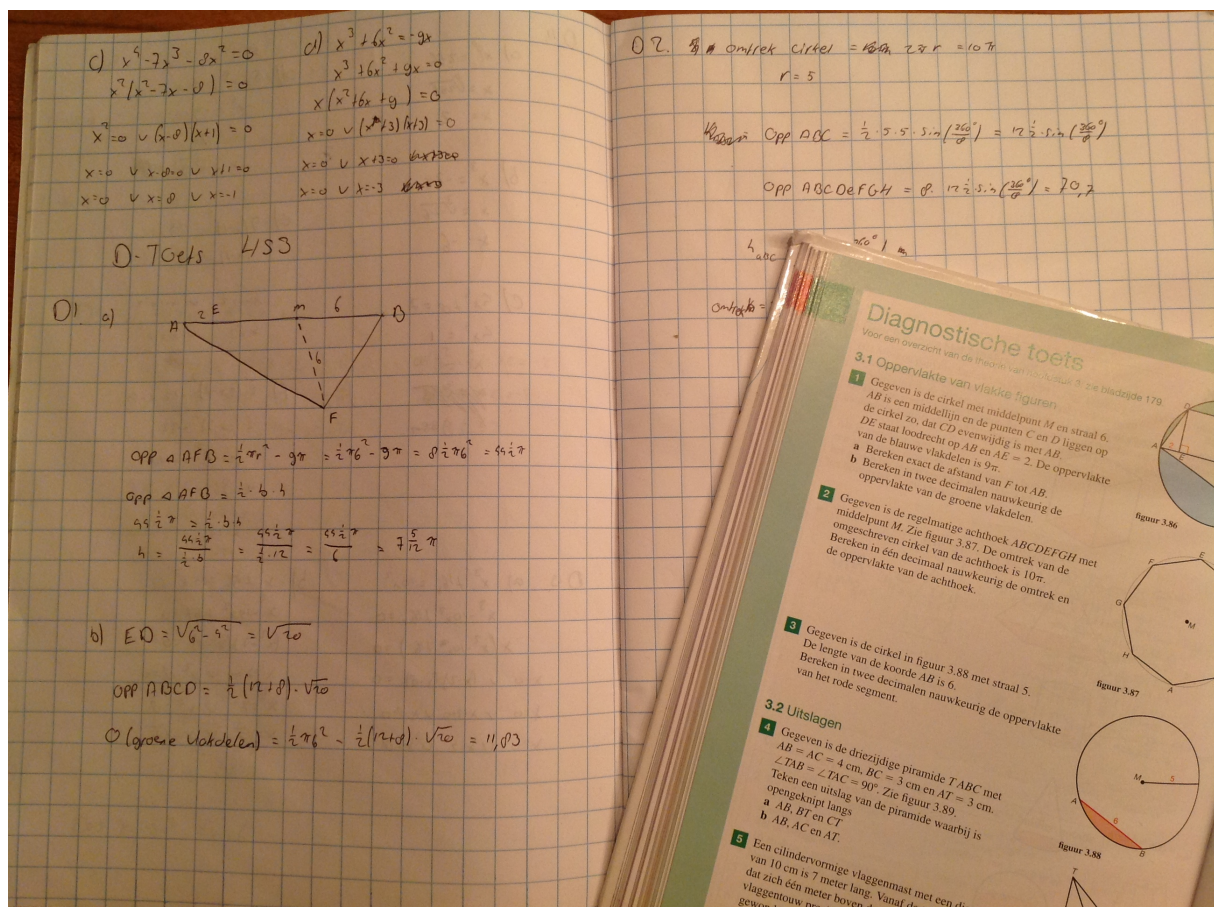


En nu..... aan het werk!

Het verbeteren van de werkhouding van leerlingen met behulp van een integrale aanpak, waarbij de leerling adaptief en oplossingsgericht wordt benaderd, en waarbij het versterken van executieve functies centraal staat.

ONDERZOEKSVERSLAG in het kader van MASTER SEN



Voorbereiding op de toetsweek en nu..... aan het werk!

Toets	Van der Pad-2193868-toets5-4juli2013
Naam	Diana van der Pad ev van Bennekom
Studentnummer	2193868
Opleiding	Fontys OSO Master SEN (Rotterdam)
Studiebegeleider	Marjan de Wildt
Datum	4juli2013
Aantal woorden	10 965

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	4
1.1 Onderzoeksvraag	6
1.2 Doel van het onderzoek.....	6
1.3. Theoretisch kader.....	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....	6
2.1 Basisbehoeften van de leerling	6
2.1.1 Relatie	7
2.1.2 Autonomie	7
2.1.3 Competentie.....	8
2.2 Oplossingsgericht werken.....	8
2.3 Het brein en het ontwikkelperspectief.....	9
2.3.1 Rollen bij ondersteunen van het ontwikkelingsperspectief.....	9
2.4 Executieve functies	10
2.4.1 Verdeling executieve functies	10
2.4.2 Versterken van executieve functies	11
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	11
3.1 Paradigma van het onderzoek.....	11
3.2 Onderzoeksstrategie.....	12
3.3 Doelgroep - respondenten	13
3.4 Onderzoeksmethoden.....	13
3.4.1 Deelvraag 1. Kan deze leerling het niveau aan?.....	14
3.4.2 Deelvraag 2. Ervaren leerlingen een meerwaarde in de individuele begeleiding? (relatie).14	
3.4.3 Deelvraag 3. Helpt het inzetten van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling eigenaar te laten zijn van de oplossing? (autonomie).....	15
3.4.4 Deelvraag 4. Helpt het versterken van executieve functies als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht leerlingen die dreigen af te stromen? (competentie).....	15
3.5 Kwaliteitscriteria	15
3.6 Ethische aspecten	15
H4 Data-analyse en resultaten	16
4.1 Capaciteiten van de leerling.....	16
4.2 Oplossingsgericht gesprek.....	17
4.3 De begeleiding.....	18
4.4 Evaluatie van de begeleiding	18
4.4.1 Executieve functies.....	18
4.4.2 Stand van zaken	21
4.4.3 Evaluatie begeleiding.....	23

H5 Conclusie en aanbevelingen	25
5.1 Conclusie.....	25
5.2 Onderbouwing	25
5.2.1 Deelvraag 1. Kan deze leerling het niveau aan?.....	25
5.2.2 Deelvraag 2. Ervaren leerlingen een meerwaarde in de individuele begeleiding (relatie) ..	26
5.2.3 Deelvraag 3. Helpt het inzetten van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling eigenaar te laten zijn van de oplossing? (autonomie)	27
5.4 Deelvraag 4. Helpt het versterken van executieve functies als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht leerlingen die het niveau lijken aan te kunnen, maar niet de gewenste resultaten halen? (competent)	28
5.3 Kwaliteit.....	29
 H6 Reflectie	 30
6.1 Mijn onderzoek	30
6.2 Het vervolg.....	31
6.3 Persoonlijke ontwikkeling.....	31
 Dankwoord	 32
 Literatuurlijst	 33
 Bijlagen	 35
Bijlage 1 Aanbevelingen vanuit onderzoek en voorstudie.....	35
Bijlage 2 Voorstudie samenvatting en conclusies.....	38
Bijlage 3 Format van Interventie.....	40
Bijlage 4 Resultaten dossieronderzoek	42
Bijlage 5 Leerling Y: Eerste gesprek, verslag en plan	44
Bijlage 6 Korte samenvatting van de begeleiding.....	47
Bijlage 7 Evaluatie vragenlijst leerlingen	48
Bijlage 8 Resultaten Executieve Functies	49
Bijlage 9 Vragenlijsten ouders.....	50
Bijlage 10 Vragenlijst voorstudie	52
Bijlage 11 Toestemmingsformulier.....	57

Samenvatting

In het kader van mijn opleiding master SEN heb ik in mijn praktijk een actieonderzoek met casestudy uitgevoerd naar het effect van een integrale benadering op de werkhouding van leerlingen. Doelgroep zijn leerlingen die op hun eigen niveau niet voldoende presteren. Het zijn de leerlingen waarvan docenten zeggen dat ze *“gewoon aan het werk moeten gaan”*, maar bij wie dat *aan het werk gaan* niet van de grond komt. Mijn onderzoek sluit aan bij adaptief onderwijs, oplossingsgericht werken, het versterken van executieve functies en het sturen van breinontwikkeling.

Een slechte werkhouding is leerlinggedrag dat leidt tot slechte leerprestaties. In elke klas zitten wel leerlingen die beter zouden moeten kunnen. Middels een integrale aanpak vanuit de drie basisbehoeften relatie, autonomie en competentie heb ik twee van deze leerlingen begeleid. Ik heb in mijn onderzoek onder de noemer van het versterken van de **competentie**, de executieve functies planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht meegenomen. De basisbehoefte **relatie** heb ik ingevuld door te luisteren naar de leerling, aan te moedigen en positief te bekrachtigen. Door met de leerling vooraf een haalbaar doel te stellen en oplossingsgerichte vragen te stellen heb ik de leerling **autonoom** en daarmee eigenaar van zijn probleem en oplossing willen laten zijn. Deze opzet is geslaagd. De werkhouding van de leerlingen is verbeterd. Ze maken nu eerder gebruik van een planning, kunnen makkelijker starten met schoolwerk (ook wanneer ze daar geen zin in hebben) en beginnen eerder met leren voor een toets. Daarnaast geven de leerlingen allebei aan dat zij nu meer vertrouwen hebben in hun eigen kunnen. Ze geven aan dat zij zelf hebben aangegeven wat ze wilden verbeteren, wat goed gaat en beter kan. Met dit onderzoek heb ik aan kunnen tonen dat een integrale benadering, waaronder het versterken van executieve functies, de leerling aan het werk krijgt.

Vanuit mijn onderzoek komt de aanbeveling om een adaptieve benadering, oplossingsgerichte gespreksvoering en het versterken van executieve functies op te nemen in de zorgstructuur van de school.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In 2011 ben ik gestart met de masteropleiding Special Educational Needs. Mijn eigen leervraag was op dat moment: hoe krijg ik leerlingen aan het werk, zodat zij beter kunnen presteren? In mijn praktijk, als mentor van een brugklas en docent wiskunde in het voorgezet onderwijs, kom ik leerlingen tegen die *zelf goed kunnen aangeven dat ze te weinig doen, maar vervolgens niet aan het werk gaan*.

Vanuit de theorie heb ik mijn eigen vaardigheden inmiddels kunnen uitbreiden. Bij leerlingen die ik eerder niet aan het werk kreeg heb ik nu diverse vaardigheden die ik kan inzetten om deze leerlingen te ondersteunen en aan het werk te krijgen. Voorbeelden daarvan zijn: een oplossingsgericht gesprek, de relatie aanhalen en inzetten, eisen en hoge verwachtingen stellen en soepel te zijn wanneer nodig. Er is echter een groep leerlingen waarbij deze methode niet afdoende is. Het zijn de leerlingen die bij meer vakken niet de gewenste resultaten halen, de leerlingen die dreigen te doubleren of af te stromen. De leerlingen die volgens hun achtergrondgegevens op het juiste niveau lijken te zitten maar daar niet naar presteren heb ik als doelgroep genomen van dit onderzoek.

Naast mijn persoonlijke leervraag is er in mijn praktijk aanleiding om iets te willen doen om afstroom van leerlingen te voorkomen. De school waarop ik werk heeft als missie *“iedere leerling via de kortst mogelijke leerweg, dus bij voorkeur zonder vertraging, naar het voor hem of haar hoogst haalbare eindniveau te leiden”*. Binnen deze missie past het niet dat leerlingen door hun gedrag (werkhouding en motivatie) afstromen naar een lager niveau. Uit de instroom en uitstroomgegevens (IDU) blijkt echter dat er bij ons op school gemiddeld meer leerlingen afstromen dan op andere scholen in Nederland. Het derde leerjaar is daarbij interessant omdat ook door onderwijsinspectie (Roeters, 2012) gesignaleerd wordt dat leerlingen met slechte resultaten in het derde leerjaar eerder afstromen naar een lager niveau, dan dat zij blijven zitten.

Ik heb mijn onderzoeksvraag gericht op het versterken van leerlinggedrag. Ik realiseer me dat de werkhouding en motivatie van leerlingen door meer dan alleen het gedrag van leerlingen wordt beïnvloed. Onderwijsinspectie geeft aan dat mijn school moet kijken naar borging van de determinatie in de onderbouw en verwacht van school dat zij de opbrengsten analyseert tot op het niveau van de vakken en haar conclusies treft over maatregelen (onderwijsinspectie, 2012). Ik heb er echter voor gekozen om uit te gaan van de bestaande onderwijssituatie en te kijken wat de opbrengst op leerlingniveau is wanneer je leerlingen op weg helpt. Ik heb gekozen voor deze insteek omdat ik mijn veronderstelling wil toetsen, dat het gedrag van de leerling (niet aan het werk gaan) ons vertelt dat de leerling *iets* nog niet kan. Om er achter te komen wat mogelijke oorzaken van de werkhoudingsproblemen kunnen zijn heb ik een voorstudie gedaan. Samenvatting en conclusies van de voorstudie staan in bijlage 2. Uit de voorstudie volgt dat het versterken van executieve functies, als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht, mogelijk de sleutel kunnen zijn naar het verbeteren van de werkhouding van leerlingen.

Praktisch gezien was het voor mij niet mogelijk om met een groep leerlingen aan de slag te gaan. Dat maakt dat ik in mijn onderzoek een klein aantal leerlingen individueel begeleid heb. Mijn onderzoek sluit aan bij huidige ontwikkelingen die vragen om meer maatwerk in de begeleiding van leerlingen. Onderwijsinspectie geeft aan dat er een gebrek aan maatwerk is in het regulier onderwijs.

Met mijn onderzoek wil ik aansluiten bij de aandacht die bij ons op school aan de relatie met de leerling wordt gegeven. Het uitgedragen motto is *“Zonder relatie geen prestatie”*. Relatie maakt deel uit van de drie psychologische basisbehoeften: relatie, autonomie en competentie (Deci & Ryan, 1985) (Bors & Stevens, 2010, pp. 98-110). Ik wil aansluiten op deze basisbehoeften door als begeleider de **relatie** met de leerling aan te gaan. In het onderzoek ga ik op zoek naar de vaardigheden die leerlingen **competent** maken wanneer we het hebben over het verbeteren van de werkhouding. In de begeleiding van de leerlingen wil ik de **autonomie** van de leerling inzetten door hem eigenaar te laten zijn van het probleem en als begeleider aan te sluiten op de ondersteuningsvraag van de leerling.

1.1 Onderzoeksvraag

Ik ben tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen gekomen:

Welk effect heeft individuele begeleiding, waarin aangesloten wordt op de drie basisbehoeften van de leerling (relatie, competentie en autonomie) op de werkhouding van leerlingen die het niveau aankunnen maar niet de gewenste resultaten halen.

1. Kan deze leerling het niveau aan?
2. Ervaren leerlingen een meerwaarde in de individuele begeleiding? (relatie)
3. Helpt het inzetten van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling eigenaar te laten zijn van de oplossing? (autonomie)
4. Helpt het versterken van executieve functies - als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht - leerlingen die het niveau lijken aan te kunnen, maar niet de gewenste resultaten halen? (competentie)

1.2 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om te komen tot aanbevelingen voor de begeleiding van leerlingen die dreigen af te stromen terwijl zij het niveau wel aan lijken te kunnen.

