoren al te zien. Zo kunnen ze er alvast over nadenken. Dat zal de betrouwbaarheid en validiteit ten goede komen. De interviews zullen allemaal binnen een week, één op één, worden afgenomen. De onderzoeker zal een standaardformulier ontwikkelen waar vragen opstaan als: Vind je het leuk om te werken? Heb je je werk binnen de tijd af? Maar ook: Ben je wel eens onzeker over je werk? Ben je trots op je werk? En de schaalvraag. Er zullen open en gesloten vragen gesteld gaan worden. Voor het gehele interview wordt verwezen naar bijlage 7. Aan het einde van het interview zullen alle antwoorden met de leerlingen worden doorgenomen, zodat ze kunnen aangeven of het klopt. Dit maakt het onderzoek betrouwbaarder (Kallenberg e.a. 2007).

De onderzoeker zal dezelfde observatie uitvoeren en dezelfde vragenlijst invullen als de duo-collega.

Tevens zal op hetzelfde moment een filmische observatie plaatsvinden. Bij een filmische observatie wordt er in de klas gefilmd. Aan de filmische observatie zal de onderzoeker interpretaties verbinden. Deze interpretaties zullen worden getoetst aan de responsgroep, in dit geval de onderzoeksleerlingen. Dit om de betrouwbaarheid en validiteit te vergroten. De filmische observatie is bedoeld om de effectieve leertijd te meten. De onderzoeker zal ook voor elke onderzoeksleerling de interactiewijzer invullen waarbij uitsluitend wordt gekeken naar de kant opvoeder-kind. Voor de vragenlijst van de interactiewijzer wordt verwezen naar bijlage 8.

### 3.4.2 Hoe worden de gegevens voor de deelvragen verzameld?

|                                                                                                                                                                               |                                                    |                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>Deelvraag 1: In<br/>Hoeverre verhoogt<br/>het samen stellen<br/>van doelen de<br/>intrinsieke motivatie<br/>van mijn leerlingen?</b>                                       | -Interview<br>-filmische observatie<br>-observatie | -leerling<br>-onafhankelijk<br>persoon<br>-duo-collega |
| <b>Deelvraag 2: In<br/>Hoeverre groeit het<br/>welbevinden van de<br/>leerlingen uit mijn<br/>klas wanneer ze<br/>(meer)<br/>zelfverantwoordelijk<br/>zijn voor hun werk?</b> | -interview<br>-vragenlijst<br>-schaalvraag         | -leerling<br>-duo-collega<br>-leerling                 |
| <b>Deelvraag 3:<br/>In hoeverre is de rol</b>                                                                                                                                 | -observatie<br>-schaalvraag                        | -duo-collega<br>-de leerkracht                         |

---

|                                                                                                                       |                   |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|
| <b>van de leerkracht<br/>door het samen<br/>stellen van doelen<br/>verschoven van<br/>leider naar<br/>begeleider?</b> | -interactiewijzer | -de leerkracht |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|

---

### 3.5 Kwaliteitsaspecten van het onderzoek

Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen zal rekening worden gehouden met een aantal kwaliteitscriteria. Deze worden uitgedrukt in betrouwbaarheid, triangulatie en validiteit.

#### 3.5.1 Betrouwbaarheid en validiteit

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van de meting (Harinck, 2010). Aangezien het hier een actieonderzoek betreft dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt zullen bij elke herhaling van hetzelfde onderzoek andere meetresultaten zichtbaar worden.

Met validiteit bedoelen we: meet het instrument wat we willen meten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld? (Harinck, 2010).

De onderzoeker wil de principes van betrouwbaarheid en validiteit gebruiken bij het kritisch nadenken over de meetinstrumenten en het verbeteren ervan. Bij dat verbeteren speelt het gezonde verstand een grote rol. Ook zal de onderzoeker gebruik maken van zogenaamde 'critical friends', collega's of medestudenten die kritisch meedenken over de ontwikkelde instrumenten.

#### 3.5.2 Triangulatie

In het wetenschappelijk onderzoek beantwoordt men een onderzoeksvraag meestal met één instrument, en wel het beste instrument (hoge betrouwbaarheid en validiteit)

Bij praktijkonderzoek gaat het lang niet altijd om eenduidige, vaststaande zaken. Het gaat juist vaak om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden. Bij praktijkonderzoek probeert men juist om die verschillende gezichtspunten expliciet op tafel te krijgen (Harinck, 2010). Op elke deelvraag zal triangulatie plaatsvinden. Het gehele overzicht staat bij 3.4.2.

### 3.6 Planning van het onderzoek

De onderzoeker zal het volgende tijdspad volgen:

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Week 1</b>            | Leerlingen worden geïnformeerd over het onderzoek dat plaats gaat vinden. Leerlingen kunnen zich opgeven. Vooraf wordt besproken dat de leerkracht een keuze zal maken uit de reeds opgegeven leerlingen. In totaal doen vier leerlingen mee. Twee op vrijwillige basis en twee op uitnodiging van de leerkracht.                                       |
| <b>Week 2</b>            | De nulmetingen vinden plaats.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Week 3</b>            | De oplossingsgerichte gesprekken vinden plaats, doelen worden gesteld en vieringen worden bedacht en op papier gezet.                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Week 4</b>            | Logboek wordt uitgelegd en besproken. Leerlingen hebben inbreng in waar het logboek aan moet voldoen.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>week 5,6,7,8,9,10</b> | Leerlingen werken dagelijks aan hun doelen. Elke dag zal reflectie plaatsvinden door zowel de leerling als de leerkracht. De leerling noteert dagelijks zijn vooruitgang in het logboek en ook de leerkracht houdt een logboek bij.<br>In week 10 zullen we kijken of de leerlingen hun doelen bereikt hebben en vinden desgewenst de vieringen plaats. |
| <b>Week 11</b>           | De eindmetingen vinden plaats. Het onderzoek wordt afgesloten.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

### 3.7 Het ethisch aspect

De onderzoeker zal de leerlingen uitleggen dat er een onderzoek gaat plaatsvinden en dat de gegevens die verzameld en gepresenteerd worden anoniem zullen blijven, er zullen geen namen worden genoemd. Voor verbetering van de onderwijspraktijk is het van belang dat de data gepresenteerd worden in het schoolteam. De leerlingen moeten dus weten dat alle gegevens anoniem blijven, maar wel door derden gelezen zullen worden.

## Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het onderzoek gepresenteerd. De resultaten zullen per deelvraag worden gepresenteerd en geanalyseerd. Het onderzoek is uitgevoerd in week 9 t/m week 15. Het onderzoek is conform de planning verlopen en er hebben zich geen bijzonderheden voorgedaan die van invloed zijn geweest op het onderzoek

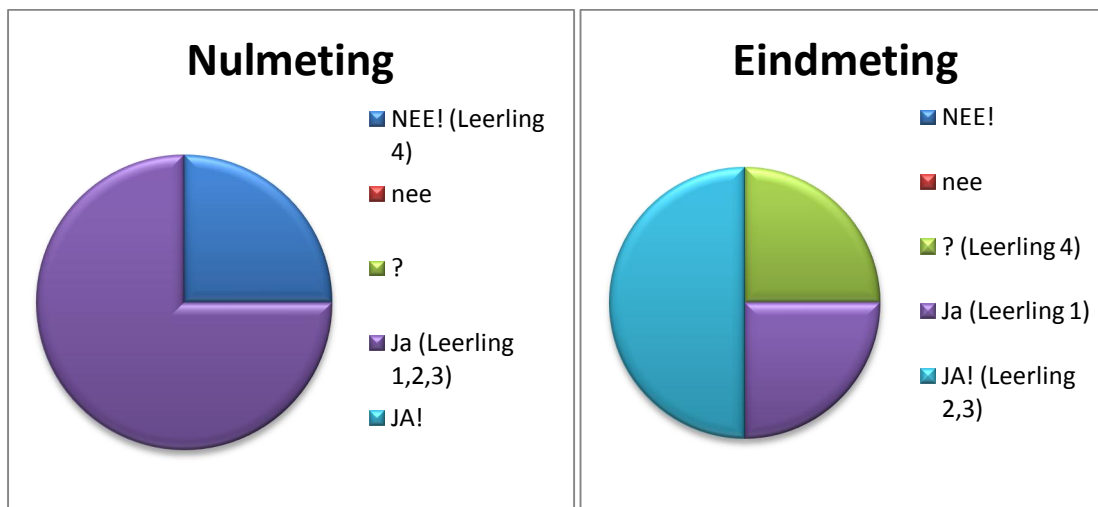
### 4.2 In hoeverre verhoogt het samen stellen van doelen de intrinsieke motivatie van mijn leerlingen?

Door middel van een interview, een filmische observatie en een vragenlijst naar aanleiding van een observatie door een duo-collega heb ik geprobeerd de resultaten van deze deelvraag betrouwbaar weer te geven. De vragen die bij de onderzoeksmethoden gebruikt zijn impliceren voor de onderzoeker intrinsieke motivatie.

Interview (zie bijlage 7)

In onderstaande cirkeldiagrammen zijn alle vier de onderzoeksleerlingen betrokken. Dat betekent dat elke leerling 25% van het diagram vertegenwoordigt.

Vraag 1: Ik vind het leuk om aan mijn rekenwerk te werken.

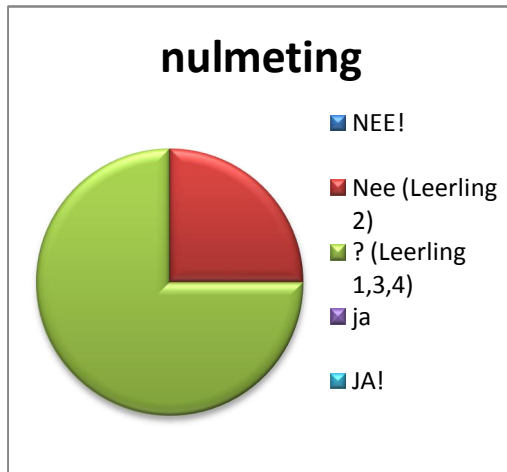


Figuur 2 Nulmeting vraag 1

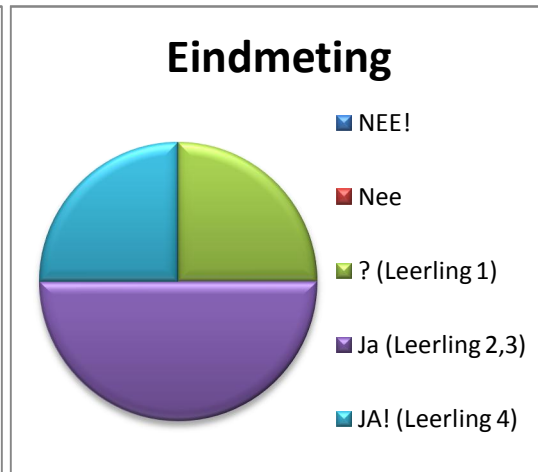
Figuur 3 Eindmeting vraag 1

Vraag 2:

Mijn rekenwerk is altijd binnen de tijd af.

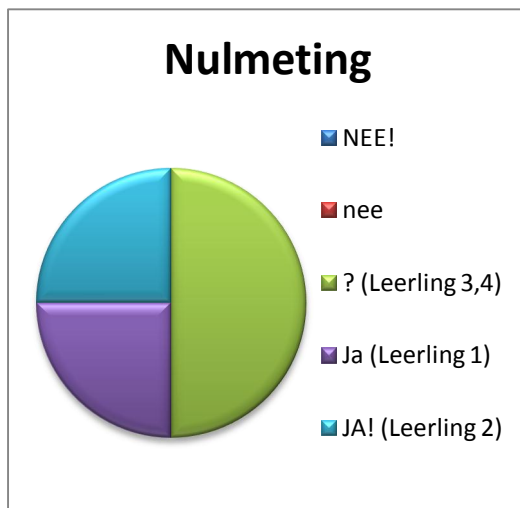


Figuur 4 Nulmeting vraag 2

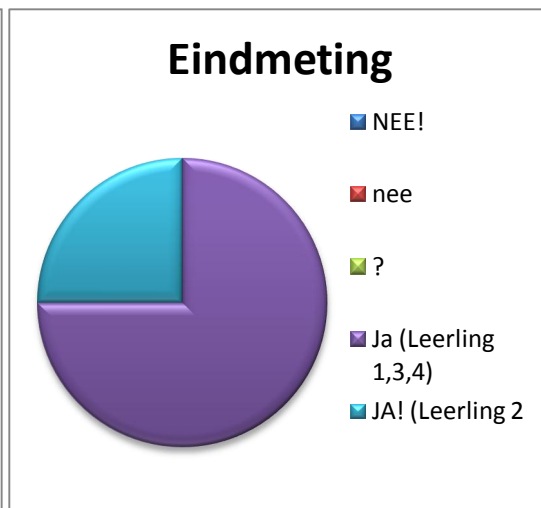


Figuur 5 Eindmeting vraag 2

Vraag 3: Ik heb zin om aan het werk te gaan.

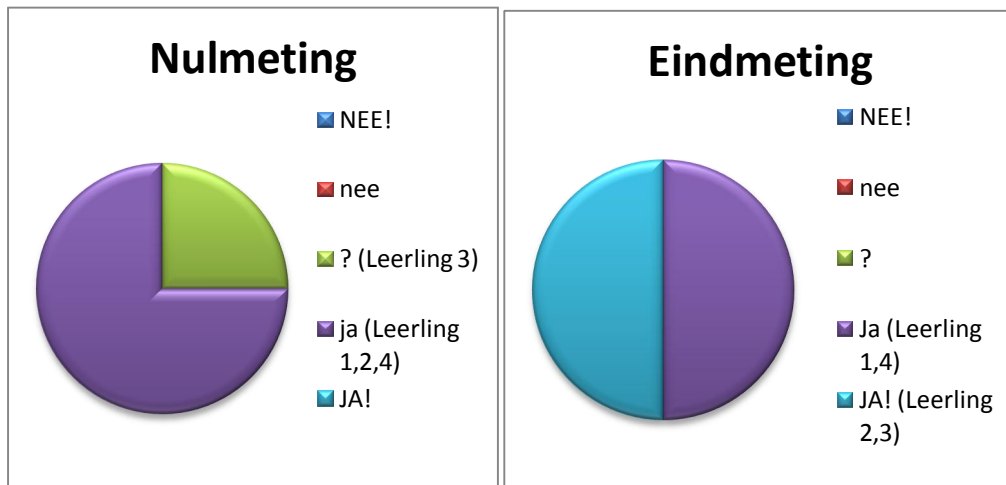


Figuur 6 Nulmeting vraag 3



Figuur 7 Eindmeting vraag 3

Vraag 4 Ik vind het belangrijk dat ik mijn werk goed doe.



Figuur 8 Nulmeting vraag 4

Figuur 9 Eindmeting vraag 4

### Analyse

Bij de vraag: “Ik vind het leuk om aan mijn rekenwerk te werken” is in de diagrammen te zien dat leerling 2,3 en 4 vooruit zijn gegaan. Bij leerling 1 is dit onderdeel hetzelfde gebleven.

Bij de vraag: “Mijn rekenwerk is altijd binnen de tijd af” is in de diagrammen te zien dat Leerling 2,3 en 4 vooruit zijn gegaan. Bij leerling 1 is dit onderdeel hetzelfde gebleven.

Bij de vraag: “Ik heb zin om aan het werk te gaan” is in de diagrammen te zien dat leerling 3 en 4 vooruit zijn gegaan en dat bij leerling 1 en 4 dit onderdeel hetzelfde gebleven is.

Bij de vraag: “Ik vind het belangrijk dat ik mijn werk goed doe” is in de diagrammen te zien dat leerling 2 en 3 vooruit gegaan zijn. Leerling 1 en 4 zijn op dit onderdeel hetzelfde gebleven. Opvallend is dat leerling 1 op alle onderdelen hetzelfde is gebleven.

Het volgende schema is een samenvatting van een vragenlijst naar aanleiding van een observatie door mijn duo-collega, waarbij de schaalverdeling NEE!-nee-?-ja-JA! gebruikt is.

| Vragen                                            | Leerling 1               | Leerling 2               | Leerling 3               | Leerling 4               |
|---------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                   | Nulmeting/<br>eindmeting | Nulmeting/<br>eindmeting | Nulmeting/<br>eindmeting | Nulmeting/<br>eindmeting |
| <b>Deze leerling heeft zijn werk af.</b>          | Nee / ?                  | Nee / Ja                 | NEE! / Ja                | NEE! / Ja                |
| <b>Deze leerling heeft zin om aan het werk te</b> | Ja / Ja                  | ? / JA!                  | ? / Ja                   | ? / Ja                   |



|                                                                   |           |           |          |           |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| <b>gaan.</b>                                                      |           |           |          |           |
| <b>Deze leerling gaat direct na de instructie aan het werk.</b>   | Ja / Ja   | Nee / JA! | Ja / Ja  | Nee / Ja  |
| <b>Deze leerling vraagt hulp aan medeleerlingen of leerkracht</b> | JA! / JA! | Ja / Ja   | Nee / Ja | Nee / Ja  |
| <b>Leerling is tijdens de les bezig met eigen werk.</b>           | NEE! / Ja | NEE! / Ja | Nee / Ja | NEE! / Ja |
| <b>Geef de werkhouding van de leerlingen een cijfer</b>           | 4 / 7,5   | 4 / 8,5   | 5 / 7    | 3 / 8     |

Tabel 2 Observatie duo-collega

### Analyse

Bij alle leerlingen is een vooruitgang te zien in de werkhouding. Met name de cijfers die de duo-collega geeft, geven een duidelijk beeld van de vooruitgang.

Uitspraken uit het interview bij de nulmeting met de leerling die de resultaten uit tabel 2 ondersteunen:

Leerling 1: Ik let eigenlijk meer op het werk van anderen dan op mijn eigen werk.

Leerling 2: Ik zie altijd als kinderen gaan lopen. Ik ga kijken waar ze heen gaan.

Leerling 3: Zodra er kinderen na gaan kijken, ga ik op hen letten i.p.v op mijn eigen werk

Leerling 4: Ik let op alles wat er in de klas gebeurt. Vooral op mijn eigen groepje.

Uitspraken uit het interview bij de eindmeting die deze resultaten ondersteunen:

Leerling 1: Ik wil nu dat mijn werk af is. Daarom kijk ik minder naar andere kinderen.

Leerling 2: Ik wil nu eerst mijn werk afmaken, daarna mag ik van mezelf rondkijken.

Leerling 3: Als er nu kinderen na gaan kijken, wil ik ook zo snel mogelijk na gaan kijken en ga ik snel verder.

Leerling 4: De kinderen in mijn groepje hielpen mij door naar de sticker te wijzen als ik op iets anders lette dan op mijn eigen werk.

**Filmische observatie** (zie bijlage 10)

Bij de filmische observatie zijn de leerlingen gefilmd tijdens een werkmoment met rekenen. Deze film duurt in totaal 45 min.

In onderstaand schema staat per leerling hoeveel minuten hij werkelijk aan het werk was. De film is met de leerlingen nabesproken om eenzijdige interpretaties te voorkomen en daarmee de observatie betrouwbaarder te maken. Tevens zijn er uitspraken bijgezet over wat de leerlingen doen op het moment dat ze niet aan werk zijn.

|                                                           | <b>Leerling 1<br/>nulmeting/<br/>eindmeting</b>                                      | <b>Leerling 2,<br/>nulmeting/<br/>eindmeting</b>                                                                     | <b>Leerling 3,<br/>nulmeting/<br/>eindmeting</b>                                                                         | <b>Leerling 4,<br/>nulmeting/<br/>eindmeting</b>                                                                            |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Effectieve leertijd</b>                                | 17 min./ 35 min.                                                                     | 18 min./ 37 min.                                                                                                     | 20 min./ 35 min                                                                                                          | 18 min./ 33 min.                                                                                                            |
| <b>Wat doet de leerling als hij niet aan het werk is.</b> | -Hulp vragen aan medeleerlingen<br>-Naar de wc gaan<br>-Rondkijken waar anderen zijn | -kijken naar langslowende kinderen op de gang.<br>-Kijken waar zijn burens zijn.<br>- Naar buiten staren.<br>-dromen | -naar de nakijkende kinderen op de gang kijken.<br>-luisteren naar gesprekken van anderen<br>-dromen<br>-naar de wc gaan | - Op het werk van anderen letten.<br>-Letten op wat juf doet en kijken of dat wel goed gaat.<br>-Letten op andere kinderen. |

Tabel 3 Filmische observatie

**Analyse**

Zoals in bovenstaand schema te zien is, is bij leerling 1 en 2 de effectieve werktijd verdubbeld. Bij leerling 3 en 4 is het bijna verdubbeld.

### 4.3 Groeit het welbevinden van de leerlingen uit mijn klas wanneer ze (meer) zelfverantwoordelijk zijn voor hun werk?

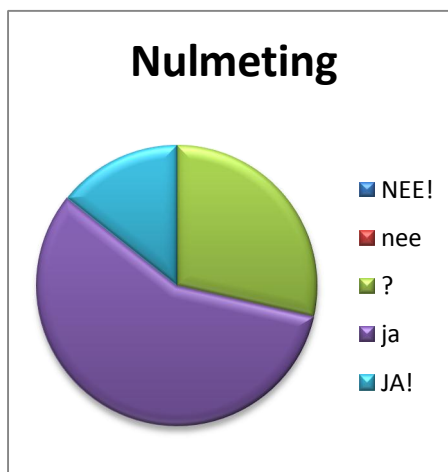
Door middel van een interview met de leerlingen, een vragenlijst door mijn duo-collega en een schaalvraag over welbevinden van de leerlingen heb ik getracht de resultaten van deze deelvraag betrouwbaar weer te geven. De vragen die gebruikt zijn impliceren voor de onderzoeker het welbevinden van de leerling.