1.3. Theoretisch kader

Het theoretisch kader van mijn onderzoek bestaat uit de volgende kernbegrippen: basisbehoeften van de leerling (adaptief onderwijs), oplossingsgericht werken, executieve functies, ontwikkeling van het puberbrein.

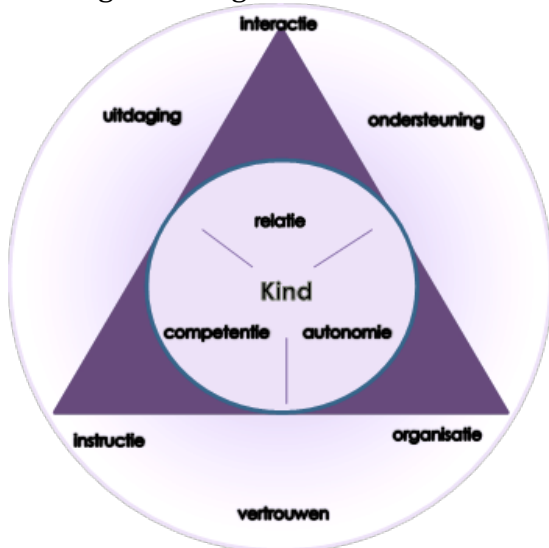
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

De onderzoeksvraag die ik stel komt direct voortkomt uit mijn persoonlijke aanleiding voor het volgen van de masteropleiding. Vanaf het begin van deze opleiding heb ik gezocht naar antwoorden voor het verklaren, en verbeteren, van het gedrag van leerlingen. Binnen het theoretisch kader van mijn onderzoek beschrijf ik theorie die ik wil gebruiken voor het schrijven van een format voor interventie, waar vanuit de begeleiding van de leerlingen wordt gestart.

2.1 Basisbehoeften van de leerling

De drie basisbehoeften: relatie, autonomie en competentie zijn het fundament waarop de Self-Determination Theory (SDT) is opgebouwd. Deze motivatietheorie gaat uit van een natuurlijke, niet aangeleerde neiging van mensen om zich in te zetten voor zaken die zij interessant vinden en de verbinding te zoeken tussen zichzelf en de wereld. Deze theorie neemt afstand van het behaviorisme waarin het reguleren van gedrag door

belonen en straffen als uitgangspunt wordt gezien. Volgens Luc Stevens (2010) is SDT, kortweg het voldoen aan de basisbehoeften, de sleutel tot veel motivatieproblemen in het onderwijs. Dat maakt deze theorie voor mijn onderzoek interessant. Het niet werken voor schooltaken wordt vaak gezien als een motivatieprobleem van de leerling. Begeleiding van (groepen) leerlingen vraagt vanuit deze theorie om een integrale benadering. Ik heb in mijn praktijk geleerd dat leerlingen zich vanuit deze benadering gehoord en gezien voelen en dat zij zelf gaan nadenken over wat ze nodig hebben. Stevens introduceerde het onderwijsconcept adaptief onderwijs in Nederland waarin het pedagogisch klimaat gebaseerd op de drie basisbehoeften centraal staat, zoals samengevat in figuur 1.



Figuur 1 Model adaptief onderwijs (Jessica)

2.1.1 Relatie

Relatie gaat over de behoefte om je verbonden te voelen met anderen. In de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen speelt de ander een belangrijke rol. In de puberteit en adolescentie is er meer aandacht voor wat anderen doen en wat anderen van je denken. In Loevinger's development model (Loevinger & Hy, 1996) worden in totaal negen opvolgende stadia van sociaal emotionele ontwikkeling onderscheiden. Rond de puberteit ontwikkelen leerlingen richting het conformistisch stadium. Binnen dit stadium wordt de sociaal wenselijke houding en beducht zijn voor kritiek en afwijzing beschreven (Weerman, Smeenk, & Harland, 2007, pp. 86-88). Het docentgedrag welke past bij dit stadium, bestaat uit samenwerken met de leerling en de relatie aangaan. De leerling zoekt bevestiging en is alert op wantrouwen van de docent richting de capaciteiten van de leerling. Luc Stevens (2010) noemt dit het vertrouwen hebben in de leerling, de leerling als partner in het leerproces en jezelf durven tonen als docent aan de leerling. In mijn praktijk is het aangaan van de relatie, bijvoorbeeld jezelf laten zien en wantrouwen weerleggen, van onschatbare waarde gebleken bij het motiveren van leerlingen.

2.1.2 Autonomie

Autonomie is de mogelijkheid om zelf controle uit te oefenen over de eigen situatie. Het tegenovergestelde van autonomie is het ervaren van dwang, druk of dreiging. Erkenning van de behoefte aan autonomie boort de natuurlijke motivatie van de mens om zich te ontwikkelen aan. Bovendien wordt die autonomie ervaren wanneer leerlingen de

activiteiten die ze doen vinden passen bij de persoon die ze zijn. Vanuit autonomie, het stellen van eigen doelen en het verbinden met de waarden en ervaringen, kan de motivatie los van externe beloningen komen te staan. Dit noemen we intrinsieke motivatie. In mijn onderzoek sluit autonomie aan bij het eigenaar zijn van de oplossing.

2.1.3 Competentie

Competentie staat voor de behoefte om je bekwaam te voelen in relatie tot anderen en in relatie tot wat je aan het doen bent. Meester zijn van de situatie. Vanuit de behoefte om je competent te voelen maakt Luc Stevens (2010) de stap naar de attributietheorie van Psycholoog Bernard Weiner. Deze beschrijft de algemene behoefte van de mens om te begrijpen waarom iets gebeurt en zo grip te krijgen op de situatie. Hoe een leerling de waarom-vraag beantwoordt laat zien hoe die leerling denkt over eigen succes en falen. Weiner heeft in later onderzoek ook de rol van ouders en docenten beschreven in het competent voelen van leerlingen. Een voorbeeld: de leerling die zich toch al verantwoordelijk voelt voor zijn falen kan door de reactie van ouders en docenten bevestigd worden in de eigen rol. Feedback aan leerlingen moet in dienst staan van het ontwikkelen van het gevoel van competent zijn en is zonder vooroordelen.

2.2 Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken werd door Steve De Shazer en Insoo Kim Berg binnen het Brief Family Therapy Center in Milwaukee (VS) ontwikkeld als model dat haaks staat ten opzichte van het medisch model waarin oorzaak en gevolg centraal staan. In plaats van het uitdiepen van het probleem staat het denken in oplossingen bij oplossingsgericht werken centraal. Door deze manier van werken wordt het stellen van een diagnose of het labelen van het probleem losgelaten en past daarmee bij de ontwikkeling naar passend onderwijs. Frederike Bannink (2009) stelt dat de oplossingsgerichte gespreksvoering raakvlakken heeft met het sociaal constructivisme. Deze theorie gaat er vanuit dat problemen, competenties en mogelijke oplossingen in communicatie met anderen betekenis krijgen. Door te leiden naar het denken in oplossingen stel je een andere betekenis centraal dan het verder uitdiepen van het probleem. Daar zit volgens mij de kracht van het werken via deze methode. Door te denken in oplossingen denk je jezelf als het ware vooruit en in de toekomst. Als procesbegeleider heb je een aantal instrumenten ter beschikking: stel uitlokkende vragen (hoe zou het zijn als het probleem niet meer bestond – de wondervraag), vraag naar details (hoe deed je dat, wat deed je precies anders dat het beter ging) en het geven van verbale beloningen (het geven van complimenten en stellen van competentievragen) (Bannink, 2009).

Wanneer je klaar bent om samen te werken aan oplossingen wordt je binnen dit model 'klant' genoemd. Andere klantrelaties die genoemd worden zijn 'klager' (die de verantwoordelijkheid voor probleem en oplossing buiten zichzelf legt) en 'bezoeker' (die nog geen hulpvraag heeft). Het model onderkent vijf voorwaarden die het doel en de inzet toetsbaar maken wat uitvoerbaarheid betreft. Deze gaan over eigenaarschap (het is jouw doel), vertrouwen (je hebt vertrouwen dat je je doel kunt bereiken), waarde (je ziet de voordelen van je doel in), succes en tegenslag (Beumer-Peeters, 2010). In mijn onderzoek ben ik op zoek naar leerlingen die zelf aan het werk willen, maar bij wie het niet lukt om aan het werk te gaan/blijven. Ze moeten klant zijn en voldoen aan de vijf voorwaarden.

In mijn gesprekken als mentor van een brugklas heb ik gezien dat leerlingen met behulp van oplossingsgerichte vragen aan het denken worden gezet. De gesprekken zijn vaak heel plezierig voor de leerlingen, en voor mij, omdat leerlingen tot inzicht komen en oplossingen aandragen. Mijn sturing is daarmee indirect, de leerling ervaart autonomie. In mijn onderzoek wil ik kijken of leerlingen met een werkhoudingsprobleem door eigenaar te zijn en autonomie te ervaren, intrinsiek gemotiveerd worden om zich meer in te zetten voor het schoolwerk. Ik heb in mijn format van interventie een oplossingsgericht startgesprek en oplossingsgerichte vragen opgenomen. Ik heb gebruik gemaakt van Mission Possible (Beumer-Peeters, 2010), een interventiemodel gebaseerd op de methode Kids' Skills van Ben Furman. Het vaststellen van het eigen doel, regelen van support en vieren van successen neem ik uit deze methode mee in het format.

2.3 Het brein en het ontwikkelperspectief

Het brein blijft zich ontwikkelen tot na het 20^{ste} levensjaar. Het functioneren van onze informatieverwerking hangt samen met de ontwikkeling van biologische, cognitieve en neurocognitieve, psychologische en pedagogische, psychosociale en culturele factoren (Jolles, 2011). Vanuit deze factoren zijn beschermende en risicofactoren te bepalen die belangrijk zijn voor het leren. Kenmerken als concentratie, interesse en werkhouding vind je in deze factoren terug en leerlingen kunnen zich in verschillende stadia van ontwikkeling bevinden. Wat niet is kan nog komen. De docent die stuurt, steunt, inspireert en motiveert creëert daarmee, volgens Jelle Jolles, een omgeving waarin de leerling tot ontwikkeling kan komen. Juist door het opdoen van ervaringen vindt de doorontwikkeling van het brein plaats. Gebaande paden in de hersenen worden effectiever en 'vergeten' paden worden gesnoeid. Als docent en ouder kun je niet afwachten tot de ontwikkeling zich voltrekt. Er moet een omgeving gecreëerd worden die tot ontwikkeling uitnodigt, terwijl de leerling ook ondersteuning nodig heeft (zie figuur 2).

2.3.1 Rollen bij ondersteunen van het ontwikkelingsperspectief

Vroege adolescentie ≈ 10-14jr	Taken die ingewikkeld worden, emoties bij komen kijken of keuzes die op de lange termijn gevolgen hebben. Hulp bij planning maken, gevolgen schetsen, huiswerk structureren. Ontwikkelen van sociale competenties. Praten over de gevolgen van gedrag.	Ouder/docent als Manager
Midden adolescentie ≈ 14-17jr	Motivatie minimaal en gericht op peergroup. Plaatsvervangende prefrontale cortex. Langs de zijlijn aanmoedigen en eventueel bijsturen. Feedback geven op gedrag. Consequenties doornemen. Analyseren van slechte cijfers.	Ouder/docent als Coach
Late adolescentie ≈ 17-25jr	Wanneer nodig/gevraagd. Hulp bij abstraheren en relativeren. Hulp bij het opstellen van een studierooster. Emotionele ondersteuning. Advies en schouderklopjes.	Ouder/docent als Consulent

Figuur 2 Bron: samenvatting door Diana van Bennekom – van der Pad bij hoofdstuk De ouder als manager, coach en consulent (Eerkens, Elzinga & Jolles, 2010)

Deze indeling doet in de oorspronkelijke tekst (Eerkens, Elzinga, & Jolles, 2010) alleen een beroep op de inzet van ouders bij de ondersteuning van hun kind. Maar ook voor scholen is het van belang om de ontwikkeling in beeld te hebben. Het geeft een handvat bij (het benoemen van) de begeleiding van leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben.

Het gegeven dat school een beroep doet op de prefrontale cortex en deze bij sommige leerlingen nog in ontwikkeling is, samen met het gegeven dat de ontwikkeling van de prefrontale cortex te stimuleren is en dit aan te raden is omdat het 'snoei'-proces in de adolescentie op gang komt, maken dat ik in de begeleiding aan wil sturen en aansluiten bij de leerling. Bij de leeftijd van mijn leerlingen past de rol van coach: het aan de zijlijn aanmoedigen, analyseren van slechte cijfers en feedback geven op handelen. De rol van coach past ook bij het aangaan van de relatie met de leerling. Het aanmoedigen kan het gevoel van competentie bij de leerling vergroten.

2.4 Executieve functies

Executieve functies zijn cognitieve processen die nodig zijn voor doelgericht, efficiënt en sociaal aangepast gedrag. Bij de beschrijving van de ontwikkeling van het brein is het nog niet specifiek benoemd, maar de ontwikkeling van het hele frontale hersensysteem, en specifiek de prefrontale cortex, speelt een belangrijke rol in de mate van ontwikkeling van executieve functies. Hart en Jacobs omschrijven het systeem van executieve functies als hoogontwikkelde cognitieve vaardigheden die helpen uitdagingen aan te gaan en doelen te realiseren (Hart & Jacobs, 1993). Executieve vaardigheden zijn onder te verdelen in twee verschillende groepen. Zelazo en Muller (2002) omschrijven cool en hot executieve functies. Waarbij de cool executieve functies de cognitieve vaardigheden omschrijven en hot executieve functies de gedrag-sturende processen beschrijven.

2.4.1 Verdeling executieve functies

Cognitieve executieve functies (cool)	
Planning	Het vermogen een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien.
Organisatie	Het vermogen om zaken te kunnen ordenen.
Timemanagement	Besef van het belang van tijd. Het vermogen om in te kunnen schatten hoeveel tijd nodig is. Vasthouden aan deadlines.
Werkgeheugen	Informatie in het geheugen kunnen houden tijdens het uitvoeren van complexe taken.
Metacognitie	Zelfmonitoring en zelfevaluatie. De situatie en de aanpak kunnen overzien.
Gedrag-sturende executieve functies (hot)	
Reactie-inhibitie	Na kunnen denken voordat je reageert. Tijd nemen om de situatie te beoordelen.
Emotieregulatie	Zelfregulatie van affect. Emoties kunnen reguleren om doelen te realiseren en gedrag te sturen.
Volgehouden aandacht	Aandacht kunnen blijven schenken aan een taak ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.
Taakinitiatie	Zonder vertraging aan een taak beginnen.
Flexibiliteit	Plannen kunnen herzien als daar aanleiding voor is.
Doelgericht doorzettingsvermogen	Een doel kunnen formuleren en realiseren.

Figuur 3 Bron: Samenvatting door Diana van Bennekom – van der Pad bij hoofdstuk Overzicht executieve functies (Dawson & Guare, 2010)

2.4.2 Versterken van executieve functies

In de Verenigde Staten wordt op veel scholen gebruik gemaakt van het RTI model (responsiveness tot intervention), een drietrapsmodel waarbij de leerlingpopulatie onderverdeeld wordt in universeel (programma voor klassen/scholen), specifiek (interventies bij kleine groepen) en intensief (leerlingen waarbij het probleem hardnekkiger is). Bij intensieve begeleiding kunnen sterke en zwakke executieve functies van de leerling in kaart¹ worden gebracht en begeleiding voor het versterken worden ingezet. Peg Dawson en Richard Guare geven voorbeelden voor de praktische invulling voor de begeleiding van leerlingen. Zo beschrijven zij specifieke leeractiviteiten die de ontwikkeling van (combinaties van) executieve functies stimuleren. Daarnaast geven ze voor elke specifieke executieve functie interventies die in de praktijk getest zijn en goed passen bij problemen in de praktijk. Ze geven aanwijzingen voor het coaching-proces. Daar hoort het bepalen van het doel of doelen (aandacht voor korte en lange termijn) en het houden van dagelijkse coaching-sessies (voor het bespreken van plannen, voortgang en geven van ondersteuning) bij. (Dawson & Guare, 2010)

De ontwikkeling van het brein speelt een rol bij de ontwikkeling van executieve functies. Bij het sturen van en aansluiten bij de leerling past in die zin het inventariseren van zwakke executieve functies die ondersteuning, en ontwikkeling, nodig hebben. Op basis van de voorstudie heb ik de keuze gemaakt om expliciet de executieve functies planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht in de begeleiding mee te nemen. Deze functies zijn direct van invloed op de werkhouding van de leerling. Met het versterken sluit ik op die manier aan bij het ontwikkelen van een competente werkhouding. Dawson en Guare raden aan om doelen te bepalen (zoals bij oplossingsgericht werken) en een coachingproces met veel individuele aandacht (de relatie aangaan).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Vanuit het doel van mijn onderzoek, zoals omschreven in hoofdstuk 1, wil ik een bijdrage leveren aan de bestaande praktijksituatie. Mijn praktijksituatie is heel concreet een school voor voortgezet onderwijs in het Westen van het land. De school biedt onderwijs aan voor leerlingen van vmbo-bb tot gymnasium. De leerlingen komen uit de regio en vooral uit kleine gemeenten. Zoals in de aanleiding beschreven: is er afstroom die gerelateerd wordt aan de werkhouding van leerlingen, naast de afstroom die te onderbouwen is vanuit een niveauprobleem voor de leerling.

3.1 Paradigma van het onderzoek

De begeleiding van leerlingen uit de doelgroep bestaat in de huidige situatie, vanuit school, uit begeleiding vanuit het mentoraat. Verder is in de zorgstructuur van de school het instrument leerlingbespreking ingebouwd. Mijn aanname is dat de levende opvatting is: dat de werkhouding van de leerling het probleem van de leerling en zijn ouders is. Vaak komt pas in beeld wat de rol van de school (mentor, docenten) is wanneer het

¹ De BRIEF is een cotan gevalideerde gedragsvragenlijst die executieve vaardigheden in kaart brengt en wordt uitgegeven door Hogrefe Uitgeverij.

probleem neergelegd wordt bij het intern begeleidingsteam². Bovendien is alleen een werkhoudingsprobleem geen reden om een vraag bij het intern begeleidingsteam neer te leggen. Met mijn onderzoek wil ik richting geven aan wat school in de ondersteuning kan doen om leerlingen aan het werk te krijgen. Daarmee breidt de rol van de school uit bij een individueel werkhoudingsprobleem van het signaleren van het problemen, naar het begeleiden van de leerlingen in het samen zoeken naar oplossingen voor het probleem en uitproberen wat werkt.

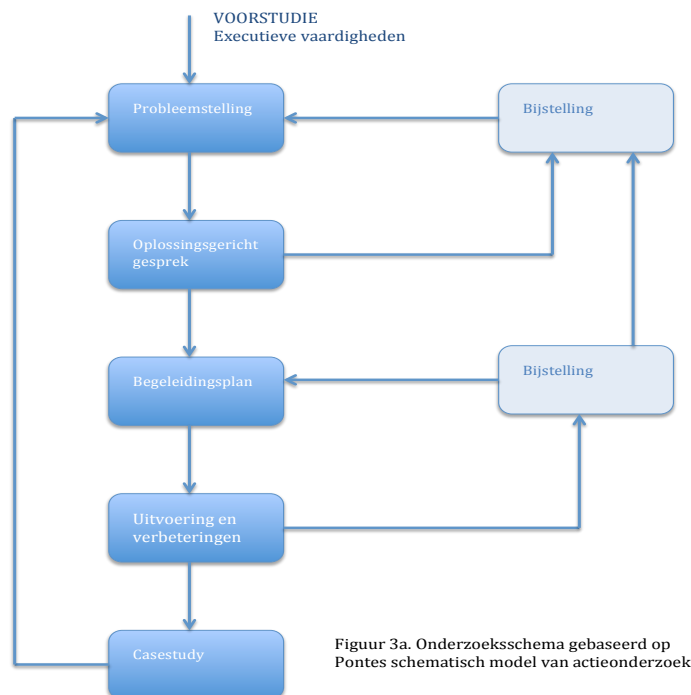
Op de schaal van de school past het kritisch-emancipatorisch onderzoekparadigma het best bij dit onderzoek. Er bestaat een structurele ongelijkheid van leerlingen die niet werken ten opzichte van leerlingen die wel werken, terwijl niet zeker is dat het niet werken een bewuste, gewenste keuze is van de leerling. Uit het gesprek met de leerling moet blijken of het niet werken een bewuste, gewenste keuze is. Met andere woorden het onderwijs, op mijn school, bedient met zijn manier van werken de grootste groep leerlingen, maar een kleine groep leerlingen heeft geen baat bij de begeleiding die nu wordt ingezet. Vanuit het kritisch-emancipatorisch paradigma wordt het handelen geïnspireerd door reflectie en is het gericht op emancipatie (Kincheloe, 1991, p177). De ervaringen uit dit onderzoek zou (de begeleiding van) deze kleine groep in een ander daglicht kunnen stellen.

3.2 Onderzoeksstrategie

De keuze van de onderzoeksstrategie gaat vooraf aan de uitvoering van het onderzoek. Kernbeslissingen bij het beschrijven van het onderzoeken van de interventie zijn: diepgang (tegenover een onderzoek in de breedte), kwalitatief (tegenover een bevindingen in kerngetallen) en empirisch (tegenover een bureauonderzoek). Vanuit die kernbegrippen kom ik uit op een casestudy. Kenmerken die aansluiten bij mijn onderzoek zijn o.a.: meer diepte dan breedte, een selectieve ofwel strategische steekproef en kwalitatieve gegevens en onderzoeksmethoden (Verschuren & Doorewaard, 2005). Ponte (2006) beschrijft de casestudy als een integraal onderdeel van de onderzoeksstrategie actieonderzoek. Binnen het actieonderzoek wordt naar aanleiding van de probleemstelling, of het algemene idee, een verkenning gemaakt welke wordt bijgesteld of wordt voortgezet in een algemeen plan. Na het algemene plan ontstaan verbeteracties en wordt een casestudy uitgevoerd. Waarna de probleemstelling of het algemene idee wordt bijgesteld.

Dit onderzoek laat zich het beste vatten binnen de beschrijving van het actieonderzoek van Ponte (2006). Het onderzoek is gericht op het handelen van de docent, waarin de leerling, en diens probleemstelling, onderdeel worden van het onderzoeksproces en een belangrijke bron van informatie worden. In de probleemstelling wordt het handelen centraal gesteld. Bij de verkenning wordt de probleemstelling omgezet in een algemeen plan om tot een interventie te komen. Deze interventie leidt tot verbeteracties waarna de cyclus meerdere malen doorlopen kan worden. Uiteindelijk wordt in de casestudy het geheel aan interventies onderzocht en geëvalueerd. Daarna worden zo mogelijk aanbevelingen gedaan waarbij het doel van het onderzoek centraal staat. Het stroomschema hiervan staat in figuur 3a.

² Het intern begeleidingsteam bestaat uit de zorgcoördinator, orthopedagoog, remedial teacher, schoolmaatschappelijk werker en leerlingbegeleider.



Figuur 3a. Onderzoeksschema gebaseerd op Pontes schematisch model van actieonderzoek

3.3 Doelgroep - respondenten

Als doelgroep heb ik leerlingen gekozen in het derde leerjaar van het vmbo-tl, havo, vwo en gymnasium. De doorstroom in de bovenbouw is een van de meetpunten van onderwijsinspectie. Voor havo- en vwo-leerlingen wordt doorstroom naar het vierde leerjaar gezien als de conclusie dat het haalbaar moet zijn om een diploma te halen op het niveau van doorstromen. Vanuit meerdere oogpunten een belangrijk moment om goed te adviseren. Leerlingen met een werkhoudingsprobleem krijgen bij het bevorderen naar het derde leerjaar nog wel eens het voordeel van de twijfel. In de derde klas niet meer. Voor het vmbo-tl geldt dit laatste overigens al in het tweede leerjaar omdat afstroom vanuit het derde jaar van het vmbo-tl naar het vierde leerjaar vmbo-kb niet mogelijk is.

Leerlingen die door hun mentor zijn gesignaleerd als 'potentieel zittenblijver/afstromer, maar wel in staat om het huidige niveau aan te kunnen' zijn in de voorstudie benaderd. Leerlingen konden zelf aangeven of ze verder in gesprek zouden willen over de gesignaleerde problemen. Ik wil minimaal twee leerlingen gaan begeleiden.

3.4 Onderzoeksmethoden

Met behulp van het theoretisch kader heb ik een format voor interventie gemaakt waarin het traject van begeleiding beschreven wordt. Het format is een handleiding voor de gesprekken die met de leerlingen worden gevoerd. Zoals bij oplossingsgericht werken essentieel is, is echter de inbreng van de leerling zelf het uitgangspunt voor de

begeleiding. De begeleider leidt het proces, daagt uit en vraagt door. De leerling komt tot inzichten en geeft aan wat de volgende stap is. Dat maakt de format van interventie tot leidraad maar niet leidend. Het format is opgenomen als bijlage 3.

Een korte weergave van het format staat in figuur 4.

	De begeleider is bekend met oplossingsgericht werken en beschikt over kennis voor het versterken van executieve functies. De begeleiding is gericht op het aangaan van de relatie met de leerling, het versterken van de competentie (door te richten op zwakke executieve functies en benoemen van wat goed gaat) en gaat er vanuit dat de leerling autonoom handelt (en daarmee eigenaar is van het probleem).
Stap 1	Gegevens verzamelen over de leerling (uit voorstudie en dossier)
Stap 2	Oplossingsgericht gesprek met de leerling
Stap 3	Voorwaarden voor coaching checken met de leerling
Stap 4	Plan voor de begeleiding op stellen en overleggen met de leerling
Stap 5	De begeleiding inzetten
Stap 6	Evalueren van de begeleiding

Figuur 4 Format interventie (Pad, 2013)

Bij het verzamelen van kwalitatieve informatie is het aan te bevelen om gebruik te maken van meer dan één onderzoeksmethode en de informatie uit meer dan één bron te verzamelen. In dit onderzoek wordt daarom gebruik gemaakt van methode- en bronnentriangulatie. Daarnaast bestaat de mogelijkheid om de uitkomsten van het onderzoek te vergelijken met eenzelfde onderzoek dat in het tweede leerjaar, door een andere onderzoeker, wordt uitgevoerd en ontstaat zodoende onderzoekerstriangulatie. De voorstudie is uitgevoerd in samenwerking met deze onderzoeker en het format van interventie is gedeeld met deze onderzoeker.

3.4.1 Deelvraag 1. Kan deze leerling het niveau aan?

Om deze vraag te beantwoorden zal een documentenonderzoek plaats vinden. In het dossier van de leerling staan kwantitatieve achtergrondgegevens (uitslagen van cito, nio, cijfers uit voorgaande jaren) en kwalitatieve achtergrondgegevens (basisschooladvies, opmerkingen). Samen geven ze een beeld over het niveau van de leerling.

3.4.2 Deelvraag 2. Ervaren leerlingen een meerwaarde in de individuele begeleiding? (relatie)

Deze vraag moet beantwoord worden door de leerlingen waarbij de interventie is ingezet. Op verschillende momenten in de begeleiding zal de onderzoeker peilen hoe de leerlingen de begeleiding ervaren. Aan het einde zal een vragenlijst worden uitgezet om de begeleiding te evalueren. Observatie van de onderzoeker, en het daarin oppikken van indirecte signalen over de begeleiding, geeft het tweede beeld. De informatie is kwalitatief.

3.4.3 Deelvraag 3. Helpt het inzetten van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling eigenaar te laten zijn van de oplossing? (autonomie)

Oplossingsgericht gespreksvoering is onderdeel van de interventie. Vanuit de theorie van oplossingsgericht werken volgt de deductie dat deze alleen iets oplevert wanneer een klantrelatie is aangegaan en de leerling dus eigenaar is geworden van de oplossing. Dit maakt dat voor het beantwoorden van deze vraag bekeken kan worden of het doel van de interventie geslaagd is. De trend kan kwantitatief beoordeeld worden door te beoordelen of de resultaten van de leerling (op een aantal vakken) verbeterd zijn. Daarnaast vindt triangulatie plaats door de leerling te vragen of de interventie geslaagd is en of hij zich eigenaar voelt van de oplossing.

3.4.4 Deelvraag 4. Helpt het versterken van executieve functies als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht leerlingen die dreigen af te stromen? (competentie)

De interventie wordt ingezet omdat leerlingen vanuit de voorstudie aangeven een probleem te ervaren bij executieve functies als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht. Aan het einde van het onderzoek zal gevraagd worden of de leerling versterking van de executieve functies ervaart. Deze gegevens kunnen vergeleken worden met de antwoorden uit de voorstudie. Ook ouders wordt aan het einde van de interventie gevraagd om nogmaals vragen over het functioneren van hun kind te beantwoorden.

3.5 Kwaliteitscriteria

Vanuit het onderzoek moeten conclusies en aanbevelingen getrokken kunnen worden die een betrouwbaar beeld geven. Door binnen het onderzoek en de onderzoeksmethoden gebruik te maken van triangulatie wordt de betrouwbaarheid van de informatie en de daaruit getrokken conclusies en aanbeveling vergroot.

Er dient rekening te worden gehouden met het observer effect omdat ik als onderzoeker zelf nadrukkelijk bij het onderzoek aanwezig ben. Dat kan de mensen die bestudeert worden beïnvloeden. Door de resultaten van het onderzoek te vergelijken met de resultaten van eenzelfde interventie in het tweede leerjaar, waar een andere onderzoeker betrokken is, kan dit observer effect uitgesloten of zichtbaar worden gemaakt.

Het gebruik van vragenlijsten die voor het onderzoek zelf zijn opgesteld maakt de informatie minder valide dan wanneer gebruik zou worden gemaakt door extern opgestelde gevalideerde vragenlijsten. De invloed van zelf samengestelde vragenlijsten op de kwaliteit van het onderzoek dient zodoende aandacht te krijgen bij de eindevaluatie (hoofdstuk 5).