Gedurende het interview hebben de leerlingen antwoord gegeven op de volgende vragen:

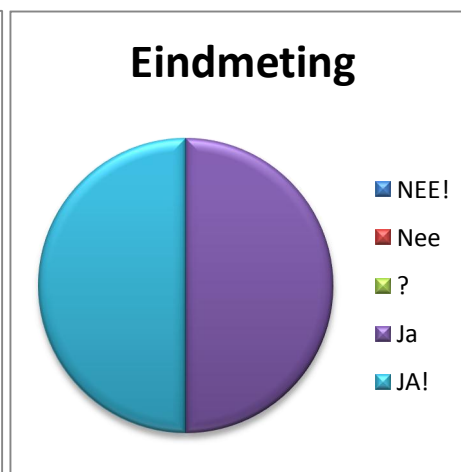
- Ik ga graag naar school
- Ik vind het werk op school leuk
- Kinderen willen met mij spelen
- Kinderen doen aardig tegen mij
- Ik heb vertrouwen in mezelf
- Ik ben trots op mijn werk

De aantallen zijn bij elkaar opgeteld.

Welbevinden leerling 1

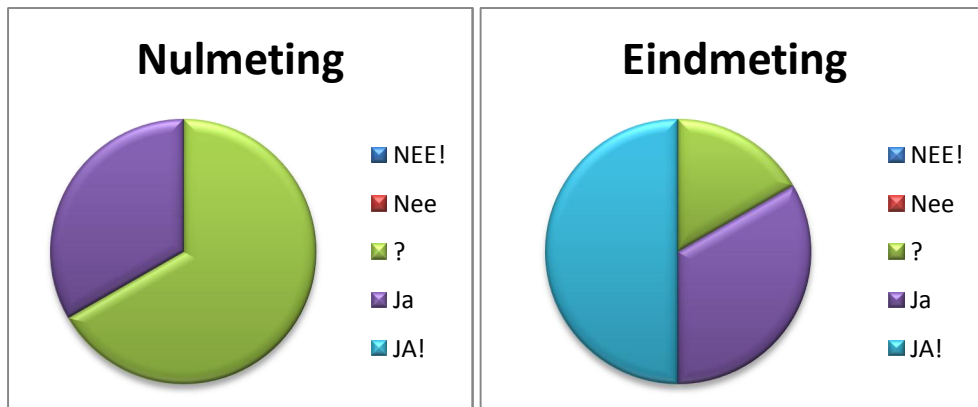


Figuur 10 Nulmeting Leerling 1



Figuur 11 Eindmeting leerling 1

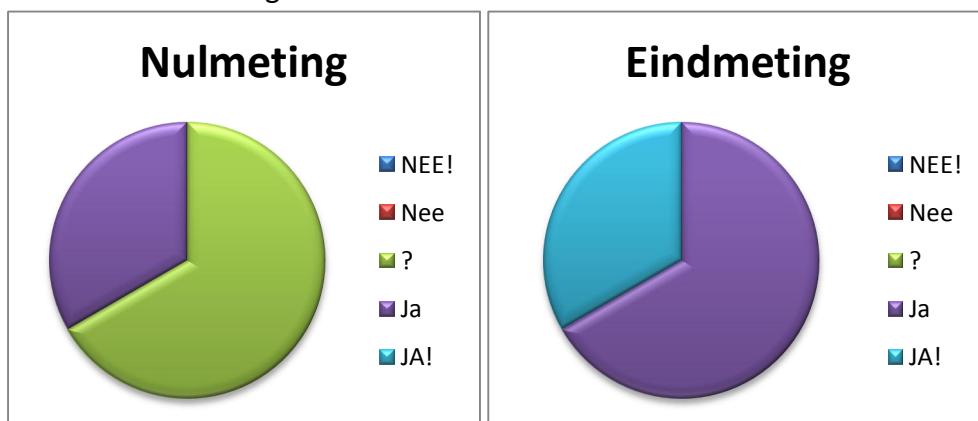
## Welbevinden leerling 2



Figuur 12 Nulmeting leerling 2

Figuur 13 Eindmeting leerling 2

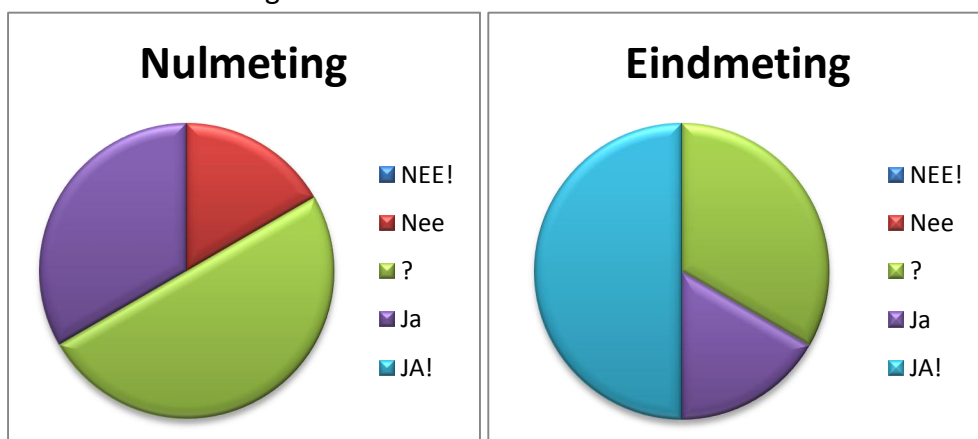
## Welbevinden leerling 3



Figuur 14 Nulmeting leerling 3

Figuur 15 Eindmeting leerling 3

## Welbevinden leerling 4



Figuur 16 Nulmeting leerling 4

Figuur 17 Eindmeting leerling 4

In een schoenendoosmodel (Harinck, 2010) heeft de onderzoeker getracht een korte samenvatting van de vragenlijst naar aanleiding van observaties van de onderzoeker en haar duo-collega weer te geven.

Overeenkomsten en verschillen per leerling:

Leerling 1 nulmeting

Over leerling R. komen de observatiegegevens grotendeels overeen. Waarbij in totaal maar 2 antwoorden met 'ja' zijn beantwoord. Verder allemaal '?', 'nee' en 'NEE!'

Leerling 1 eindmeting

De onderzoekers zijn allebei positiever gesteld over het welbevinden van leerling 1. Er staan geen 'nee' en 'NEE!' antwoorden meer in het rijtje. Deze zijn door beide vervangen door vraagtekens.

leerling 2 nulmeting

De observaties van de onderzoeker en haar duo-collega verschillen. De onderzoeker is beduidend positiever over het welbevinden van de leerling. Opvallend daarbij is dat de onderzoeker 5 vragen met 'ja' beantwoordt en haar duo 3 vragen met 'nee' en 4 met een '?'.

Leerling 2 eindmeting

De onderzoeker en de duo-collega liggen bij de eindmeting meer op een lijn wat betreft het welbevinden. Met name de duo-collega heeft veel vragen positiever gescoord.

Leerling 3 nulmeting

Over leerling D. komen de observatiegegevens grotendeels overeen. Zowel de onderzoeker als haar duo-collega is positief over het welbevinden van deze leerling.

Leerling 3 eindmeting

In de eindmeting is in de observatiegegevens weinig veranderd omtrent het welbevinden van leerling 3.

leerling 4 nulmeting

De observaties tussen de onderzoeker en haar duo verschillen. Op de 8 te beantwoorden vragen scoort de onderzoeker op 7 onderdelen een '?'. De onderzoeker schat het welbevinden van de leerling beduidend lager in dan de duo-collega. De duo-collega scoort 7 keer 'ja' en een keer 'JA!'

Leerling 4 eindmeting

De onderzoeker en de duo-collega liggen beduidend beter op een lijn. De duo-collega beantwoordt alle vragen hetzelfde. Bij de onderzoeker blijven 2 onderdelen hangen op een '?'.

Tabel 4 Overeenkomsten en verschillen

Antwoorden van de onderzoeksl leerlingen op de vraag: *Hoe voel ik mij op school op een schaal van 0-10?*

|                   | Nulmeting | Eindmeting |
|-------------------|-----------|------------|
| <b>Leerling 1</b> | 8         | 9,5        |
| <b>Leerling 2</b> | 6,5       | 8,5        |
| <b>Leerling 3</b> | 6         | 9,5        |
| <b>Leerling 4</b> | 7         | 9,5        |

Tabel 5 schaalvraag welbevinden

Uitspraken van de leerlingen die de scores ondersteunen:

Leerling 1: Door de tips voor rekenen voel ik me beter op school

Leerling 2: Doordat ik meer geconcentreerd ben, heb ik mijn werk bijna altijd af en daarom voel ik me beter op school

Leerling 3: Doordat ik eerder klaar ben met mijn werk, kan ik af en toe iets met andere kinderen doen in de klas. Daardoor krijg ik meer vriendinnen en voel ik me beter op school.

Leerling 4: Doordat ik weer echt zin heb om te werken, heb ik mijn werk bijna altijd af en daardoor voel ik me beter op school.

### Analyse

In de figuren 10 t/m 17 is te zien dat alle leerlingen vooruit zijn gegaan in hun welbevinden. De antwoorden op de schaalvragen ondersteunen dit beeld.

Tijdens de interviews kwamen leerlingen met mooie uitspraken die de betere scores bij het welbevinden ondersteunen.

Opvallend is dat de onderzoeker en de duo-collega met name bij de nulmetingen een ander beeld hadden van de leerlingen dan de leerlingen van zichzelf.

Opvallende zaken:

Leerling 1: scoort zichzelf op het aspect welbevinden fors hoger in dan de onderzoeker en de duo-collega.

Leerling 3: scoort zichzelf op het aspect welbevinden beduidend lager dan de onderzoeker en de duo-collega.

Verder is in tabel 5 te zien dat het welbevinden van alle leerlingen vooruitgegaan is.

## 4.4 In hoeverre is de rol van de leerkracht door het samen stellen van doelen verschoven van leider naar begeleider?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heeft de onderzoeker een schaalvraag per leerling en een vragenlijst ingevuld. De duo-collega heeft aan de hand van observatiepunten de onderzoeker geobserveerd. Ook hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld.