3.6 Ethische aspecten

De bescherming van de identiteit van de leerlingen dient gewaarborgd te zijn. Er dient toestemming van de school te zijn om het onderzoek te mogen uitvoeren. Er dient toestemming van de ouders te zijn om gebruik te mogen maken van de informatie in het dossier van de leerling, om de leerling vragenlijsten voor te leggen en de interventie te mogen uitvoeren. Voorts dienen ouders toestemming te geven dat de gevonden informatie verwerkt wordt in het onderzoeksverslag. Van de onderzoeker wordt een professionele houding verwacht bij het verzamelen, analyseren en gebruiken van informatie. De onderzoeker maakt deel uit van het onderzoek en dient oog te hebben

voor zijn eigen normen- en waardenstelsel en het mogelijke effect hiervan op het onderzoek. Leerlingen dienen op vrijwillige basis mee te werken aan het onderzoek. Bij het selecteren van de leerlingen die mee werken aan de interventie moet de onderzoeker goed omschrijven waarom deze leerling past binnen het onderzoek en beoordelen of deze leerling model kan staan voor de doelgroep die zij representeert.

H4 Data-analyse en resultaten

In maart 2013 ben ik gestart met dit onderzoek. Vanuit het format voor interventie heb ik met vier leerlingen een eerste gesprek gehad. Twee leerlingen, leerling X en leerling Y, heb ik uiteindelijk in de derde rapportperiode begeleid. In dit hoofdstuk presenteer ik de data die ik tijdens het onderzoek heb verzameld. Ik heb in dit hoofdstuk een chronologisch overzicht willen geven van de ingezette interventie. De verzamelde data is onderverdeeld in data over de capaciteiten, het oplossingsgerichte gesprek, de begeleiding en evaluatie van de begeleiding. Deze data leidt tot beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen in hoofdstuk 5.

4.1 Capaciteiten van de leerling

Voor het bepalen van het niveau wat de leerling aan zou moeten kunnen wordt gebruik gemaakt van de gegevens uit het dossier van de leerling. Daarnaast gaat het ook vaak om de indruk die docenten hebben gekregen over de leerling. De respons en de kwaliteit van het ingeleverde, op een vragenlijst over dit onderwerp, uitgezet onder docenten, was zo laag dat ik die data niet verwerkt is in mijn onderzoek.

Over leerling X en Y kan uit de kwantitatieve³ gegevens (figuur 5) geconcludeerd worden dat zij het niveau van het huidige leerjaar aankunnen. Uit de kwalitatieve gegevens komen aandachtspunten voor de begeleiding. Leerling X signaleert op zelfvertrouwen bij proefwerken, heeft moeite met tegenslagen en het werktempo. Leerling Y is gesignaleerd op faalangst en heeft in de eerste klas deelgenomen aan een faalangstreductietraining. In bijlage 4 heb ik ook de kwalitatieve en kwantitatieve van respondenten uit de voorstudie verzameld. Gesteld kan worden dat de leerlingen in het derde leerjaar op het juiste niveau zitten. Echter ten opzichte van de plaatsing in het eerste jaar valt op dat twee leerlingen niet op het juiste niveau zaten en dat bij vijf twijfel is over het juiste niveau.

³ Ik heb ervoor gekozen om ook het basisschooladvies in het vergelijk van de kwantitatieve gegevens mee te nemen. Uit onderzoek (Oberon, 2010) blijkt dat het basisschooladvies een betere voorspeller is dan de cito eindtoets.

	nio	cito eindtoets	advies basisschool	cito lvs 0	cito lvs 1	rapport 1e klas	rapport 2e klas
X	+	+	+	+	+	T	T
Y	-	+	+	+	+	T	T

+ overeenkomstig/hoger dan huidig niveau

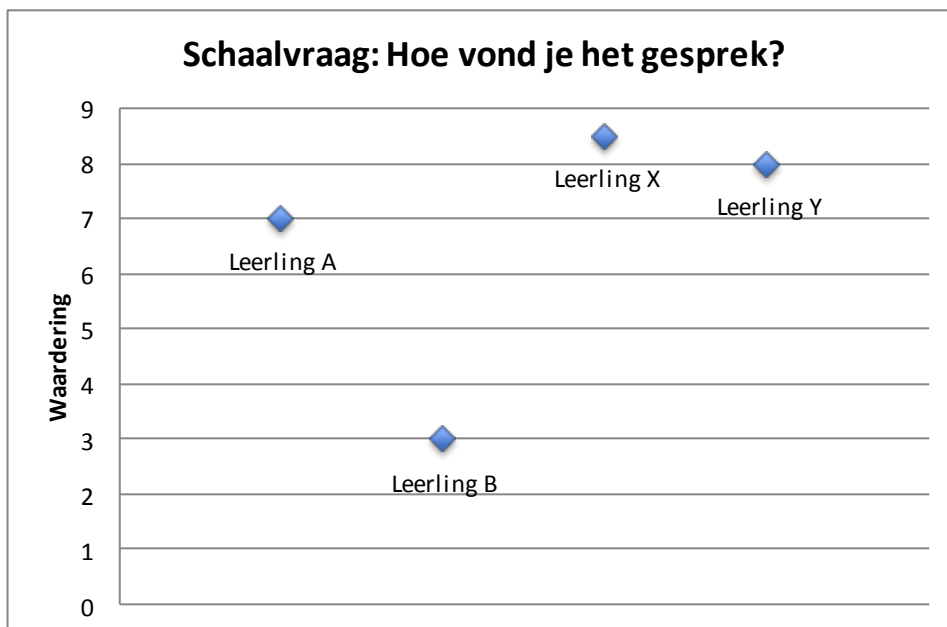
- lager dan huidig niveau

T niet bruikbaar door afstroom

Figuur 5 Kwantitatieve gegevens uit het dossier

4.2 Oplossingsgericht gesprek

Doel van het eerste gesprek is duidelijkheid krijgen over het doel van de leerling en beoordelen of de ondersteuningsvraag van de leerling past binnen mijn onderzoek. Dit doel is ook met de leerling doorgesproken en er is een verslag bij gemaakt (voorbeeld bijlage 5). Zo ontstond een overzicht van probleem, doel, belemmeringen en kansen. Daarna hebben we samen nagelopen of de leerling past binnen mijn onderzoek; geeft de leerling aan moeite te hebben met planning, volgehouden aandacht en taakinitiatie én voldoet de leerling aan de voorwaarden voor coaching zoals gesteld binnen het format. Daarna is het gesprek geëvalueerd. In figuur 6 en figuur 7 staan de uitkomsten van die evaluatie. Eén leerling gaf het gesprek een onvoldoende. Drie leerlingen hebben het gesprek ruim voldoende/goed beoordeeld.



Figuur 6 Evaluatie oplossingsgericht gesprek (N=4)

Naast de schaalvraag heb ik ook gevraagd waarom ze geen hoger/lager cijfer hebben gegeven en wat er duidelijk is geworden uit het gesprek. De antwoorden daarop staan in figuur 7.



Figuur 7 Evaluatie oplossingsgericht startgesprek (N=4)

Leerling A en B heb ik niet verder begeleid. Deze leerlingen voldeden niet aan de voorwaarden voor coaching. Ik heb aangegeven dat zij desgewenst met mij contact op konden nemen voor een vervolgesprek. Ook in figuur 7 is te zien dat de twee leerlingen die voldeden aan de voorwaarden van coaching aangeven dat ze zelf iets moeten gaan doen en dat ze een idee hebben van het vervolg. De andere twee leerlingen hebben dit niet.

4.3 De begeleiding

Aan de hand van het eerste gesprek heb ik voor beide leerlingen een individueel begeleidingsplan opgesteld. De opbrengsten uit het eerste gesprek heb ik samengevat om nog een keer door te spreken. Daarnaast heb ik bij de zwakke executieve functie van de leerlingen ondersteuning gezocht die zouden kunnen werken (zie bijlage 5). De leerling heeft zelf gekozen wat hij wil uitproberen, aansluitend bij wat er direct op dat moment speelde. We bespraken ook hoe de leerling omgaat met tegenslagen. Verder hebben we afgesproken dat de leerling ouders op de hoogte brengt van het gesprek en dat we contact houden via de mail en rond de lessen. Ik heb de contactmomenten bijgehouden in mijn logboek. In bijlage 6 staat een samenvatting van de begeleiding van leerling X en leerling Y.

4.4 Evaluatie van de begeleiding

Voor de evaluatie van de interventie, en de beantwoording van de deelvragen uit mijn onderzoek, heb ik een vragenlijst voor de leerling en een vragenlijst voor de ouder opgesteld (resp. bijlage 7 en bijlage 9).

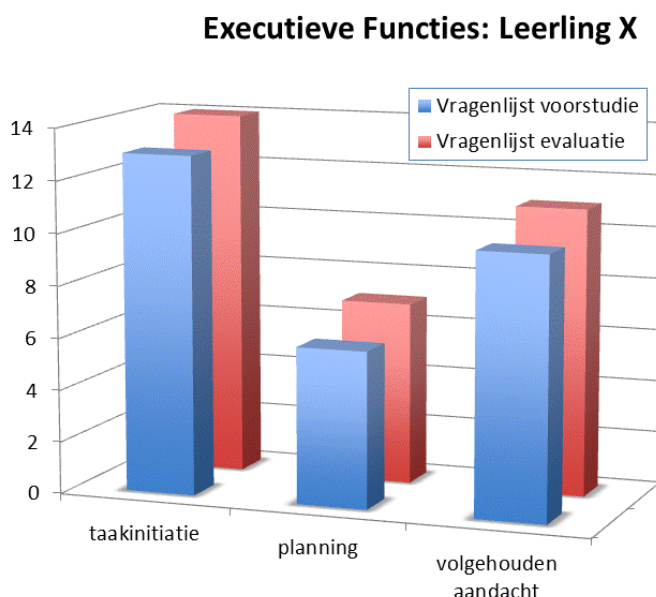
4.4.1 Executieve functies

In de voorstudie hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld. De vragen die betrekking hebben op het ervaren van problemen met de executieve functies (planning,

taakinitiatie en volgehouden aandacht) zijn bij de evaluatie herhaald⁴. De vragen en schaalverdeling zijn overgenomen uit het boek *Executieve functies bij kinderen en adolescenten* (Dawson & Guare, 2010), formulier 2.5 (welke voor eigen gebruik mogen worden ingezet).

Leerling X

Leerling X was in de voorstudie redelijk positief over zijn functioneren bij de executieve functies. In gesprek met de orthopedagoog werd duidelijk dat X wel problemen ervoer met executieve functies. In het begeleidingsplan staat dat als volgt omschreven: *“X heeft ondersteuning nodig bij de planning, organisatie en aanpak van zijn huis-/leerwerk en is daarnaast gebaat bij een motiverende aanpak.”* In vergelijking met de gegevens uit de voorstudie zijn de scores op executieve functies iets hoger, maar niet significant (figuur 8). Daar staat tegenover dat X bij de schaalvragen verbetering aangeeft (figuur 9).



Figuur 8 Executieve functies van leerling X

Plannen van leerwerk (P)	0 _____ 4 _____ 7 _____ 10 was nu
Starten met huiswerk (TI)	0 _____ 4 _____ 7 _____ 10 was nu
Aan het werk blijven (VA)	0 _____ 3 _____ 8 _____ 10 was nu

Figuur 9 Schaalvragen Executieve functies: Leerling X

Ouder leerling X

Van leerling X zijn de gegevens uit de vragenlijst vooraf niet bekend. Deze vragenlijst was breed uitgezet onder de ouders van de leerlingen uit de doelgroep en door een aantal respondenten anoniem teruggestuurd. Dat maakt dat vergelijken met de beginsituatie niet mogelijk is. Met de ouder van leerling X is wel een evaluatiegesprek geweest over de begeleiding. Dat gesprek werd geleid door de orthopedagoog van de school en daarbij waren ook de leerling en de mentor van de leerling aanwezig. In het verslag van dit gesprek staat de volgende tekst:

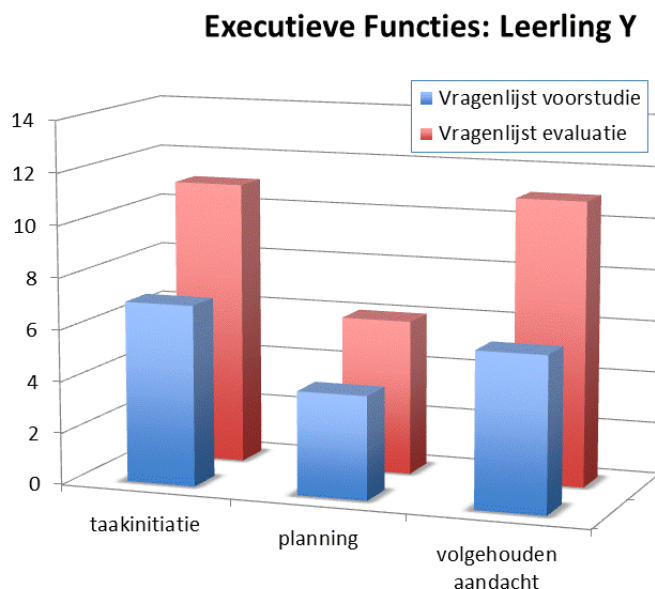
“Alle betrokkenen ervaren vooruitgang in de ontwikkeling van X. X is nu in staat om zijn huiswerk te plannen en te organiseren. Hij heeft meer inzicht in zijn mogelijkheden gekregen, hanteert effectievere leerstrategieën en daardoor is zijn zelfvertrouwen gegroeid. Dit is ook merkbaar voor zijn moeder en mentor.”

⁴ In bijlage 7 zijn de specifieke antwoorden naast elkaar uitgewerkt te vinden.

Geconcludeerd mag worden dat de ouder van leerling X verbetering heeft ervaren in de executieve functies: planning en organiseren. Ouder geeft verder in de beantwoording van de vragenlijst evaluatie aan geen problemen te ervaren bij 'beginnen aan het huiswerk' en 'mijn zoon begint pas op het laatste moment aan zijn huiswerk'.

Leerling Y

Leerling Y is bij de evaluatie positiever dan bij de initiële vragenlijst (figuur 10). Wanneer de vragen worden toegespitst in de executieve functies dan zie je dat de leerling groei ervaart bij alle onderdelen. Aan leerling Y is ook gevraagd op een schaallijn aan te geven welk cijfer hij zichzelf geeft op de verschillende onderdelen (figuur 11). Leerling Y geeft zichzelf een onvoldoende voor starten met huiswerk.