**Vragenlijst leerlingen**

negatief geformuleerde vragen

nulmeting-eindmeting

| Vragen                                                          | Leerling 1 | Leerling 2  | Leerling 3  | Leerling 4  |
|-----------------------------------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>De juf is boos als ik mijn werk niet af heb.</b>             | ? / Nee    | NEE! / NEE! | NEE! / NEE! | NEE! / NEE! |
| <b>De juf zegt vaak tegen mij dat ik door moet werken.</b>      | ? / Nee    | Ja / Nee    | Nee / Nee   | Ja / Nee    |
| <b>De juf loopt vaker langs mij dan langs andere leerlingen</b> | ? / Nee    | ? / Nee     | Nee / Nee   | Nee / Nee   |

Tabel 6 negatief geformuleerde vragen

Positief geformuleerde vragen

| Vragen                                     | Leerling 1 | Leerling 2 | Leerling 3 | Leerling 4 |
|--------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>De juf geeft complimentjes</b>          | ? / Ja     | ? / Ja     | ? / Ja     | ? / Ja     |
| <b>De juf zegt wanneer ik het goed doe</b> | ? / Ja     | Ja / Ja    | ? / Ja     | ? / Ja     |

Tabel 7 positief geformuleerde vragen

**Analyse**

Er is duidelijk vooruitgang te zien. Leerlingen zijn positiever over de rol/begeleiding van de leerkracht. Een aantal onderdelen zijn hetzelfde gebleven.

## Opvallend bij de observaties

### Nulmeting:

Wat de duo-collega tijdens haar observatie opviel was dat de onderzoeker vaker bij de onderzoeksleerlingen langsliep dan bij andere leerlingen. Ze spoorde de leerlingen aan om door te werken.

### Eindmeting:

De duo-collega zag dat de onderzoeker nu langs alle leerlingen evenveel liep. Ze liep dus niet vaker langs de onderzoeksleerlingen. Dit was ook niet nodig want alle onderzoeksleerlingen waren gedurende de observatie goed aan het werk.

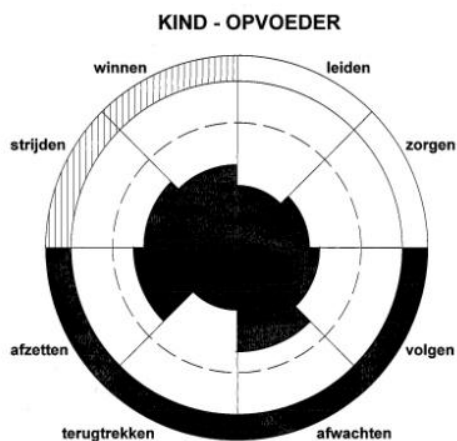
### **Interactiewijzers van de onderzoeksleerlingen ingevuld door de onderzoeker.**

*De binnenring* van de interactiewijzer is de ring van de leerling. Het is de bedoeling dat dit zoveel mogelijk een cirkel is. De punten waar het uitsteekt, ook wel excessen genoemd, behoeven aandacht.

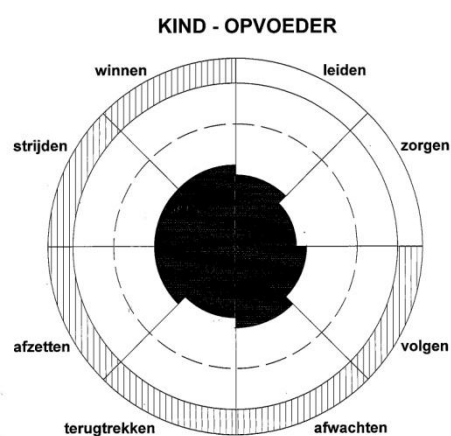
*De buitenring* is de ring van de leerkracht. Als een onderdeel aandacht behoeft omdat iets 'te veel' gebeurt, is het zwart, als het gestreept is gaat het goed en als het wit is behoeft het aandacht omdat het 'te kort' gebeurt.

#### Leerling 1

Nulmeting

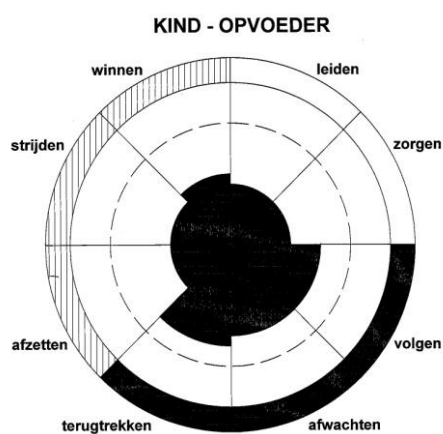


Eindmeting

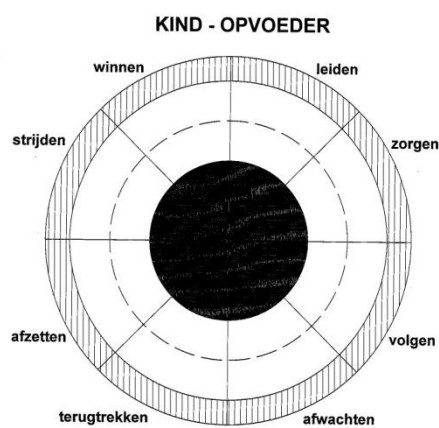




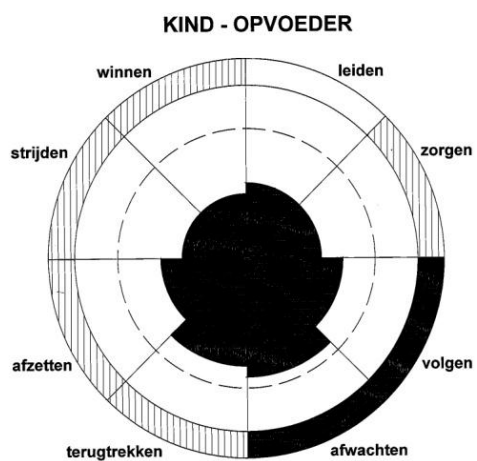
Leerling 2 Nulmeting



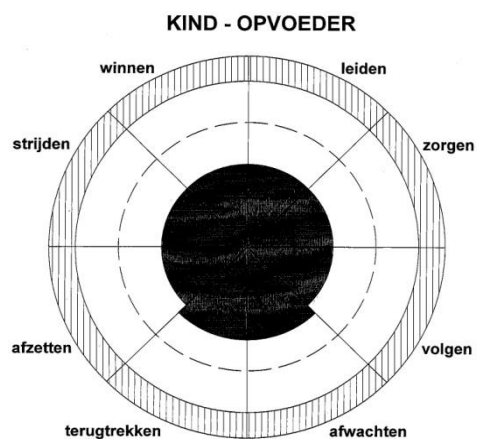
Eindmeting



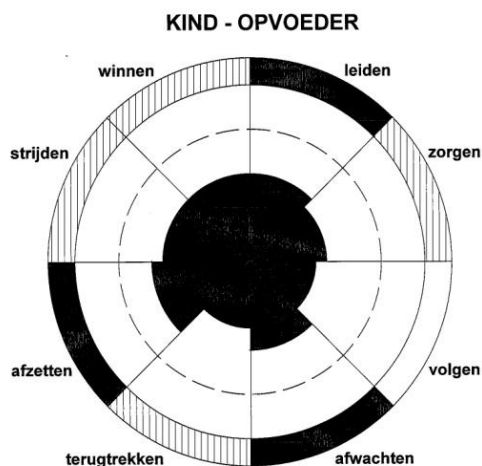
Leerling 3 Nulmeting



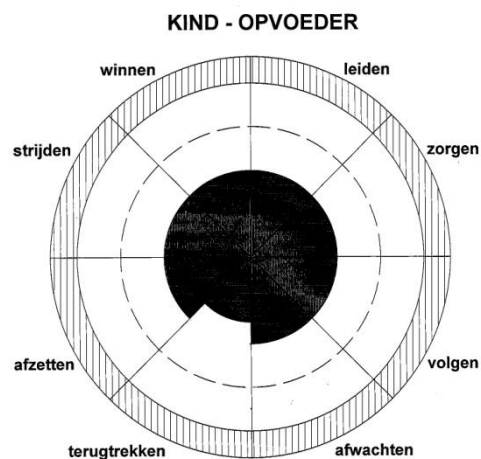
Eindmeting



## Leerling 4 Nulmeting



## Eindmeting

**Analyse**Nulmeting

In de interactiewijzers is te zien dat bij 3 leerlingen bij *volgen* en *afwachten*, grote delen zwart zijn. Dit zijn leerlingen die de leerkracht op dat moment als sterk en vaardig zien, als degene die hulp kan bieden. Het 'steekwoord' afwachten betreft dan ook het initiatief en de hulp van de leerkracht waarop het kind wacht. Het kind maakt zichzelf afhankelijk.

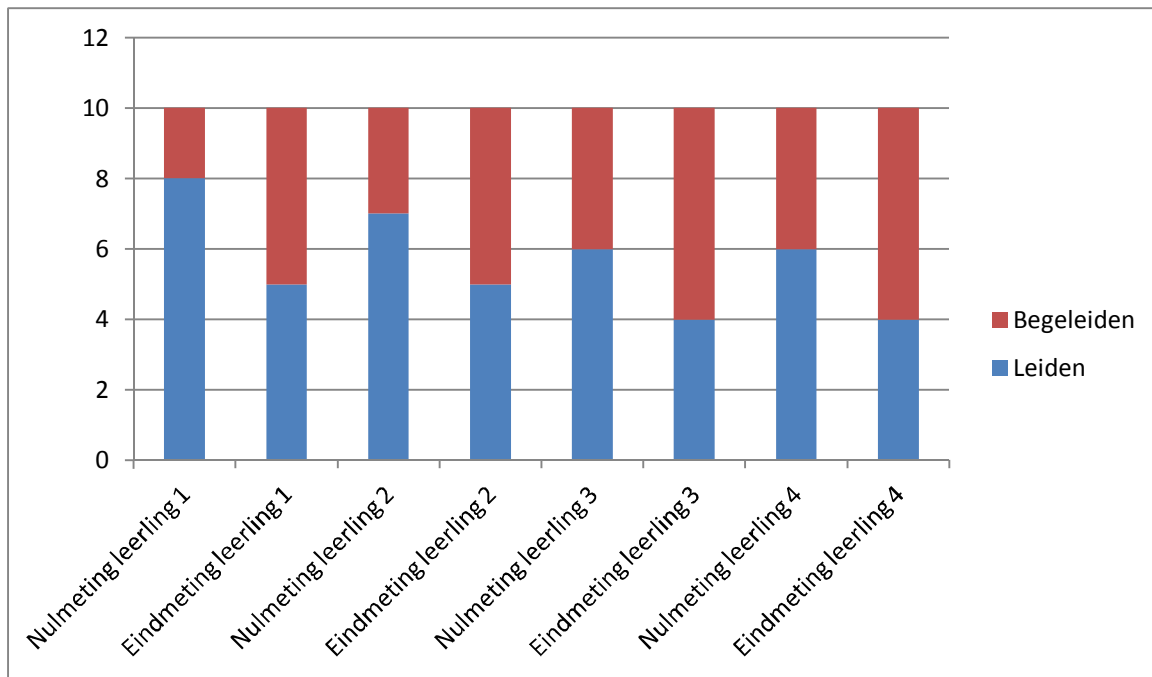
Het steekwoord *volgen* houdt onder andere in:

- Te veel uitgaan van uitsluitend een leidende en adviserende opvoedersrol, waarbij de houding van de leerkracht naar het kind uitstraalt: "Ik vraag of vind, dus jij doet".
- Te veel openlijke aanmoediging en steun, waardoor intrinsieke motivatie of belangstelling van het kind mogelijk (nog verder) verdwijnt en het nog volgzamer wordt. (Verstegen & Lodewijks, 1997)

Eindmeting

Bij alle leerlingen is een harmonieuzer beeld te zien in de interactiewijzers. De verhouding hulp geven en afstand nemen is gezond te noemen. Waarbij leerling 2 in positieve zin opvalt.