Figuur 10 Executieve functies: Leerling Y

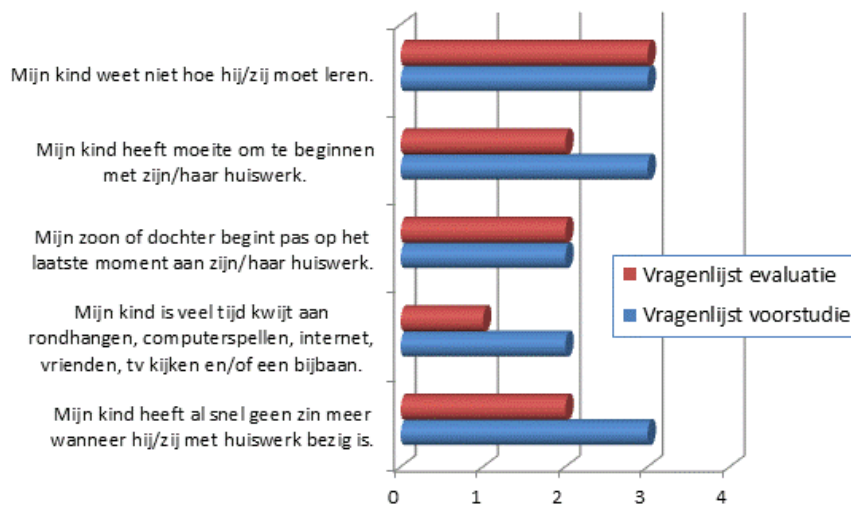
Plannen van leerwerk (P)	0 <u>2</u> <u>6</u> 10
Starten met huiswerk (TI)	0 <u>2</u> <u>5</u> 10
Aan het werk blijven (VA)	0 <u>2</u> <u>6</u> 10

Figuur 11 Schaalvragen Executieve functies: Leerling Y

Ouder leerling Y:

In figuur 12 staan de resultaten uit de vragenlijst vooraf, afgezet tegen de evaluatie. De ouder van leerling Y is in de evaluatie negatiever dan in de initiële vragenlijst. Opvallend is dat ouder wel enigszins positief is over de begeleiding die zijn kind heeft gekregen, zie figuur 22. Daarin geeft ouder ook aan dat zijn kind zich nu eerder laat helpen bij het schoolwerk en eerder hulp vraagt bij het maken van het schoolwerk.

Evaluatie ouder: Leerling Y



Figuur 12 Evaluatie ouder: Leerling Y

4.4.2 Stand van zaken

De stand van zaken wordt toegelicht aan de hand van de cijferoverzichten van de leerling en de inschatting van de leerling hierover in de vragenlijst evaluatie.

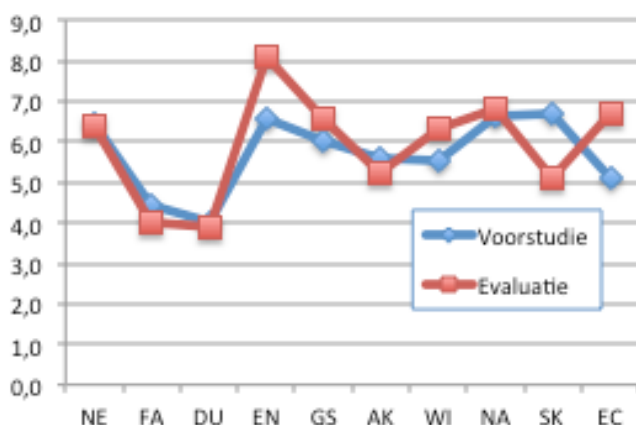
Leerling X

De cijfers na het starten van de begeleiding zijn op verschillende methoden te vergelijken met de cijfers van voor de begeleiding. Hieronder worden drie methoden beschreven.

Figuur 13 laat het vergelijk zien van de cijfers er van uitgaande dat het de bedoeling is voor elke toets een voldoende te halen. De waardering die de docent geeft aan de cijfers, verschil tussen overhoring en repetitie, wordt hier weggelaten.

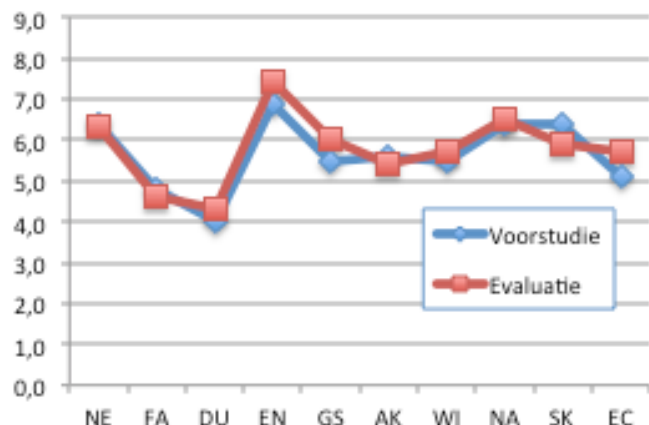
Figuur 14 laat het vergelijk zien van de cijfers wanneer de waardering van de cijfers wel meetellen. Bij dit uitgangspunt geldt dat de leerling zelf ook een ander belang hecht aan hoeveel keer een cijfer meetelt.

Cijfergemiddelde methode 1



Figuur 13 Cijfergemiddelde Leerling X vlg methode 1

Cijfergemiddelde methode 2



Figuur 14 Cijfergemiddelde Leerling X vlg methode 2

Bij beide methoden van vergelijken gaan de cijfers van leerling X gemiddeld gezien vooruit. In methode 1 gemiddeld +2,1 en bij methode 2 gemiddeld +1,2. Bij zeven, resp. acht, vakken weet X zijn cijfer vast te houden of te verbeteren. Bij drie, resp. twee, vakken gaat X achteruit in resultaat.

Bij de derde methode was de insteek om te bekijken of er voor de start van begeleiding sprake was van een dalende lijn. De begeleiding is gestart met ingang van de derde rapportperiode. In de eerste twee methoden wordt geen rekening gehouden met de onevenredige verdeling van het jaar. In figuur 15 is te zien dat de cumulatie van de cijfers van eerste naar tweede rapport een dalende lijn laat zien, die in het derde rapport weer optrekt. Op het niveau van de vakken is dat zichtbaar in kolom 5.

	Rapport 1	Rapport 2	Rapport 3	
Nederlands	7,2	6	6,2	
Frans	4,5	4,9	4,3	
Duits	5,7	3,2	4,7	
Engels	7	6,9	8,1	
geschiedenis	6,9	4,8	6,7	
aardrijkskunde	5,9	5,5	5	
wiskunde	6	5,2	6	
natuurkunde	6,5	6,4	6,7	
scheikunde	6,8	6,2	5,1	
economie	4,9	5,2	6,1	
totalen	61,4	54,3	58,9	

Figuur 15 Vergelijkingstabel rapportcijfers leerling X, per vak en totaal vlgs methode 3

Leerling X ervaart zelf vooruitgang bij de verschillende vakken. Het cijfer dat hij zichzelf geeft voor de vakken Frans, Duits en aardrijkskunde blijft onvoldoende. In figuur 16 het overzicht van de schaalvragen. De vakken Frans, Duits en aardrijkskunde heeft hij niet gekozen in het vakkenpakket voor komend schooljaar.

Frans	0 _____ 4 _____ 5 _____ 10 was nu
Duits	0 _____ 3 _____ 4 _____ 10 was nu
Geschiedenis	0 _____ 5 _____ 6 _____ 10 was nu
Aardrijkskunde	0 _____ 5 ⁵ _____ 10 was/nu
Wiskunde	0 _____ 5 _____ 6 _____ 10 was nu
Economie	0 _____ 5 _____ 6 _____ 10 was nu

Figuur 16 Schaalvragen per vak

Leerling Y

Bij leerling Y is het moeilijk om een overzicht te maken van de cijfers. Er is moeilijk terug te vinden welke cijfers van na de start van de begeleiding zijn. Y heeft zich met name geconcentreerd op de vakken Duits en wiskunde. Die vakken worden in figuur 17 vergeleken, waarbij de waarde van de cijfers buiten beschouwing is gelaten. In figuur 18 het jaaroverzicht van de cijfers. Globaal kan worden gesteld dat de leerling de vragenlijst van de voorstudie ingevuld heeft in T33 en dat de begeleiding is gestart eind T34.

leerling Y	DU	WI
gem. VOOR	4,9	5,8
gem. NA	4,7	6,6

Figuur 17 Cijfers Duits en Wiskunde

	T31	T32	T33	T34	T35	T36	
NE	5,4	4,8	6,3	6,3	7	6,7	— — — — —
DU	4,8	4,5	5,3	6	3,8	3,5	— — — — —
EN	6,2	6,9	7,2	6,4	6,4	6,4	— — — — —
GS	5,7	4,9	6,5	7,8	5	5,7	— — — — —
AK	7,2	6,6	6,9	6,4		6,2	— — — — —
WI	3,8	6,7	4,1	5,5	6,5	6,2	— — — — —
EC	7,8	8	7,1	7,5	7,1	7,8	— — — — —
Totalen	40,9	42,4	43,4	45,9	35,8	42,5	— — — — —

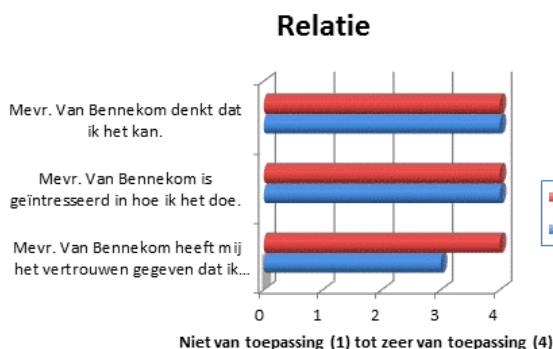
Figuur 18 Vergelijkingstabel tijdvakcijfers leerling Y, per vak en totaal

Leerling Y geeft zichzelf nu een 4,5 voor zijn problemen bij het vak Duits en een 7 voor het vak wiskunde. Daarmee onderschrijft hij de kwantitatieve gegevens uit figuur 17. Er is verbetering bij het vak wiskunde, maar niet bij het vak Duits.

4.4.3 Evaluatie begeleiding

De vragenlijst⁵ is opgesteld vanuit de drie basisbehoeften van de leerling: relatie, competentie en autonomie. Er zijn twee controlevragen ingebouwd waar de leerling aan moet geven of hij 'de extra begeleiding zou aanraden voor leerlingen die vastlopen' en of het 'zonder begeleiding ook gelukt zou zijn de cijfers te verbeteren'.

volgens leerling X en Y



Figuur 19 Evaluatie: Relatie

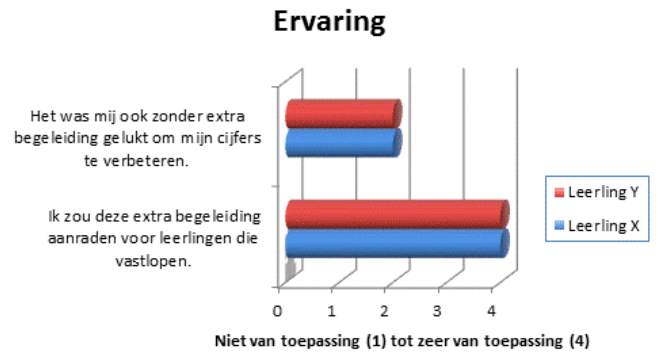


Figuur 20 Evaluatie: Autonomie

⁵ Bij de verwerking van de data is de schaal van de vragen omgekeerd uitgedrukt dan in de oorspronkelijke vragenlijst gevraagd is.



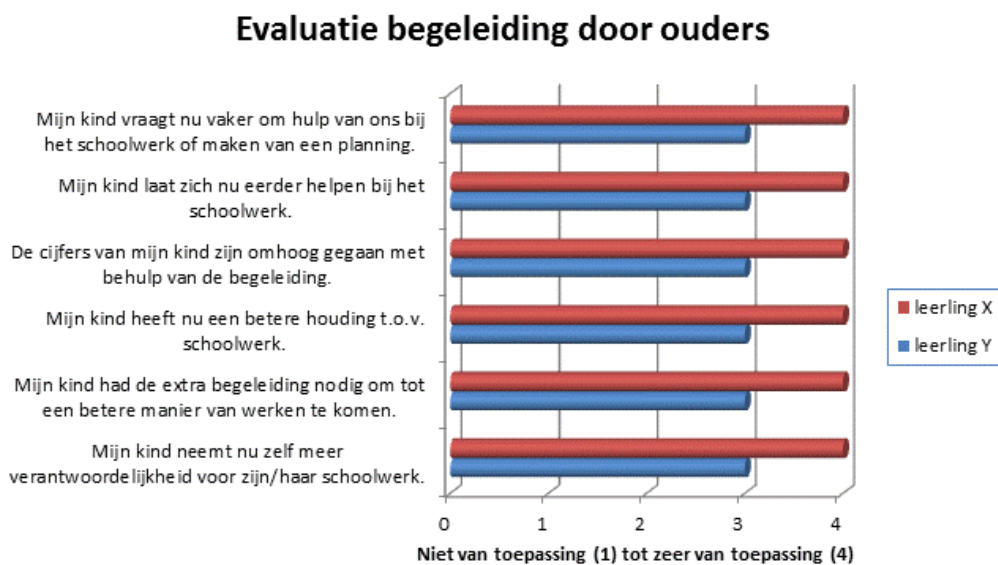
Figuur 21 Evaluatie: Competentie



Figuur 21 Evaluatie: Ervaring

Naar aanleiding van figuren 18, 19, 20 & 21 kan geconcludeerd worden dat de leerlingen vanuit de begeleiding relatie, autonomie en competentie hebben ervaren. Zij zouden de begeleiding bovendien aanraden voor leerlingen die vastlopen en geven aan dat het zonder extra begeleiding niet gelukt was de cijfers te verbeteren.

volgens ouders



Figuur 22 Evaluatie door ouders over de begeleiding

Uit figuur 22 blijkt dat ouders hebben ervaren dat de begeleiding een positief effect heeft gehad.

H5 Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk achtereenvolgens de conclusie, onderbouwing en evaluatie van de kwaliteit van het onderzoek. In de tekst worden ook aanbevelingen voor de praktijk worden beschreven. Deze aanbevelingen staan verzameld en worden toegelicht in bijlage 1.

5.1 Conclusie

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag *Welk effect heeft individuele begeleiding, waarin aangesloten wordt op de drie basisbehoeften van de leerling (relatie, competentie en autonomie) op de werkhouding van leerlingen die het niveau aankunnen maar niet de gewenste resultaten halen* ben ik tot de volgende conclusie gekomen.

De leerlingen geven aan dat zij de individuele begeleiding positief hebben ervaren. Vanuit de begeleiding hebben zij vertrouwen ervaren en geven nu aan zelf meer vertrouwen in eigen kunnen te hebben. Leerling X en Y ervaren nu minder problemen met executieve functies: ze stellen hun huiswerk minder uit, beginnen nu eerder met het leren voor een toets, weten nu beter waar ze moeten beginnen als ze veel huiswerk hebben, hebben vaker hun huiswerk af en zijn minder afgeleid. Ze vinden zichzelf beter geworden in het plannen van leerwerk (planning), starten met huiswerk (taakinitiatie) en aan het werk blijven (volgehouden aandacht). De leerlingen geven aan dat zij nu beter weten hoe ze moeten leren. Eén van de leerlingen stelt nu ook vragen aan de docent, terwijl hij dat eerder niet deed. Van één van de leerlingen wordt de verbeterde werkhouding ook door zijn ouder waargenomen. In de cijfers van de leerlingen is de verbetering zichtbaar, al blijft de prestatie voor een aantal vakken onvoldoende. De leerlingen hebben laten zien, en bevestigen zelf, dat zij zich eigenaar voelen. De leerlingen hebben zichzelf een doel gesteld: overgaan naar de vierde klas. Beide leerlingen hebben dit doel gehaald. Zij schrijven dit succes zelf toe aan de ondersteuning die ze vanuit de begeleiding hebben ervaren.

Geconcludeerd kan worden dat een integrale aanpak, waarbij de leerling adaptief en oplossingsgericht wordt benaderd, en waarbij het versterken van executieve functies centraal staat, door de leerling als ondersteunend wordt ervaren en de leerling handvaten geeft om zelf zijn werkhouding te verbeteren.

5.2 Onderbouwing

De conclusie wordt onderbouwt door de beantwoording van de deelvragen. Bij het beantwoorden van de deelvragen voorzie ik de verzamelde data van context en theoretisch kader.

5.2.1 Deelvraag 1. Kan deze leerling het niveau aan?

Deze vraag is lastig te beantwoorden. Het succes van een leerling wordt door meer dan alleen gemeten intelligentie of de score op de cito-toets bepaald. In mijn toets 3 (Pad, 2013) heb ik de voorspellende waarde van het basisschooladvies, de toetsen en de kenmerken van de leerlingen onderzocht en beschreven. De deelvraag is toch van belang omdat de beantwoording een beeld geeft van hoe bij mij op school het niveau van de leerling wordt bepaald. Op basis daarvan wordt uitdrukking gegeven aan de missie van de school *“iedere leerling via de kortst mogelijke leerweg, dus bij voorkeur zonder vertraging, naar het voor hem of haar hoogst haalbare eindniveau te leiden”*.

Om te kunnen beoordelen of een leerling het niveau aankan wordt bij ons op school in het uiterste geval een capaciteitenonderzoek of intelligentieonderzoek gedaan. Zonder zo'n specifiek onderzoek is de informatie uit het dossier, naast de eigen indruk van de leerling, de enige objectieve methode om te kunnen bepalen of de leerling het niveau aankan. Echter het nio⁶-onderzoek wordt afgenomen in groep 8 en heeft zijn geldigheid daarmee in de het derde leerjaar verloren. De cito eindtoets is geen nauwkeurige voorspeller van het eindniveau, volgens cito (Annelie Hakkenes, 2012) haalt vijftig procent van de leerlingen een diploma op het geadviseerde schooltype. Volgens de gegevens in het dossier zouden de leerlingen die ik begeleid heb het niveau aan moeten kunnen. Daardoor kunnen deze twee leerlingen ook model staan voor de doelgroep. Bij leerling X is in de periode van het onderzoek een capaciteitenonderzoek afgenomen die bevestigd dat de leerling het niveau aan zou moeten kunnen.

De vraag 'hoe docenten bepalen dat een leerling het niveau aan moet kunnen' heb ik niet kunnen beantwoorden omdat de respons niet groot genoeg was. Mijn vermoeden, gebaseerd op mijn praktijk, is dat het vaak om een subjectieve beoordeling gaat.

→ De missie van de school vraagt om een zo objectief mogelijke inschatting van het hoogst haalbare eindniveau. Beschreven moet worden welke factoren van belang zijn voor een juiste inschatting van het eindniveau.

5.2.2 Deelvraag 2. Ervaren leerlingen een meerwaarde in de individuele begeleiding (relatie)

Deze leerlingen hebben zichzelf naar aanleiding van de voorstudie gemeld voor verdere begeleiding. Leerling Y heeft mij persoonlijk benaderd voor een eerste gesprek. Leerling X heeft via de orthopedagoog kenbaar gemaakt begeleidt te willen worden. X en Y krijgen allebei les (wiskunde) van mij. Dat had als voordeel dat ik makkelijk benaderbaar was en de leerlingen makkelijk kon benaderen. Nadeel is dat mijn rol als docent in sommige omstandigheden anders is als de rol van begeleider/coach van de leerling. Bovendien wilde beide leerlingen hun resultaten bij wiskunde verbeteren. Vanuit mijn achtergrond kan ik ze daarin makkelijk bijstaan. Anderzijds kan het zo zijn dat de leerlingen positief in hun beoordeling van de relatie zijn geweest omdat zij mij een plezier willen doen.

In het theoretisch kader heb ik beschreven dat de leerling bevestiging zoekt en alert is op wantrouwen richting de capaciteiten van de leerling. Leerling X en Y geven beide aan dat ik ze het vertrouwen heb gegeven dat ze hun doel konden bereiken en geven bovendien aan dat ik denk dat ze hun doel kunnen bereiken.

Leerling X schrijft: *"Ik vond de begeleiding heel goed. Ik vond het goed dat u zo geïnteresseerd bent en dat u altijd tijd wil vrijmaken. En misschien kan de intensiteit iets meer worden en u moet mij natuurlijk niet vergeten ;-)"*

Leerling Y schrijft: *"Ik vond de begeleiding goed, het gaf wat meer vertrouwen en een reden om mijn leerwerk te doen"*

⁶ Nio staat voor Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau

Ik ga er vanuit dat er bij 'de relatie aangaan' sprake is van wederkerigheid. Ook vanuit die beredenering kan ik concluderen dat er een relatie is opgebouwd met beide leerling: ik ervaar zelf de relatie met de leerlingen. Het contact met de leerling heb ik als uitermate prettig ervaren. Het geeft meerwaarde aan mijn praktijk om leerlingen te mogen begeleiden en vertrouwen te kunnen schenken. Deze opbrengst doet me persoonlijk iets.

→ Leerlingen ervaren meerwaarde wanneer ze relatie ervaren. Door vertrouwen uit te spreken en met positieve bevestiging kan de relatie ingezet worden om het vertrouwen in eigen kunnen van de leerling te verbeteren.

5.2.3 Deelvraag 3. Helpt het inzetten van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling eigenaar te laten zijn van de oplossing? (autonomie)

De leerlingen hebben zelf aangegeven extra begeleiding te willen, dit hebben ze in de evaluatie nog eens bevestigd. Dat geeft aan dat ze misschien al voor het oplossingsgericht gesprek 'eigenaar' van het probleem waren. In ieder geval heeft het oplossingsgerichte gesprek ze geholpen om een overzicht te krijgen van het probleem, het doel en de belemmeringen en kansen. Dit valt af te leiden uit de resultaten van het oplossingsgerichte gesprek. Ook een derde leerling waar ik mee heb gesproken, maar die ik niet verder heb begeleid, geeft aan dat *'het handig was om alles op een rijtje te zetten'*.

De twee andere leerlingen waar ik mee heb gesproken hadden een andere klantrelatie: namelijk 'klager'/'bezoeker'. Ze wilden wel praten over het probleem, maar zochten de oplossing voornamelijk buiten zichzelf.

Vanuit de theorie valt af te leiden dat een interventie ingezet met oplossingsgericht werken 'werkt' wanneer een klantrelatie is aangegaan en de leerling dus eigenaar is geworden van de oplossing. Al bij het eerste gesprek heb ik met de leerling de voorwaarden voor coaching nagelopen. Ik heb het eigenaarschap bij de leerling onder de aandacht gebracht en bevestigd gezien. Vanuit de daarna ingezette begeleiding kan ik bevestigen dat de leerling zelf het probleem onder ogen heeft gezien en aan de slag is gegaan. Ik ben slechts ondersteuner/begeleider/coach geweest van het proces.

Uit de resultaten van de evaluatie blijkt bovendien dat de leerlingen aangeven 'zelf te hebben ontdekt wat er goed gaat en wat beter kan' en dat ze 'zelf aangegeven hebben wat ze willen verbeteren'. Dit bevestigt dat ze de ervaren hebben zelf eigenaar te zijn van de oplossing. Er lijkt zodoende geen sprake te zijn van een observer effect.

→ Vanuit oplossingsgerichte gespreksvoering is het nodig om de leerling eerst naar 'klant' te krijgen. Meer gesprekken volgens de methode oplossingsgerichte gespreksvoering zouden daarbij kunnen helpen.

→ De school kan meer gebruik maken van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling als eigenaar van de oplossing te motiveren aan het werk te gaan.

Eigenaarschap in relatie met schoolresultaten

In mijn onderzoeksmethode heb ik beschreven dat een geslaagde interventie onderbouwd kan worden door de trend van de schoolcijfers kwantitatief te analyseren. Kwantitatieve ondersteuning van mijn bevindingen maakt mijn onderzoek meer betrouwbaar. De leerlingen geven zelf bij de schaalvragen aan dat de resultaten bij nagenoeg alle vakken verbeterd zijn maar dit positieve resultaat is niet terug te zien bij alle cijfers van de leerlingen. Y geeft bij de evaluatie aan: *“wat ik eraan gehad heb is dat ik van 4 of 5 onvoldoendes naar nog maar 1 onvoldoende ben gegaan”*. Ik kan dit niet onderbouwen met cijfers. Dit kan komen doordat de ingevoerde cijfers zich lastig terug laten voeren naar het moment van starten van de begeleiding (invoerdatum is niet noodzakelijkerwijs datum van afname). Of dat de leerling dacht dat hij er slechter voor stond dan hij werkelijk stond. Duidelijk vast te stellen is dat Y voor het vak wiskunde, door zijn werkhouding te verbeteren, vooruit is gegaan. Dit is echter mijn vak. Waardoor de verbetering ook van mij afhankelijk zou kunnen zijn. De rol van de docent, bijvoorbeeld zijn verwachtingen ten aanzien van de leerling, zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Uit de analyse van de schoolcijfers blijkt dat het leerling X gelukt is om een neerwaartse trend te stoppen. Maar leerling X staat voor drie vakken meer onvoldoende dan op het tweede rapport. Dat niet alle vakken verbeterd zijn kan ook verklaard worden door het feit dat de leerling niet in alle vakken goed kan zijn, of vanuit de keuze voor het vakkenpakket. Misschien is er bij dat bepaalde vak meer aan de hand (bijvoorbeeld een achterstand die opgelopen is, het niet goed zijn in een vak kan het werkhoudingsprobleem beïnvloeden). Dat de verbetering nog niet goed zichtbaar is kan komen doordat het gedeelte van het schooljaar voor de begeleiding twee keer zo groot is als het deel van het schooljaar na starten van de begeleiding.

→ Om een uitspraak te kunnen doen over de betrouwbaarheid van de opbrengst zouden de resultaten van de leerlingen langer gevolgd moeten worden. Wanneer er sprake is van extrinsieke motivatie dan zal de leerling eerder terugvallen in ‘oud’ gedrag.

→ Met de verbeterde werkhouding, die de leerlingen ervaren, kunnen leerlingen nog steeds tegen achterstanden of vak-gerelateerde problemen aanlopen. Het is aan te bevelen om ook daar extra ondersteuning voor te organiseren zodat het ook mogelijk wordt om voor die vakken successen te behalen.

5.4 Deelvraag 4. Helpt het versterken van executieve functies als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht leerlingen die het niveau lijken aan te kunnen, maar niet de gewenste resultaten halen? (competent)

Uit de voorstudie bij leerling Y en het begeleidingsplan van leerling X blijkt dat de leerling en zijn ouder signaleren dat executieve functies als planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht als zwakker worden ervaren. Bij de evaluatie geven beide leerlingen aan dat hun werkhouding bij deze executieve functies verbeterd zijn. Ter controle zijn ook nog schaalvragen uit gezet. Ook daar geven de leerlingen aan verbetering te zien. Leerling Y geeft zichzelf een onvoldoende voor starten met huiswerk. De ouder van X ziet verbetering. De ouder van Y ziet dat niet. Aangezien de ouder van Y wel enigszins positief is over de begeleiding, ziet ouder Y de begeleiding blijkbaar niet als reden voor de verslechtering. Ouder Y geeft aan dat zijn kind zich nu eerder laat helpen bij het schoolwerk en eerder hulp vraagt bij het maken van het schoolwerk. Een verklaring voor de mindere resultaten bij de executieve functies zou kunnen zijn dat ouder Y nu een beter beeld heeft van de werkhouding van zijn kind.

Daar waar Y bij de start aangaf misschien 10 minuten per dag voor school te werken, gaf zijn ouder toen aan dat Y tussen 1-2 uur aan zijn schoolwerk bezig was.

Naast de genoemde executieve functies heeft bij de begeleiding ook het bespreken van leerstrategieën en het analyseren van slechte resultaten een rol gespeeld. In H2 werd dit omschreven in de rollen van ondersteuning van breinontwikkeling (Eerkens, Elzinga, & Jolles, 2010). Het bespreken en analyseren is te vangen onder de executieve functie meta-cognitie, zoals beschreven in figuur 3. Doordat de leerling zelf eigenaar is gemaakt van de oplossingen heeft in de begeleiding niet alleen het versterken van executieve vaardigheden centraal gestaan.

→ Vanuit de theorie en de praktijk blijkt dat door het versterken van executieve vaardigheden de werkhouding van leerlingen verbeterd. Het hanteren van de BRIEF-vragenlijst voor het signaleren van zwakke executieve vaardigheden is aan te bevelen. Van daaruit kan begeleiding worden ingezet.

→ Dawsen en Guare beschrijven het RTI-model waarbij aandacht voor executieve functies (al naar gelang de ernst van het probleem) klassikaal, in een begeleidingsgroep of individueel worden gegeven. Het dient de voorkeur om het werken aan executieve functies op te nemen in de zorgstructuur van de school.

5.3 Kwaliteit

Ik heb gewerkt met zelf samengestelde vragenlijsten. De vragen over executieve functies heb ik uit het boek *Executieve functies bij kinderen en adolescenten* (Dawson & Guare, 2010), welke model heeft gestaan voor de vragen in de BRIEF vragenlijst, die als valide wordt beoordeeld. De overige vragen heb ik eenvoudig, duidelijk, specifiek en acceptabel opgesteld. Bij deze vragen heb ik gekozen voor een ordinale schaal met vier⁷ punten, zodat een positieve of negatieve keuze gemaakt moest worden. Antwoorden op vragen die terugkomen in de evaluatie zijn een-op-een te vergelijken met de eerder antwoorden.

Ik heb binnen het onderzoek verschillende rollen gehanteerd: docent, begeleider en onderzoeker. Ik heb die rollen zoveel mogelijk afgebakend. Leerling X vond het prettig om tijdens de les even te bespreken hoe het met hem ging, voor hem was er wellicht geen duidelijke grens tussen mij als begeleider of als docent. Leerling Y bleef in de les op afstand en was in de gesprekken/emails open en benaderbaar, voor hem was er duidelijke grens tussen mij als begeleider of als docent. Het was voor mij niet moeilijk om de rol van onderzoeker te scheiden van de rol van begeleider. Voordat de begeleiding startte heb ik als onderzoeker het format van interventie gemaakt. Tijdens de begeleiding was ik begeleider, pas na de evaluatie ben ik mij weer als onderzoeker gaan gedragen.

⁷ De veelgebruikte Likert-methode raadt aan om gebruik te maken van een oneven schaalverdeling van minder dan 7 antwoordmogelijkheden. Het middelpunt van de schaal geeft de respondent de mogelijkheid om een neutraal antwoord te geven. Mijn vierpunts-schaal geeft de respondent niet die mogelijkheid.

Mijn master SEN heeft een rol gespeeld bij dit onderzoek. De onderzoeker⁸, die in de tweede klas met het format van interventie aan de slag is gegaan, heeft geen positief resultaat kunnen beschrijven. Het lijkt erop dat zij aan het werk is gegaan met leerlingen die nog geen 'klant' waren, zoals omschreven bij oplossingsgericht werken. De kennis en vaardigheden die ik heb ontwikkeld vanuit de master-opleiding hebben bijgedragen aan de positieve uitkomsten van dit onderzoek.