In het volgende schema staat te lezen hoe de onderzoeker op een schaal van 0 tot 10 zelf ervaart de rol van leider en begeleider op zich te nemen. Daarbij heeft de onderzoeker de 10 gesplitst.



Figuur 18 Leiden / Begeleiden

### Analyse

#### Nulmeting:

Bij de nulmeting is te zien dat de onderzoeker bij alle leerlingen ervaart meer leider dan begeleider te zijn.

#### Eindmeting:

Bij de eindmeting is te zien dat de onderzoeker bij leerling 2 en 4 minder is gaan leiden en meer is gaan begeleiden. Bij leerling 1 en 3 is leiden en begeleiden in evenwicht.

Uit de resultaten die in dit hoofdstuk beschreven zijn, komt naar voren dat de intrinsieke motivatie en het welbevinden zijn verbeterd door het stellen van doelen. Ook is het zwaartepunt van de rol van de leerkracht meer verschoven van leider naar begeleider. In hoofdstuk 5 worden hier conclusies aan verbonden en worden aanbevelingen gedaan voor de toekomst.

## Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraagstellingen. Hierbij worden de conclusies en aanbevelingen beschreven die ontstaan zijn door de resultaten met de literatuur te vergelijken. Hiermee is antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: “In welke mate gaan de leerlingen uit mijn klas zich meer verantwoordelijk voelen als door middel van kindgesprekken samen doelen gesteld worden?”

### 5.2 In hoeverre verhoogt het samen stellen van doelen de intrinsieke motivatie van mijn leerlingen?

In de figuren 2 t/m 7 is duidelijk een positieve verschuiving te zien. Met name het aantal antwoorden ‘ja’ en ‘JA!’ is bij de eindmeting hoger.

Leerling 1 heeft bij de nulmetingen en eindmetingen dezelfde antwoorden gegeven. Daar zou uit geconcludeerd kunnen worden dat zijn intrinsieke motivatie niet verbeterd is. Echter, uit de schaalvraag van de duo-collega en de filmische observatie blijkt dat deze leerling wel degelijk vooruit is gegaan. In het nagesprek geeft hij ook aan dat hij ‘meer zin’ heeft in zijn rekenwerk.

In tabel 2 is te zien dat alle leerlingen vooruit zijn gegaan. Hier zou uit geconcludeerd kunnen worden dat de leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zouden zijn. De filmische observatie bevestigt dit beeld. Bij alle onderzoeksleerlingen is de effectieve leertijd fors toegenomen. Dit is niet alleen te zien tijdens de film. In een nagesprek geeft de duo-collega aan dat er een hele duidelijke verbetering in werkhouding te zien is, niet alleen bij rekenen maar ook bij andere vakken. Een uitspraak van Parkhurst, de grondlegger van het Dalton onderwijs, die deze resultaten ondersteunt, zei in 1922:

*“Door de taak in de vorm van een contract te gieten, voor de uitvoering waarvan de leerling zich verantwoordelijk voelt, krijgt het werk waarde en krijgt de leerling het gevoel een bepaald doel te hebben. Dit gevoel wordt sterker als we hem bewust maken van ons vertrouwen in hem en zijn wens om de taak goed te doen.”*

Cauffman & Van Dijk (2009) stellen dat de enige doelen die, vanuit ons coachend mandaat, de moeite waar zijn om aan te werken, de doelen van de leerling zelf zijn. De theorie van handelingsgericht werken onderschrijft dit. In paragraaf 2.2.2 staat te lezen dat er veel onderzoek is gedaan naar het samen stellen van doelen en dat samen doelen stellen een positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie.

### **5.3 In hoeverre groeit het welbevinden van de leerlingen uit mijn klas wanneer ze (meer) zelfverantwoordelijk zijn voor hun werk?**

In de figuren 10 t/m 17 gebaseerd op een interview met de leerlingen is een duidelijke positieve verandering te zien in het welbevinden van alle onderzoeksleerlingen. Met name het aantal antwoorden ‘?’ en ‘nee’ is verminderd en veranderd in ‘ja’ en ‘JA!’

De antwoorden op de schaalvragen bevestigen dit beeld. Alle onderzoeksleerlingen geven aan dat ze zich meer welbevinden op school. Ze kunnen ook allen goed aangeven waarom ze zich beter voelen op school.

Uit deze bevindingen kan de onderzoeker concluderen dat als kinderen meer zelfverantwoordelijk zijn voor hun werk, het welbevinden verbetert.

Hier sluit de mening van Eder (1995) mooi op aan: naarmate leerlingen meer betrokken worden en actief kunnen participeren op de situaties in de klas neemt hun welbevinden toe. Het bevordert het gevoel van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces.

Bij de vragenlijst die zowel de onderzoeker als de duo-collega hebben ingevuld zijn met name bij de nulmetingen duidelijke verschillen te zien. Het betreft hier interpretaties van leerkrachten. Iedere leerkracht kijkt door zijn eigen ‘bril’ naar situaties. Uitgaande van het feit dat ieder met zijn eigen normatief concept kijkt naar gedrag van leerlingen is het opvallend te noemen dat de duo-collega en de onderzoeker bij de eindmetingen veel meer op een lijn liggen. Zien we wat we willen zien?

### **5.4 In hoeverre is de rol van de leerkracht door het samen stellen van doelen verschoven van leider naar begeleider?**

Bij de vragenlijst (tabel 6) is te zien dat de onderzoeksleerlingen het niet per se als storend ervaren dat de leerkracht vaker langsloopt, naast ze gaat zitten of ze aanmoedigt om door te werken. Wellicht dat deze leerlingen dat als ‘gewoon’ ervaren. Deze leerlingen staan er door de jaren heen om bekend een slechte werkhouding te hebben. Ze weten niet dat de houding van de leerkracht ook anders kan zijn: meer begeleidend in plaats van leidend. Ze ervaren wel een positieve verandering in de begeleiding van de leerkracht (tabel 7). De leerkracht geeft vaker complimenten en zegt vaker wanneer een leerling het goed doet.

Bij de interactiewijzer is bij alle onderzoeksleerlingen een positieve verandering te zien. De interactie tussen de leerkracht en de leerling is meer ‘gezond’ te noemen. Waarbij bij leerling 2 de grootste vooruitgang geboekt is. De duo-collega bevestigt dit beeld. Zij geeft aan ook een meer natuurlijk contact met de kinderen te hebben. Ze hoeft ze minder ‘achter hun voddens te zitten’ omdat ze uit zichzelf goed werken.

Tijdens de observatie valt het de observator op dat de leerkracht evenveel langs de onderzoeksleerlingen loopt als langs de andere leerlingen. Ook de leerkracht geeft aan dat vaker langslopen niet nodig is omdat de onderzoeksleerlingen uit zichzelf al goed werken. De schaalvraag bevestigt het hierboven geschetste beeld. De leerkracht voelt bij alle leerlingen vooruitgang. Waarbij bij twee leerlingen de leider- begeleiderrol gelijk is en bij twee leerlingen heeft de leidende rol meer plaats gemaakt voor de begeleidende rol.

Het eigenaarschap van de problemen rond de werkhouding lag voor een deel bij de leerling en voor een deel bij de leerkracht. Hierdoor had de leerling te weinig autonomie (Stevens, 2002) Door het samen stellen van doelen is de verantwoordelijkheid voor het probleem meer bij de leerling komen te liggen. De leerkracht heeft ervaren dat zijn rol meer een begeleidende is geworden.

De theorie van oplossingsgericht werken beschrijft dat het belangrijk is eigenaarschap zoveel mogelijk bij de leerling te leggen.

De theorie van handelingsgericht werken geeft aan dat je aandeel als leerkracht groter mag zijn. (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) De leerkracht heeft echter ervaren dat als het aandeel van de leerkracht te groot wordt, de verantwoordelijkheid weer bij de leerkracht komt te liggen, wat de intrinsieke motivatie van de leerling niet ten goede komt.

### **5.5 In welke mate gaan de leerlingen uit mijn klas zich meer verantwoordelijk voelen als door middel van kindgesprekken samen doelen gesteld worden?**

De hoofdvraag die hierboven beschreven staat is in deelvraag 1 en 3 grotendeels beantwoord. De leerlingen zijn zich meer verantwoordelijk gaan voelen voor hun werkhouding door het zelf stellen van doelen. De verantwoordelijkheid van de leerkracht over de werkhouding van de leerling is meer verschoven van leider naar begeleider, wat het eigenaarschap van de leerling weer ten goede komt. Een mooie bijkomstigheid is dat bij alle leerlingen het welbevinden is toegenomen gedurende het onderzoek.

De duo-collega heeft aangegeven dat ze bij alle leerlingen een duidelijke verbetering in werkhouding ziet. Ook bij andere vakken die zij geeft. Een leerling komt nu keurig vertellen wat hij gedaan heeft in de les, terwijl hij voorafgaand aan het onderzoek amper wist wat hij moest doen en zijn werk zelden af had. Nu komt hij trots vertellen wat hij gedaan heeft en reflecteert hij op zijn eigen werk!

Tijdens de nagesprekken met de leerlingen kwam naar voren dat het vieren van een feestje de leerlingen niet extra heeft gemotiveerd om hun doelen te bereiken. Een leerling gaf zelfs aan dat hij vergeten was dat hij nog een feestje mocht vieren. "Ik deed het voor mezelf," was zijn antwoord. Hier zou de stelling van Furman (2004), beschreven in paragraaf 2.2.2 waarbij hij stelt dat het vieren van een feestje de intrinsieke motivatie zou doen toenemen, in twijfel getrokken kunnen worden. De onderzoeker heeft echter gezien dat het plannen van een feestje tijdens de oplossingsgerichte gesprekken een glimlach op de gezichten van de onderzoeksleerlingen teweegbracht. Daaruit heeft hij geïnterpreteerd dat het plannen van een feestje een positieve invloed heeft gehad op de intrinsieke motivatie.

Samenvattend kan men stellen dat de verwachtingen van het onderzoek die staan beschreven bij paragraaf 1.4 zijn uitgekomen. Door middel van het stellen van doelen is de

intrinsieke motivatie van de leerlingen verbeterd, is hun welbevinden toegenomen en is de rol van de leerkracht meer begeleidend dan leidend geworden.