H6 Reflectie

Met dit onderzoek en dit onderzoeksverslag sluit ik mijn opleiding master SEN af. Het onderzoeksverslag is een dwarsdoorsnede geworden van wat ik in deze twee jaar heb geleerd. Een verzameling van belangrijke theoretische en praktische inzichten. In dit laatste hoofdstuk deel ik naast reflectie op mijn onderzoek ook mijn persoonlijke ontwikkeling en maak de koppeling vanuit die ontwikkeling naar toekomstig handelen.

6.1 Mijn onderzoek

Het doel van dit onderzoek was om te komen tot aanbevelingen voor de begeleiding van leerlingen die dreigen af te stromen terwijl zij het niveau wel aan lijken te kunnen. Vanuit mijn overtuiging om het beste voor de leerling te willen, kan ik me moeilijk verenigen met het laten afstromen van leerlingen 'die het wel zouden moeten kunnen'. Met mijn onderzoek heb ik invulling willen geven aan het versterken van leerlinggedrag. Daarmee heb ik de rol van ouders, docenten en het schoolklimaat buiten beschouwing gehouden. Dat maakt de interventie vanuit mijn onderzoek tot één van de benaderingen van dit thema. Vertrouwen in de capaciteiten van de leerling kan ook in de andere benaderingen een grote rol spelen. Hoewel me al bij de start van de opleiding duidelijk was wat ik in mijn praktijk wilde onderzoeken/verbeteren, heb ik moeite gehad om de juiste onderzoeksvraag te formuleren. Dat had in eerste instantie te maken met mijn ambitie om mijn praktijk op grote schaal te beïnvloeden. Daarmee werd de schaal van het onderzoek niet uitvoerbaar. Ik had tijd nodig om te accepteren dat ik mijn onderzoeksvraag kleiner moest maken. Het breed uitzetten van de vragenlijst⁹ en het analyseren van die gegevens hebben me met beide benen op de grond gezet. In tweede instantie had ik moeite met het omschrijven van de integrale benadering in de onderzoeksvraag. Hoewel het versterken van de executieve functies, en daarmee de werkhouding van de leerling, uitgangspunt is, onderken ik vanaf de start dat de benadering van de leerling (oplossingsgericht en adaptief) van effect is op de motivatie van de leerling. Met de uitkomst van mijn onderzoek kan ik dat nu onderschrijven. De basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) zijn het cement geweest van mijn onderzoek. Ze zijn wat mij betreft onvoorwaardelijk verbonden aan mijn praktijk en de

⁸ Deze tweede onderzoeker deed het onderzoek in kader van haar bachelor-opleiding en minor leerlingzorg.

⁹ De vragenlijst is onderdeel geworden van de voorstudie.

basis van wat ik heb geleerd in de afgelopen twee jaar. *Luister naar de leerling, spreek hem aan op zijn kunnen en laat hem eigenaar van het probleem of beter nog de oplossing.*

Mijn master SEN is van invloed geweest op de uitkomst van dit onderzoek. In dit onderzoeksverslag maak ik gebruik van theorie die ik in eerdere toetsen heb beschreven en toegepast. Oplossingsgericht werken vanuit de drie basisbehoeften stonden de afgelopen twee jaar en in mijn onderzoek centraal. Met eenzelfde integrale aanpak verwacht ik dat begeleiding van een groep leerlingen met zwakke executieve functies ook mogelijk is, al zullen er altijd leerlingen zijn die een individuele aanpak nodig hebben.

Mijn data heb ik zorgvuldig en uitgebreid verzameld en geanalyseerd. Ik heb ervoor gezorgd dat ik elke deelvraag per leerling vanuit meerdere bronnen kon beantwoorden. Dat maakt mijn onderzoek betrouwbaar. Ik laat daarmee zien dat ik in staat ben om planmatig informatie te verzamelen en op waarde te schatten. Het zien van alle details maken het mij weleens moeilijk om tot een enkele kern van de zaak te komen, het maakt mijn werk veelomvattend.

Met mijn onderzoek wil ik in mijn praktijk het paradigma van de leerling die *niet wil werken* onderuit halen. De leerlingen in mijn onderzoek hadden ondersteuning nodig, ze lieten zien *wel aan het werk te willen*.

6.2 Het vervolg

Met dit onderzoek heb ik onderbouwing gegeven aan mijn eigen veronderstellingen. Van daaruit doe ik aanbevelingen voor mijn praktijk en zet ik mij als change agent in om mijn praktijk te verbeteren. Dit onderzoek heeft zich gericht op de begeleiding van individuele leerlingen. Een belangrijk onderdeel van mijn onderzoek was het aangaan van de relatie met de leerling. Het is interessant om te bekijken of de begeleiding ook preventief en in groepsvorm ingezet kan worden. Preventief: door werkhoudingsproblemen in eerdere leerjaren te signaleren, te begeleiden en daarmee erger te voorkomen. In groepsvorm: omdat dit financieel aantrekkelijker is voor de school.

6.3 Persoonlijke ontwikkeling

Mijn ontwikkeling wordt goed zichtbaar nu ik terugkijk op de verschillende toetsen die ik gemaakt heb. Vanuit toets 1 stond mijn persoon centraal en daarna is er met elke toets meer context en theorie bijgekomen. In dit onderzoeksverslag maak ik gebruik van theorie die ik in eerdere toetsen heb beschreven en toegepast. Terugkijkend lijkt het of ik spelenderwijs tot masterniveau ben gekomen: door het uitproberen en beschrijven van nieuwe inzichten en vaardigheden.

Timemanagement is niet mijn sterkste punt gebleken bij dit onderzoek. Dit heeft ook te maken met persoonlijke omstandigheden. Maar dat neemt niet weg dat ik een volgende keer een realistischer tijdspad en betere afbakening van werkzaamheden wil organiseren.

Binnen dit onderzoek heb ik meerwaarde ervaren van het begeleiden van leerlingen. Door naast de leerling te staan, vertrouwen te geven aan de leerling en zijn groei te

beschrijven heb ik uitdrukking gegeven aan de relatie, maar vervolgens ook zelf de relatie ervaren. Dat heeft me geraakt en de ervaring versterkt. Ik kom daardoor weer terug bij mijn oorspronkelijke reden om de opleiding gedragsspecialist te willen volgen. Want behalve het begrijpen van gedrag wilde ik ook gewoon helpen. Het helpen geeft mij een goed gevoel, maakt dat ik energie krijg en mijn werk met plezier kan doen.

Net als de leerlingen wil ik me competent voelen: meester van de situatie. Ik ben me ervan bewust dat dit meester voelen zich opbouwt met elke ervaring die ik opdoe. Dit onderzoek heeft me bevestigd dat ik belangrijke inzichten en vaardigheden, die ik heb opgedaan de afgelopen twee jaar, kan toepassen. Dat maakt mij meester. Het vallen en opstaan van de leerlingen is voor mij een voorbeeld, ook ik moet vallen en opstaan. Binnen mijn praktijk betekent dat bijvoorbeeld dat ik ook weleens geen gelijk heb, en dat ik daar niet te perfectionistisch op moet reageren. Oplossingsgericht werken is hierin een belangrijke sleutel. Niet alleen in de gespreksvoering met leerlingen en collega's, maar ook voor mijn eigen handelen.

Mijn critical friends zijn belangrijk geweest voor mijn onderzoek. Zij hielden mij tijdens bijeenkomsten en bij het beschrijven van het onderzoek een spiegel voor. Bijvoorbeeld bij het aanwijzen van irrelevante stukken tekst, het formuleren van de onderzoeksvraag en benoemen van reflectie die zij teruglazen in mijn teksten. Bij het doen van onderzoek is zo'n klankbord van belang. In het vervolg wil ik meer gebruik maken mensen in mijn praktijkomgeving en daarmee mijn praktijk nog meer betrekken bij het onderzoek.

Dankwoord

Ik had dit werk niet kunnen verzetten zonder het begrip dat ik heb gekregen van mijn echtgenoot. Er is de afgelopen twee jaar veel 'vrije' tijd gaan zitten in mijn opleiding. Samen met Paul heb ik hier een modus voor gevonden. Mijn kinderen zijn mijn persoonlijke aanleiding om met de opleiding te starten. Zoals veel leerlingen lopen zij van tijd tot tijd het de grenzen van het onderwijs aan. Ik wil Niek, Daan en Meike bedanken voor de inspiratie. Mijn moeder wil ik hier ook noemen. Ze is in het tweede jaar van mijn studie ziek geworden, ik heb moeten schipperen in de tijd en zij heeft daar misschien minder steun ervaren dan ik had willen geven. Mijn critical friends wil ik bedanken voor hun tomeloze inzet, telkens opnieuw lezen en feedback geven: Desirée, Francis, Esther en Nancy bedankt!

Literatuurlijst

- Annelie Hakkenes, A. d. (2012). Cito van citotoets naar brugklas. In *Sociaaleconomische trends 1e kwartaal 2012* (pp. 66-81). Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Beumer-Peeters, C. (2010). *Mission Possible. Kids' Skills voor jongeren*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.
- Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Eerkens, M., Elzinga, A., & Jolles, J. (2010, voorjaar). Rijpere puber, relaxte ouder. *J/M Ouders*, pp. 48-52.
- Hart, T., & Jacobs, H. (1993, 8). Rehabilitation and management of behavioral disturbances following frontal lobe injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, pp. 1-12.
- Jessica. *Model Adaptief Onderwijs*. Ierenvenray.
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag & educatie*. Amsterdam - Maastricht: Neuropsych Publisher.
- Kincheloe, J. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Londen: Falmer.
- Lange, R. d., Schuurman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Loevinger, J., & Hy, L. (1996). *Measuring Ego Development 2nd ed*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oberon. (2010). *Van Primair naar Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- onderwijsinspectie. (2012). *kwaliteitsonderzoek Maerlant College afdeling havo*. Tilburg: onderwijsinspectie.
- Pad, D. v. (2013). *Recht doen aan verschillen*. Brielle.

Ploeg, J. v. (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.

Roeters, d. A. (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. inspectie van het onderwijs. Utrecht: inspectie van het onderwijs.

Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2005). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Lemma.

Vonk, R. (2009). *Sociale Psychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Weerman, F., Smeenk, W., & Harland, P. (2007). *Probleemgedrag van leerlingen tijdens de middelbare schoolperiode*. Amsterdam: aksant.

Bijlagen

Bijlage 1	Aanbevelingen vanuit onderzoek en voorstudie
Bijlage 2	Voorstudie samenvatting en conclusies
Bijlage 3	Format van Interventie
Bijlage 4	Resultaten dossieronderzoek
Bijlage 5	Leerling Y: eerste gesprek, verslag en plan
Bijlage 6	Korte samenvatting van de begeleiding
Bijlage 7	Evaluatie vragenlijst leerlingen
Bijlage 8	Resultaten Executieve Functies
Bijlage 9	Vragenlijsten ouders
Bijlage 10	Vragenlijst voorstudie
Bijlage 11	Toestemmingsformulier

Bijlage 1 Aanbevelingen vanuit onderzoek en voorstudie

In deze bijlage staan de aanbevelingen die ik naar aanleiding van mijn onderzoek doe verzameld. Ze zijn bovendien voorzien van extra toelichting.

→ De missie van de school vraagt om een zo objectief mogelijke inschatting van het hoogst haalbare eindniveau. Beschreven moet worden welke factoren van belang zijn voor een juiste inschatting van het eindniveau.

Beschreven kan worden welke methode- en niet-methode-gebonden toetsen belangrijk zijn voor het bepalen van het niveau van de leerling. Informatie moet op waarde geschat kunnen worden (welke cotan beoordeling hoort bij de toets, hoe voorspelbaar is hij) en gedeeld worden met docenten. Interessant is te bekijken hoe vaak subjectieve beoordelingen tot een verkeerde veronderstellingen leidt. In hoeverre zijn docenten op de hoogte van hun eigen verwachtingen en de gevolgen van die verwachtingen op de leerling? Van invloed zijn ook breinontwikkeling en kenmerken van de leerling. In hoeverre zijn docenten op de hoogte van breinontwikkeling? Welke kenmerken spelen een rol bij het voorspellen van het niveau van de leerling?

→ Leerlingen ervaren meerwaarde wanneer ze relatie ervaren. Door vertrouwen uit te spreken en met positieve bevestiging kan de relatie ingezet worden om het vertrouwen in eigen kunnen van de leerling te verbeteren.

Vertrouwen hebben in de leerling en die uitspreken past bij de verwachting die docenten hebben van een leerling.

→ Vanuit oplossingsgerichte gespreksvoering is het nodig om de leerling eerst naar 'klant' te krijgen. Meer gesprekken volgens de methode oplossingsgerichte gespreksvoering zouden daarbij kunnen helpen.

Vervolgonderzoek kan in het teken staan van het bereiken van de leerlingen die het probleem nog niet in eigen handelen zoeken. Zijn deze leerlingen te bereiken via oplossingsgerichte gespreksvoering, evt. met behulp van de methode mission possible?

→ De school kan meer gebruik maken van oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling als eigenaar van de oplossing te motiveren aan het werk te gaan.

In een oplossingsgericht gesprek bedenkt de leerling zelf wat het probleem is, wat zijn doel is en wat de oplossing is die bij hem past. De leerling wordt intrinsiek gemotiveerd. Het staat tegenover het aanbieden van oplossingen die niet leiden tot intrinsieke motivatie.

→ Vanuit de theorie en de praktijk blijkt dat door het versterken van executieve vaardigheden de werkhouding van leerlingen verbeterd. Het hanteren van de BRIEF-vragenlijst voor het signaleren van zwakke executieve vaardigheden is aan te bevelen. Van daaruit kan begeleiding worden ingezet.

Vanuit de benadering van executieve functies kan het werkhoudingsprobleem specifiek omschreven worden. Ook sterke executieve functies kunnen omschreven worden en worden ingezet om tot verbetering te komen. Door gebruik te maken van de BRIEF-vragenlijst wordt het werkhoudingsprobleem meetbaar gemaakt. Na een periode van begeleiding kan bekeken worden of het probleem hardnekkig is en verder onderzoek nodig is.

→ Dawsen en Guare beschrijven het RTI-model waarbij aandacht voor executieve functies (al naar gelang de ernst van het probleem) klassikaal, in een begeleidingsgroep of individueel worden gegeven. Het dient de voorkeur om het werken aan executieve functies op te nemen in de zorgstructuur van de school.

Executieve functies kunnen preventief klassikaal aandacht krijgen. Vaak worden ze al behandeld in de methode studievoerdigheid. Door met de leerlingen een inschatting te maken van sterke en zwakke functies kan ook bij klassikale begeleiding meer direct gestuurd worden op het versterken van specifieke vaardigheden. Een deel van de leerlingen heeft meer ondersteuning nodig. Voor die leerlingen kan een begeleidingsgroep worden ingericht, gelijk de steunlessen die in de onderbouw worden gegeven. Er zullen altijd leerlingen zijn die meer maatwerk nodig hebben en die individueel op weg moeten worden geholpen. Bij de begeleiding blijft een integrale aanpak belangrijk.

→ De integrale aanpak vraagt van de begeleider dat hij op de hoogte is en vaardigheden heeft op het gebied van adaptief onderwijs en oplossingsgericht werken. Dat vraagt om inzet van bijvoorbeeld gedragsspecialist of het inzetten op nascholing voor mentoren/begeleiders.