### 5.6 Mogelijk vervolgonderzoek

Hoe zal de werkhouding van de kinderen er over een half jaar uitzien? Zal het beeld dan nog steeds hetzelfde zijn? De invloed van doelen stellen op intrinsieke motivatie op de lange termijn komen in dit onderzoek niet naar voren. Daar zou vervolgonderzoek voor nodig zijn. Verder is de onderzoeker zeer benieuwd naar de effecten van het zelf stellen van doelen op andere gebieden. Uit dit onderzoek is gebleken dat kinderen intrinsiek gemotiveerd raken om te werken aan doelen als ze er zelf bij betrokken worden. Dit onderzoek was gericht op werkhouding. Wat zou er gebeuren als je dit op meer gevoelige onderwerpen als bijvoorbeeld pesten zou betrekken? Gaan kinderen dan ook echt hun best doen om pestgedrag te voorkomen? Zal het de sfeer binnen de school een positieve 'boost' geven? Verder zou de onderzoeker het belang van het zelf stellen van doelen door leerlingen aan het schoolteam willen presenteren. En vervolgens kijken wat de effecten zijn in andere groepen, bij andere leerlingen.

## Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

### 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd. Er wordt gereflecteerd op het onderzoek en op het eigen leerproces.

### 6.2 Reflectie op het onderzoek

Nog voordat het studiejaar was begonnen ben ik literatuur gaan lezen over werkhouding. Bij veel literatuur die ik over werkhouding vond werd erg gekeken naar oorzaken en problemen. Daar voelde ik me niet prettig bij. Ik ben erg geïnspireerd geraakt door het oplossingsgerichte werken en wilde juist kijken naar oplossingen in plaats van naar problemen. In de praktijk had ik al ervaren dat als kinderen eigen doelen stellen, ze veel meer bereid zijn om zich ervoor in te zetten. Ik was erg nieuwsgierig of dat ook zou lukken bij kinderen bij wie werkhoudingsproblemen al jaren bestaan.

Het vinden van onderzoeksleerlingen was geen probleem. Bijna alle kinderen wilden meedoen! Waar ik mij erg op heb verkeken waren de nulmetingen. Deze had ik allemaal in een week gepland maar dat was eigenlijk veel te veel. Ik werk parttime en heb in die week fulltime gewerkt om alle nulmetingen rond te krijgen. Bij de eindmetingen was ik voorbereid op de grote hoeveelheid werk en heb ik het praktischer ingedeeld. Het verwerken van de gegevens ging vlot omdat ik goed had nagedacht over hoe de gegevens weer te geven. Wat ik lastig vond was het maken van de meetinstrumenten. Meet het wat het moet meten, ofwel, hoe is het gesteld met de validiteit? En in hoeverre zijn de gegevens representatief? Feit is dat de verzamelde gegevens het resultaat zijn van de opgetelde ervaringen van leerlingen, onderzoeker en duo-collega. Het gaat bij praktijkonderzoek vaak om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden. Men probeert juist om die verschillende gezichtspunten expliciet op tafel te krijgen (Harinck, 2010). Aangezien het hier een actieonderzoek betreft, gericht op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt, zullen bij elke herhaling van hetzelfde onderzoek andere meetresultaten zichtbaar worden. Ik was op zoek naar een interventie die de werkhouding zou verbeteren en die heb ik gevonden. De duo-collega, de leerlingen en de onderzoeker zien duidelijk verbetering. En de data representeren dit beeld.

De onderzoeksresultaten lijken alleen voort te komen uit de interventies die gedaan zijn omdat er verder in de periode van het onderzoek niets veranderd is aan de omstandigheden in de klas. Wij hebben geen andere externe factoren aan kunnen wijzen. Echter, de metingen zijn allemaal gedaan door mensen die gefocust waren op het bereiken van de doelen. De 'brillen' van de onderzoeker, duo-collega en leerling waren erg gekleurd omdat we allemaal hetzelfde doel voor ogen hadden. Het is de vraag of een extern persoon dezelfde resultaten zou hebben gemeten. En of hij mogelijk wel externe factoren zou kunnen aanwijzen voor de behaalde resultaten.



### 6.3 Professionele ontwikkeling

Als professional ben ik erg gegroeid gedurende de uitvoering van het onderzoek.

Mijn kracht is dat ik een betrokken leerkracht ben. Volgens Ofman (2008) kun je doorschieten in je kernkwaliteit en is je kwaliteit je valkuil. Het risico bestaat dat, iemands kracht juist zijn zwakte wordt

Mijn valkuil is om mijn eigen betrokkenheid om te zetten in het toe-eigenen van de problemen en het zoeken naar de oplossing voor een ander. In dit geval nam ik vaak de 'alleswetende expert-positie' in. Ik kon niet goed oplossingsgericht luisteren, ofwel: luisteren zonder direct een mening te vormen. Luisteren zonder mijn normatief concept de overhand te laten nemen. Op het moment dat mijn 'expert-raderen' gingen draaien had ik ook het gevoel dat ik met de oplossing moest komen, en als ik dan geen oplossing had, voelde ik me daar rot over. Het werd *mijn* probleem. Ik heb veel geleerd vanuit het oplossingsgerichte gedachtegoed en dan met name van het onderdeel vragen stellen. Door informatie niet klakkeloos aan te nemen maar telkens door te vragen bleef het (in het geval van mijn onderzoek) het probleem van de leerling. Cauffman & Van Dijk (2009) geven aan dat het niet zo kan zijn dat het probleem van je leerlingen jouw probleem wordt. Je coacht hen, individueel en als groep, in het aanvaarden van hun eigen verantwoordelijkheden. En daarmee open je hun ogen om uit te zien naar hun eigen *mogelijkheden*.

Nog steeds stap ik wel eens in mijn valkuil. Het voordeel is nu dat ik het voel. Ik ga me namelijk rot voelen. Op het moment dat het mijn probleem wordt, word ik me bewust van het feit dat ik weer meer vragen moet stellen.

Ik ben anders naar leerlingen met probleemgedrag gaan kijken.

Leerlingen met problemen in het gedrag zie ik niet meer als een probleem, maar als kinderen in ontwikkeling waarbij elk stapje, hoe klein ook, vooruitgang kan betekenen. Ik heb gezien hoe leerlingen (tijdens mijn onderzoek) echt wilden dat het probleem zou worden opgelost. Ze deden er alles aan. Hoe mooi is het dan als je duo-collega aan het einde van het onderzoek meldt dat ze bij alle onderzoeksléerlingen hele grote vooruitgang heeft gezien in de werkhouding. Ik was trots en de leerlingen ook! Mijn duo-collega gaf aan dat ze niet had verwacht dat een dergelijk kleine ingreep (het zelf stellen van doelen) zulke grote positieve gevolgen zou hebben.

Ik ben me zeer bewust geworden van mijn *Cirkel van invloed* (Covey, 2005)

Op het moment dat je betrokken wordt of betrokken raakt in een situatie is er altijd iets wat je kunt doen om een (positieve) invloed uit te oefenen op de situatie. Soms is het maar iets heel kleins, maar kleine interventies kunnen grote gevolgen hebben. Ik probeer me pro-actief op te stellen. Pro-actieve mensen zijn slim, laten zich leiden door hun waarden, hebben oog voor realiteit en weten waaraan behoefte bestaat. (Covey, 2005)

## 6.4 Persoonlijke ontwikkeling

Ik had eigenlijk al vrij snel duidelijk wat ik wilde, maar wat was ik onzeker. Elke keer als ik iets instuurde en het terugkreeg met veel feedback, zakte de moed me in de schoenen. Rond december, de GO-NO GO periode, liep ik het op. Er waren nog wat kleine zaken die ik aan moest passen dus ik kreeg in eerste instantie een NO GO. Mijn eetlust verdween, ik sliep slecht en viel bijna 5 kilo af. Ik wilde het zo graag goed doen! Deze periode heeft er ingehakt. Dat was voor mij het moment om hulp in te schakelen. Ik heb contact gezocht met een vriendin die vorig jaar ervaring heeft opgedaan met onderzoek doen. Vanaf het moment dat ik samen met haar aan de slag ging, werd ik zekerder en ging het beter. Ik had heel veel aan haar feedback.

Elke week reed ik samen met een medestudent naar Amsterdam. Met haar sprak ik in de auto veel over het onderzoek. Wat me opviel was dat zij heel anders omging met de feedback die ze kreeg. Ik zag het als een aanval, als : ik doe het niet goed. Zij zag het als: het gaat goed, maar met wat kleine aanpassingen wordt het beter!

De uitspraak van Steve de Shazer (Durrant, 2007) ging helemaal op bij deze situatie.

When you change the way you look at things, the things you look at change!

Vanaf dat moment ben ik het ook anders gaan bekijken en dat hielp. Ik hoopte juist op veel feedback zodat mijn onderzoek nog beter zou worden. Ik kreeg weer eetlust en ging beter slapen. Ik ging me weer goed voelen. Het doen van onderzoek werd leuk!

Met het onderzoek wilde ik dat de kinderen zich meer zelfverantwoordelijk zouden voelen voor hun werkhouding. Eigenlijk is bij mij precies hetzelfde gebeurd. In eerste instantie was het niet mijn onderzoek. Ik deed het voor mijn studie, voor mijn studiebegeleider. Daardoor hechtte ik te veel waarde aan haar mening. Op een gegeven moment werd het *mijn* onderzoek, waarin mijn eigen mening ook telde. Dat maakte dat ik mijn onderzoek goed kon afronden.

## 6.5 De toekomst

Door mijn studie ben ik erachter gekomen dat ik iemand ben die uitdaging en vernieuwing nodig heeft. Door studeren voel ik me beter. Ik zal daardoor als gedragsspecialist altijd in ontwikkeling blijven, want dit is absoluut niet mijn laatste opleiding! Verder hoop ik mijn opgedane expertise te kunnen gebruiken binnen de school waar ik nu werk.

## Erkentelijkheidpagina

Dit onderzoek had niet tot stand kunnen komen zonder de medewerking van velen. In willekeurige volgorde wil ik iedereen bedanken die aan dit onderzoek, op welke wijze dan ook, een bijdrage geleverd heeft!

- De vier leerlingen uit mijn klas; zij hebben ieder, op hun eigen wijze, zeer enthousiast meegewerkt.
- Mijn onderzoeksbegeleider Dorien Corver; voor haar hulp en adviezen bij de opzet van het onderzoek en het schrijven van het onderzoeksverslag.
- Mijn 'critical friends' Mariska en Renate; voor het meedenken met mijn onderzoek en hun goede adviezen.
- Mirjam, mijn duo-collega; voor haar hulp bij het opzetten, uitvoeren en evalueren van dit onderzoek.
- Maaïke en Mats; voor het meedenken met mijn onderzoek en mijn rotsen in de branding bij kleine tegenslagen.
- Wilfried; voor zijn hulp bij al mijn taalkundige vragen.

## Literatuur

Cauffman, L. & Dijk, J.D. van. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam

Covey, S.R. (2005) *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen

D.s. J.L. Piersonschool. *Handboek reflecteren. Reflecteren: reageren op, nadenken (over), weerspiegelen en terugkaatsen*. Binnengehaald op 8 mei van [www.ontwerpatelier.nl/.../20080415104040\\_handeiding%20reflecter...](http://www.ontwerpatelier.nl/.../20080415104040_handeiding%20reflecter...)

Durrant, M. (2009). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen*. Apeldoorn

Ebbens, S. & Etteken, S. (2005) *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen : Noordhoff uitgevers B.V.

Furman, B. (2006). *Kids 'Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Boom/Nelissen

Gelderblom, G. (september 2010) Effectieve instructie is hart van rekenonderwijs. *Didactief, nummer 7*, 6-7.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn

Helen Parkhurst. Binnengehaald op 8 mei 2012 van <http://members.multimania.nl/opsychologie/newpage.html>

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

Kallenberg, T. , Koster, B. , Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2009). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest

Markensteijn, P.H. (augustus 2007). *Indicator wordt doel. Over prestatienormen en daaraan gekoppelde (al dan niet excessieve) beloningen*. Binnengehaald 2 mei 2012 van <http://www.markensteijn.com/indicator.htm>

Marzano, R.J. (2008) *Wat werkt in de klas. Research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties.* ( 2<sup>de</sup> druk 2009). Bazalt.

Marzano, R.J. (2007) *Wat werkt op school. Research in actie. Meta analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk.* ( 4<sup>de</sup> druk 2010). Amstelveen. Bazalt.

Ofman, D. (2008). *Bezieling en kwaliteit in organisaties. Het beroemde boek voor creërende mensen in creërende organisaties.* Kosmos uitgevers, Utrecht/Antwerpen.

Pameijer, N. , Beukering, T. & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken in het onderwijs: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven: Uitgeverij Acco.

Prof. Dr. A. Aelterman. *Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs.*  
binnengehaald op 27 december 2011 van  
<http://www.onderwijskunde.ugent.be/downloads/welbevindenleerlingen.pdf>

Prof.Dr.Ferre Laevers. *Welbevinden van het kind.*  
binnengehaald op 27 december 2011 van  
<http://www.seol.nl/cgi-bin/WebContent.pl?path=leefstijl/02/01/01>

Stevens, L. (2002) *Zin in leren.* (6<sup>de</sup> druk 2010). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

## Bijlagen

### Bijlage 1 Oplossingsgerichte gespreksvoering in stappen

#### Contact leggen

- Social talk
  - Hoe is het met je, waar ben je mee bezig?
  - Aandacht voor persoon waar je mee gaat werken.
  - Afstemmen op de ander.
- De motor voor verandering is een goed werkrelatie.*

#### Probleemomschrijving/ context verhelderen

- Wat brengt u hier?
  - Hoe ziet de situatie eruit? Wat speelt er?
  - Hoe is dit een probleem voor u?
  - Hoe is dit een probleem voor die ander?
  - Waar kunnen we rekening mee houden?
  - Wat gaat er goed?
  - Luister naar de mogelijkheden 'achter' het probleem.
- Geen enkel probleem speelt zich in een vacuüm af.*

#### Doelen formuleren

- Wat moeten we bespreken dat dit gesprek een nuttig gesprek zal zijn?
  - Wat wil je minimaal bereiken?
  - Wat wil je anders als gevolg van het gesprek hier?
  - Wat doe je anders in de dagelijkse praktijk als het probleem is opgelost?
  - Welk voordeel heeft dit voor jou, voor anderen?
- Nuttige doelen zijn de bakens voor oplossingen.*

#### Sterke punten

- Luister bij alle vragen naar de sterke punten/bronnen van de ander.
  - Wat werkt goed ondanks de problemen? (aandacht voor andere gebieden).
  - Wat heb je al gedaan dat al gewerkt heeft?
  - Wat/wie heeft je daarbij geholpen?
- Iedere gesprekspartner heeft sterke punten.*

### **Uitzonderingen zoeken m.b.t. het probleem**

- Zijn er momenten dat het probleem er niet of minder is?
  - Wat maakt dat dat zo is?
  - Wat is er dan anders? Wat nog?
  - Wat doe je in deze voorbeelden wat je anders niet doet:
  - Hoe kreeg je het voor elkaar: wat heeft je nog meer geholpen?
- Elk probleem heeft uitzonderingen.*

### **Uitzonderingen zoeken m.b.t. het doel**

- Lok uit: als het doel is bereikt. (wonder gebeurd).. Zijn er al momenten die daar een beetje op lijken?
  - Breid uit: Wanneer was de laatste keer..?
  - Hoe was dat? Wat was er anders op dat moment?
  - Beloon.
  - Verken hoe de uitzondering tot stand kwam en vraag naar details.
- De uitzondering is het begin van verandering.*

### **Complimenteren**

- Complimenteer authentiek en welgemeend; geloof erin.
  - Complimenteer op maat.
  - Complimenteer zo mogelijk rond uitzonderingen.
  - Complimenteer met 'gewone' dingen; helder informatie inbrengen, goede observatie gedaan, betrokkenheid, gedrevenheid om het op te lossen.
  - Weet je niks? Wat zou je zelf graag willen horen?
- Een compliment is een investering die rendement oplevert. Geef en je zult krijgen.*

### **Toekomstprojecties, wondervraag**

- Vraag toestemming voor de 'eigenaardige' vraag.
  - Start met een 'yes setting'
- Stel.... Dat er bij jou vanavond een tovenaar zou komen, die met zijn toverstokje zou kunnen toveren, dat de nare dingen waar je last van hebt over zouden zijn, wat zou er morgenochtend anders zijn en wat zou je anders doen?*
- Wat zou je zelf anders doen.. wat nog?
  - Bij iets 'niet' doen : wat doe je in plaats daarvan?
  - Welke mensen in je omgeving (kinderen, ouders) merken dat.. en hoe merken ze dat.. wat

doen zij op hun beurt dan...hoe reageer jij daarop?

-Zijn er nu al kleine dingen die lijken op.... (inschalen)

*Problemen horen tot het verleden, oplossingen bij de toekomst.*



## Bijlage 2 Voorbereiding oplossingsgerichte gesprekken

naam leerling:

gespreksleider:

### Contact maken

Ik vraag hier wat meer over wat hij leuk vindt. Wie zijn vrienden zijn.

Eventuele vragen:

- Wie zijn je vrienden op school?
- Met wie werk je graag samen? Waarom?
- Wat vinden mensen leuk aan jou?
- Waar ben je goed in?

### Context verhelderen

We hebben met elkaar gesproken over het afmaken van je werk. Dat lukt soms wel en soms niet. We gaan samen kijken hoe het jou gaat lukken om je werk af te maken.

### Uitzonderingen benoemen

Wanneer had je je werk af?

Wat deed je toen precies?

Wat deed juf toen?

Wat deden de kinderen in je groepje toen?

Wat deden de andere leerlingen?

### Wondervraag

Door middel van de wondervraag laat ik de leerling een kijkje nemen in de toekomst zonder 'het probleem'

Voorbeeld:

Je gaat lekker slapen en als je wakker wordt is er een wonder gebeurd. Jouw probleem is opgelost.

- Waaraan merk je dat het wonder gebeurd is?
- Wat zou er dan anders zijn? En wat nog meer?
- Wat is er anders op school?
- Wat zeggen je vriendjes?
- Wat zou jij anders doen?
- Wat zegt/doet juf?

### Schalen

Op een schaal van 0 tot 10 waar 0 betekent: mijn werk is nooit af en 10 betekent mijn werk

is altijd af, waar sta je nu?

- Wat zit er in de (...)?

- Hoe is het je gelukt om op (...) te komen?

- hoe zit dan de....(stapje hoger) er uit? Wat doe je dan? Wat zien anderen dan?

### **Doelen stellen**

Het doel waar we aan gaan werken wordt

Hoe ziet dat er uit? Welke vaardigheid gaan we oefenen?

Welke voordelen heeft het voor jou en anderen als jij dit kunt?

Hoe kunnen anderen jou helpen?

Hoe ga jij laten zien dat je je doel bereikt hebt?

Hoe gaan we vieren als je doel bereikt is?

### **Afsluiting**

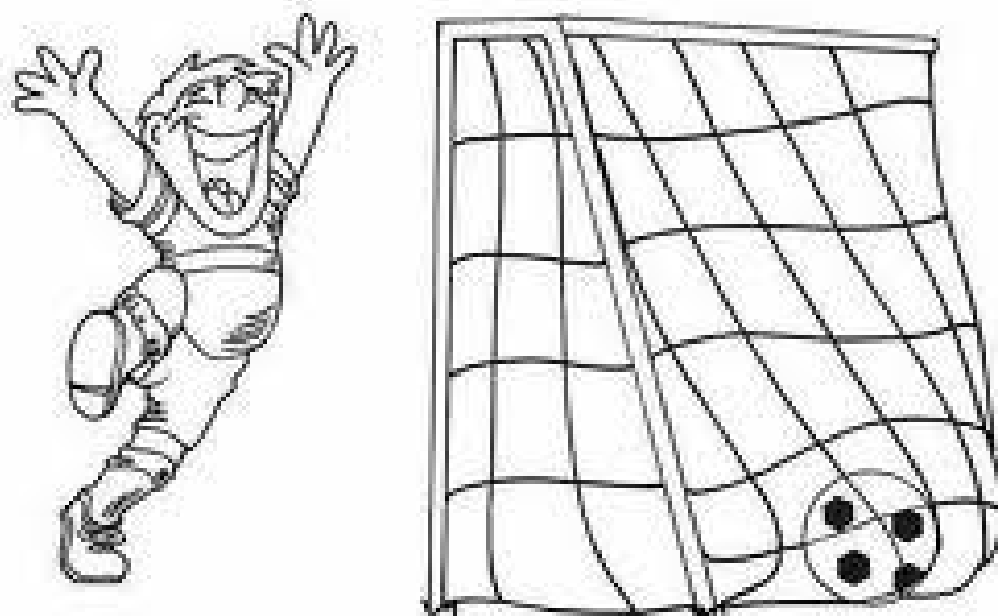
Korte samenvatting van wat er besproken is door de leerling zelf.

Is alles duidelijk? Heb je nog vragen?

### Bijlage 3 Logboek leerling

# Logboek

Ik heet .....en ik ga mijn best doen om mijn doel te bereiken!



Periode : begin maart tot half april 2012

Logboek van:

Hier ben ik goed in!

|  |
|--|
|  |
|--|

Mijn doel

is:.....  
 .....

Mijn doel ga ik vieren

door:.....  
 .....

Het is vandaag .....dag.....(datum)

Wat voor cijfer geef ik mezelf vandaag?

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

Wat ging er goed?:

-

-

-

Waar ga ik morgen op letten?:

-

-

-

-----

Het is vandaag .....dag.....(datum)

Wat voor cijfer geef ik mezelf vandaag?

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

Wat ging er goed?:

-

-

-

Waar ga ik morgen op letten?:

-

-

-

## Bijlage 4 logboek leerkracht

# Logboek

Leerkracht: Anne Boots-Koopman

Periode: begin maart tot half april

**Datum:****Naam leerling:**

Hoe schaal ik de betrokkenheid van de leerling voor het doel vandaag?:

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

Wat ging er goed?

Aandachtspunten voor de leerling:

Aandachtspunten voor de leerkracht:

**Naam leerling:**

Hoe schaal ik de betrokkenheid van de leerling voor het doel vandaag?:

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

Wat ging er goed?

Aandachtspunten voor de leerling:

Aandachtspunten voor de leerkracht:

**Naam leerling:**

Hoe schaal ik de betrokkenheid van de leerling voor het doel vandaag?:

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

Wat ging er goed?

Aandachtspunten voor de leerling:

Aandachtspunten voor de leerkracht:

**Naam leerling:**

Hoe schaal ik de betrokkenheid van de leerling voor het doel vandaag?:

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

Wat ging er goed?

Aandachtspunten voor de leerling:

Aandachtspunten voor de leerkracht:



## Bijlage 5 Vragenlijst observator en leerkracht

- Deze leerling zit lekker in haar vel. JA! – Ja -? – nee – NEE!
- deze leerling komt spontaan iets vertellen aan de leerkracht  
JA! – Ja -? – nee – NEE!
- deze leerling is open, vertelt wat hem/haar bezig houdt JA! – Ja -? – nee – NEE!
- deze leerling heeft aansluiting in de groep JA! – Ja -? – nee – NEE!
- deze leerling maakt een 'blijje' indruk JA! – Ja -? – nee – NEE!
- De leerling maakt een ontspannen indruk JA! – Ja -? – nee – NEE!
- De leerling heeft vertrouwen in zichzelf JA! – Ja -? – nee – NEE!
- Deze leerling maakt een zekere indruk JA! – Ja -? – nee – NEE!

## Bijlage 6 Kijkwijzer voor observatie

### Door leerkracht en observator in te vullen

#### Deelvraag 1

- de leerling heeft zijn werk op tafel liggen als de leerkracht begint JA! – ja - ? – nee- NEE!
  - de leerling doet actief mee met de instructie (let goed op, steekt vinger op) JA! – ja - ? – nee- NEE!
  - tijdens werktijd is de leerlingen zoveel mogelijk bezig om werk af te maken JA! – ja - ? – nee- NEE!
  - de leerling is tijdens werktijd alleen met de opdrachten bezig. JA! – ja - ? – nee- NEE!
  - de leerling is hard en gemotiveerd aan het werk JA! – ja - ? – nee- NEE!
  - de leerling heeft zijn werk binnen de tijd af JA! – ja - ? – nee- NEE!
  - de leerling kan zijn aandacht goed bij zijn werk houden JA! – ja - ? – nee- NEE!
- Welk cijfer geef je deze leerling bij het maken van het rekenwerk op een schaal van 0 tot 10?

Open vragen:

Wat doet de leerling als hij/zij niet met werk bezig is?:

Opvallende dingen zijn:

#### Deelvraag 3

- De leerkracht gaat naast de leerling zitten als hij/zij zijn werk niet af lijkt te krijgen. JA! – ja - ? – nee- NEE!
- De leerkracht waarschuwt de leerling als hij/zij niet doorwerkt. JA! – ja - ? – nee- NEE!
- De leerkracht zegt wanneer het goed gaat en benoemt gewenst gedrag. JA! – ja - ? – nee- NEE!
- De leerkracht wijst op het te behalen doel van de leerling. JA! – ja - ? – nee- NEE!
- De verantwoordelijkheid van het werk ligt bij de leerling. JA! – ja - ? – nee- NEE!
- De leerkracht spoort de leerling aan om te werken. JA! – ja - ? – nee- NEE!
- De leerkracht loopt bij deze leerling vaker langs dan bij andere leerlingen JA! – ja - ? – nee- NEE!.

Op een schaal van 0 tot 10 voelt de leerkracht zich .....% leider

Op een schaal van 0 tot 10 voelt de leerkracht zich.....% begeleider.

## Bijlage 7 Interview

**Interview:** \_\_\_\_\_ **naam:** \_\_\_\_\_

### Deelvraag 1

Ik vind het leuk om aan mijn rekenwerk te werken NEE!- nee - ? – ja – JA!

Ben je wel eens bang dat je je rekenwerk niet afkrijgt? NEE!- nee - ? – ja – JA!

Is je rekenwerk altijd binnen de tijd af? NEE!- nee - ? – ja – JA!

Ik heb zin om aan het werk te gaan NEE!- nee - ? – ja – JA!

Ik vind het belangrijk dat ik mijn werk goed doe NEE!- nee - ? – ja – JA!

Open vragen:

Hoe vind je het als je je rekenwerk niet af hebt

.....

Wat doe je als je iets niet snapt?

.....

Welk cijfer geef je jezelf bij het afmaken van je rekenwerk op een schaal van 0 tot 10?

-----

0

10

Wat gaat al goed?

Wat zou beter kunnen?

### Deelvraag 2

Ik ga graag naar school NEE!- nee - ? – ja – JA!

Ik vind het werk op school leuk NEE!- nee - ? – ja – JA!

Kinderen willen met mij spelen NEE!- nee - ? – ja – JA!

Kinderen doen aardig tegen mij NEE!- nee - ? – ja – JA!

Ik heb vertrouwen in mezelf NEE!- nee - ? – ja – JA!

Ik ben trots op mijn werk NEE!- nee - ? – ja – JA!

Hoe voel ik me op school op een schaal van 0-10?

0-----10

Open vragen:

Hoe voel je je op school?

Wat vind je fijn?

Wat zou je willen veranderen als je de baas zou zijn van deze school?

Deelvraag 3

De juf zegt vaak tegen mij dat ik door moet werken NEE!- nee - ? – ja – JA!

De juf zegt wanneer ik het goed doe NEE!- nee - ? – ja – JA!

De juf geeft complimentjes NEE!- nee - ? – ja – JA!

De juf is boos als ik mijn werk niet af heb. NEE!- nee - ? – ja – JA!

De juf loopt vaker langs bij mij dan bij andere leerlingen. NEE!- nee - ? – ja – JA!

Wat zou juf kunnen doen om jou te helpen?

.....

## Bijlage 8 Vragenlijst interactiewijzer

### Onderdeel A1: Relatie kind-opvoeder

Onderstaande uitspraken hebben betrekking op hoe het betreffende kind met jou omgaat. Met het omcirkelen van een cijfer geef je aan welke uitspraak over de interactiestijl van het kind naar jou toe van toepassing is, waarbij:

-2= veel te weinig

-1= te weinig

0= normaal, komt voor in situaties waar dat nodig is

+1= te veel

+2= veel te veel

Leeft zich in in mij -2 -1 0 +1 +2

Op zijn/haar hoede bij mij -2 -1 0 +1 +2

Stelt eisen aan mij -2 -1 0 +1 +2

Stelt zich bescheiden naar mij op -2 -1 0 +1 +2

moedigt mij aan en ondersteunt mij -2 -1 0 +1 +2

Stelt zich terughoudend op -2 -1 0 +1 +2

Accepteert kritiek van mij -2 -1 0 +1 +2

Vertrouwt op eigen oordeel -2 -1 0 +1 +2

Heeft persoonsgerichte kritiek op mij -2 -1 0 +1 +2

Geeft mij advies -2 -1 0 +1 +2

Benadrukt positieve kanten van mij -2 -1 0 +1 +2

Stelt zich afhankelijk op naar mij -2 -1 0 +1 +2

Geeft mij de ruimte -2 -1 0 +1 +2

Laat kwaadheid zien aan mij -2 -1 0 +1 +2

Wil van mij winnen -2 -1 0 +1 +2

Plaatst kanttekeningen: "Ja, maar...." -2 -1 0 +1 +2

Stelt zich gelijkwaardig naar mij op -2 -1 0 +1 +2

Is zorgzaam voor mij -2 -1 0 +1 +2

Doet wat ik vraag -2 -1 0 +1 +2

Grenst zich af door te zwijgen -2 -1 0 +1 +2

Toont ontevredenheid over mij -2 -1 0 +1 +2

Bijt van zich af t.o.v. mij -2 -1 0 +1 +2

Organiseert en regelt voor mij -2 -1 0 +1 +2

Toont teleurstelling over mij -2 -1 0 +1 +2

Stelt zich afwachtend op -2 -1 0 +1 +2

Wijst mij op fouten die ik maak -2 -1 0 +1 +2

Wil mij overtuigen met de beste bedoelingen -2 -1 0 +1 +2

Stelt zich kwetsbaar op -2 -1 0 +1 +2

Kijkt de kat uit de boom -2 -1 0 +1 +2

Houdt zich aan regels die ik stel -2 -1 0 +1 +2

“Aanval is de beste verdediging” -2 -1 0 +1 +2

Trekt zich terug -2 -1 0 +1 +2

### Onderdeel A2: relatie opvoeder kind

Onderstaande uitspraken hebben betrekking op wat het kind bij jou oproept, waartoe je in eerste instantie geneigd bent (het gaat er dus **niet** om of je in werkelijkheid altijd zo reageert)

Op een 3-puntsschaal kan aangegeven worden in hoeverre de uitspraak van toepassing is, waarbij:

- = nauwelijks of niet

0 = binnen normale grenzen

+ = duidelijk

Je neigt ertoe dit kind als gemakkelijk volgend te zien - 0 +

Je neigt ertoe met dit kind de strijd aan te gaan - 0 +

Je neigt ertoe dit kind te ‘bemoederen’ - 0 +

Je neigt ertoe bijval en steun bij dit kind te zoeken - 0 +

Je neigt ertoe geïrriteerd en afwijzend te reageren op dit kind - 0 +

Je neigt ertoe dit kind uit de put te halen - 0 +

Je neigt ertoe gemakkelijk zaken aan dit kind over te laten - 0 +

Je neigt ertoe dit kind te straffen - 0 +

## Bijlage 9 Piramide van Maslow

Voorwaarde voor een optimale ontwikkeling van de persoonlijkheid is dat bij de mens in zijn basisbehoeften wordt voorzien. Hierbij kunnen we denken aan de behoefteniveaus van Maslow. Maslow onderscheidt vijf behoefteniveaus, samen beter bekend als de piramide van Maslow.

1e niveau: Primaire biologische behoeften: eten, drinken, kleding, onderdak

2e niveau: Behoefte aan veiligheid: warmte, liefde, stabiliteit, rust

3e niveau: Sociale behoefte: aanvaard voelen, contact, ergens bij horen

4e niveau: Behoefte aan erkenning: gezien en gewaardeerd worden, respect

5e niveau: Behoefte tot zelfontplooiing: worden wie je in aanleg al bent, welbevinden

Volgens Maslow bestaat er een duidelijke hiërarchie in de behoeften. Pas als de lagere behoeften bevredigd zijn, kunnen de hogere aan bod komen (Maslow, 1943).

## **Bijlage 10 Beelden filmische observatie**

De beelden van de filmische observatie zijn te verkrijgen bij Anne Boots-Koopman