→ De school kan naast inzetten op de relatie ook de andere basisbehoeften competentie en autonomie centraal zetten en daarmee richting adaptief onderwijs bewegen. Ook dit vraagt kennis/nascholing van docenten/mentoren/...

- Leerlingen in de voorstudie signaleren op executieve functies. Wat levert een screening op executieve functies onder alle leerlingen voor informatie op? Kan daarmee wellicht het onderscheid in succes worden toegeschreven aan zwakke executieve functies? Of hebben veel meer leerlingen die niet opvallen ook zwakke executieve functies?
- Leerlingen in de voorstudie geven aan dat ze voor het vak waar ze goede cijfers voor halen weinig hoeven te doen. Daarmee kun je je afvragen of deze leerlingen wel weten

wat hard/effectief werken voor school is. Dat de leerlingen massaal aangeven dat ze harder moeten werken spreekt dit tegen.

- Een aantal leerlingen heeft het niet plezierig op school, wanneer zij ook nog eens aangeven dat ze de klas waarin ze zitten niet gezellig zou het kunnen zijn dat het welbevinden van de leerlingen goede prestaties in de weg staan, of andersom. Deze leerlingen hebben wellicht sociaal emotionele ondersteuning nodig om te kunnen komen tot verbeteringen (mentor, rots en water, school maatschappelijkwerk).
- Leerlingen die uitvallen bij een vak moeten door de docent bij de les betrokken worden. De leerlingen geven in meerderheid aan dat ze niet meer vragen gaan stellen na het halen van een slecht cijfer en dat zij de vragen op de toets vaak moeilijker vinden dan in het huiswerk/boek. Verduidelijking door de docent kan hier een positieve uitwerking hebben. Ook al vallen deze leerlingen op meer vakken uit, de docent moet nagaan of de leerstof begrepen is.

SAMENVATTING

In maart 2013 heb ik een voorstudie gedaan waarbij een vragenlijst met vragen de leerling peilen op het gebied van executieve functies, attributie, het ecologisch model en eigen doel/huidige situatie. De vragenlijst heb ik zelf opgesteld (bijlage 10). Voor een deel van de vragen heb ik gebruik gemaakt van 'Executieve functies bij kinderen en adolescenten' (Dawson & Guare, 2010). De schaal die ik gebruikt heb is voor dat deel van de vragen afkomstig uit het boek. Voor de andere vragen heb ik gebruik gemaakt van een antwoordverdeling van vier schalen, zodat een positief of negatieve keuze gemaakt kan worden. Er zijn ook vragen zonder schaal, die vragen om een keuze te maken. Ik heb de vragenlijst doorgesproken met critical friends, een collega van school die ook onderzoek doet en de orthopedagoog van school. Naar aanleiding van die gesprekken is de vragenlijst ingekort en heb ik een aantal vragen omgeschreven naar een meer positieve stelling. De vragen uit de vragenlijst zijn gebaseerd op executieve functies, attributietheorie, het ecologisch model en navragen van de huidige situatie en doel van de leerlingen.

De vragenlijst is voorgelegd aan 28 leerlingen uit het tweede en derde leerjaar (vmbo-TL, havo, vwo, gymnasium) die door hun mentor zijn getypeerd als: niet presterend naar verwachting. Uit de data blijkt dat leerlingen zelf inzien dat zij harder moeten werken en/of meer tijd moeten besteden aan school. De leerlingen lijken daarmee de verantwoordelijkheid voor de resultaten in hun eigen handelen te zoeken. Leerlingen geven aan dat ze voor een goed vak niet veel hoeven te doen. Verder nemen ze zichzelf niet voor om meer vragen te gaan stellen tijdens de les. De leerlingen geven wel aan dat ze de vragen bij toetsen (voor het vak waar ze niet goed in zijn) moeilijker vinden dan in het huiswerk/boek. De leerlingen geven aan dat ze door hun ouders gestimuleerd worden om aan het werk te gaan. Bij ongeveer de helft van de leerlingen zijn thuis ook afspraken over tijd voor school en vrije tijd. De helft van de leerlingen gaat met plezier naar school. 22 leerlingen vinden de klas waarin ze zitten gezellig. Het merendeel van de leerlingen wil nu goed presteren zodat ze later wat kunnen bereiken. Iets meer dan de helft van de leerlingen heeft een duidelijk beeld van wat ze willen worden. Het merendeel (23) van de leerlingen ervaart problemen met executieve functies. Planning, taakinitiatie en volgehouden aandacht zijn executieve functies die vaak gesignaleerd worden, vaak in combinatie met elkaar.

Conclusies en aanbevelingen

- Versterken van executieve vaardigheden zou leerlingen kunnen helpen om aan het werk te gaan. De leerlingen geven zelf aan dat ze aan het werk moeten, maar geven aan moeite te hebben om aan het werk te gaan en het werk vol te houden.
- Een aantal leerlingen heeft het niet plezierig op school, wanneer zij ook nog eens aangeven dat ze de klas waarin ze zitten niet gezellig zou het kunnen zijn dat het welbevinden van de leerlingen goede prestaties in de weg staan, of andersom. Deze leerlingen hebben wellicht sociaal emotionele ondersteuning nodig om te kunnen komen tot verbeteringen (mentor, rots en water, smw).
- Leerlingen die voor hun beste vakken bijna niet hoeven te werken krijgen het signaal mee dat niet het werken zelf de resultaten beïnvloed. Dat de leerlingen massaal aangeven dat ze harder moeten werken spreekt dit tegen.

- Leerlingen die uitvallen bij een vak moeten door de docent bij de les betrokken worden. De leerlingen geven in meerderheid aan dat ze niet meer vragen gaan stellen na het halen van een slecht cijfer en dat zij de vragen op de toets vaak moeilijker vinden dan in het huiswerk/boek. Verduidelijking door de docent kan hier een positieve uitwerking hebben. Ook al vallen deze leerlingen op meer vakken uit, de docent moet nagaan of de leerstof begrepen is.
- Ouders stimuleren hun kind om aan het werk te gaan. Bij de helft van de leerlingen zijn er thuis ook afspraken over tijd voor school en vrije tijd. Deze afspraken lijken dus geen invloed te hebben want ook die helft van de leerlingen presteert niet naar verwachting. Het is interessant om te kijken of leerlingen vanuit eigenaarschap meer gebruik gaan maken van de ondersteuning die thuis geboden wordt.

Bijlage 3 Format van Interventie

Doel: Nagaan of het versterken van executieve vaardigheden de leerling aan het werk helpt. Oplossingsgericht en adaptief.

In beeld:

Vragenlijst leerling: in beeld hoe de leerling kijkt naar probleem, oplossing, ondersteuning van thuis, executieve vaardigheden.

Informatie vanuit dossier: nio, cito entreetoets en VAS, opmerkingen

Cijfers op dit moment.

Interventie:

Coaching op executieve vaardigheden (gebruik maken van oplossingsgerichte gespreksvoering).

Uitvoering:

1. Gesprek met de leerling (zie format). Checken voorwaarden van coaching.
2. In beeld ordenen tot SWOT of kwadrant waarin geordend: kansen en belemmeringen, doel, executieve vaardigheden,... Denk aan ondersteuningsmogelijkheden van thuis, attributie/mindset.
3. Welke interventie past bij deze leerling?
4. Coaching van enkele leerlingen (zie format).
5. Evaluatie

Format 1^e gesprek leerling (i.i.g. positief, complimenten, aansluiten bij de leerling): Geef de vooraf de onderdelen van het gesprek en de doel van het gesprek aan.

Deel 1. Oplossingsgericht gesprek, gericht op schoolse vaardigheden en doel gericht op verbeteren van cijfers o.i.d.

- Yes-setting en afsluiten yes-setting met positieve vraag over prestatie/eigenschappen.
- Vragen waarom de leerling in dit gesprek zit. Is er iets dat de leerling wil veranderen? Heeft de leerling al een doel? (Nagaan of de leerling "klant, klager of bezoeker" is).
- Doel bepalen. Wondervraag stellen. Schaalvraag: waar sta je nu?
- Wat heb je nodig om je doel te kunnen bereiken?
- Hoe weet je dat je het zou kunnen? Voorbeelden van wat goed gaat? Wat gaat er dan goed? Hoe kun je daar meer van doen? Hoe kun je dat inzetten voor je doel?
- Wie hebben er allemaal te maken met jouw doel? Wat merken zij als het doel geslaagd is? Wat merken zij aan jou? Waar heb je hun hulp nodig? Hoe ga je dat vragen?
- Welke belemmeringen/obstakels/tegenslagen kun je verwachten? Hoe ga je daarmee om? Wie kan je helpen om te voorkomen/ondersteunen? Symbool? Supporter? Denk aan thuis en op school.

Deel 2. Evaluatie van deel 1.

Laat de leerling aangeven wat hij/zij aan het gesprek heeft gehad.

Pluspunten? Minpunten? Wat neem je mee? Wat ga je anders doen?

Gesprek schaalvraag, welk cijfer geef je het gesprek?

Deel 3. Heeft de leerling behoefte aan intensieve begeleiding? Coaching op executieve vaardigheden? Nalopen van de voorwaarden met de leerling.

dossier

(zelf beoordelen of het doel aansluit bij versterken van executieve vaardigheden: planning, taakinitiatie, timemanagement, volgehouden aandacht, metacognitie,...)

Navragen leerling:

1. Je bent bereidt om dagelijks contact te hebben met de coach (via mail, sms, postvak, afspraak). Wil je samenwerken? Heb je vertrouwen in de samenwerking met de coach?
2. Eigenaarschap: je doel is helder en echt van jou (concreet, haalbaar en gewenst).
3. Waardevol: jouw doel moet waarde voor je hebben (voordelen zien).
4. Vertrouwen: je hebt vertrouwen dat je het kunt bereiken.
5. Succes waarnemen: je kunt positieve ontwikkeling ervaren.
6. Anticiperen op tegenslag: je bent goed voorbereid op eventuele tegenslag (falen is leren)

(deze voorwaarden sluiten aan bij intrinsieke motivatie)

Deel 4. Maak afspraken over het vervolg. Hoe houden we contact? Volgende afspraak?

In het begin graag dagelijks contact liefst in een kleine pauze. Evt. om de dag en de andere dag via mail, sms, postvak.

Hoe gaat de leerling thuis vertellen waar hij mee bezig is.

Wat ga ik met docenten afspreken?

Afspraak maken om plan verder op te stellen en door te spreken. Huiswerk voor de leerling:

Format coachinggesprekken (i.i.g. positief, complimenten, aansluiten bij de leerling)
Geef vooraf de onderdelen en het doel van het gesprek aan.

Eerste gesprek checken informatie vanuit vragenlijst e.d. en opstellen van een plan.

Daarin duidelijk het doel SMART opzetten. Hoe omgaan met tegenslagen? Hoe successen vieren? Afspraken over contact en afbouwen van het contact.

Regelmatig doornemen:

- Heb je taken die je je voor gisteren had voorgenomen allemaal afgemaakt?
- Was je tevreden over de hoeveelheid tijd en inspanning die die taken je hebben gekost?
- Wat moet je vandaag doen? Maak een lijst
- Wanneer ga je elk van deze taken doen?
- Zijn er andere activiteiten en verantwoordelijkheden waar je rekening mee moet houden?
- Staan er toetsen voor de deur waarvoor gepland moet worden?
- Als je kijkt hoe je er nu voor staat, lig je dan op schema met betrekking tot het doel dat je hebt geformuleerd?

Bijlage 4 Resultaten dossieronderzoek

Leerling:	tov 1e							tov 3e							
	nio	cito eindtoets	advies basisschool	cito lvs 0	cito lvs 1	rapport 1e klas		nio	cito eindtoets	advies basisschool	cito lvs 0	cito lvs 1	rapport 1e klas	rapport 2e klas	
A	1HA	+	+	-	+	+	+	3HA	+	+	-	+	+	+	+
B	1HA	-	-	+	-	-	+	3HA	-	-	+	-	-	+	+
C	1HV	+	+	+	+	+	D	3HA	+	+	+	+	+	+	+
D	1HV	+	+	+	-	-	D	3HA	+	+	+	+	+	+	-
E	1VG	+	+	+	+	-	-	3VG	+	+	+	+	-	-	-
F	1VW	-	-	-	+	-	+	3VA	-	-	-	+	-	+	+
G	1VW	+	+	+	-	-	-	3VA	+	+	+	-	-	-	-
H	1HA	-	+	?	+	+	-	3TG	+	+	?	+	+	T	+
W	1VG	+	+	?	+	+	+	3VG	+	+	?	+	+	+	-
X	1VG	-	+	-	+	+	-	3HA	+	+	+	+	+	T	T
Y	1HA	-	-	-	-	-	-	3TG	-	+	+	+	+	T	T
Z	1TH	+	+	+	-	-	D	3TG	+	+	+	-	+	T	T

Fig. 4.01 Kwantitatieve gegevens uit het dossier (N=12)

+ overeenkomstig/hoger niveau

- lager dan niveau

D vanuit dakpanklas¹⁰ over naar het laagste niveau

T niet bruikbaar door afstroom

In het eerste leerjaar: Leerlingen A, C, E (H) en W hebben meer plussen dan minnen, daaruit zou je kunnen afleiden dat de leerlingen het niveau aan zouden moeten kunnen. Bij leerlingen D, G, X en Z is het aantal plussen en minnen/D gelijk, daaruit kun je afleiden dat de gegevens tegenstrijdig zijn. Bij leerlingen B, F en Y staan meer minnen dan plussen en zou je kunnen afleiden dat de leerling het niveau niet aankan.

Uit deze gegevens valt in het algemeen gezien af te leiden dat de plaats van de leerling in het derde leerjaar beter overeenkomt met de achterliggende gegevens dan de plaatsing in het eerste jaar. Een aantal leerlingen is al afgestroomd en haalt nu nog steeds niet de gewenste resultaten. Twee leerlingen zijn blijven zitten in het derde leerjaar.

Leerling X: moet het niveau in het derde jaar aankunnen volgens de gegevens.

¹⁰ In een dakpanklas wordt lesgegeven op het hoogste niveau en becijferd op het laagste niveau. 1HV1 is een dakpanklas waar op vwo-niveau wordt lesgegeven en becijferd op havo-niveau.

Leerling Y: moet het niveau in het derde jaar aankunnen volgens de gegevens.
--

Uit de kwantitatieve gegevens ontstaat het vermoeden dat de basisschool het probleem van de leerling goed heeft omschreven. Het verder onderzoeken van dat vermoeden past niet binnen dit onderzoek. Hieronder een overzicht van de kernwoorden die gebruikt zijn om de leerling te omschrijven.

kwalitatieve gegevens dossieronderzoek

- A faalangst, bevestiging nodig, werktempo, afgeleid, dyslectie
- B snel van slag, moeilijk relativeren, dominant
- C SAQI veel, dromer, afwezig, gevoelig, moeite met beginnen met huiswerk
- D sociaal inadequatie, jong gedrag, structuur nodig, warrig
- E volharding, motivatie, huiswerkattitude, concentratie, relatie docenten, motivatie, onderpresteerder, werkinzet
- F DLE techn.lezen, druk, onrustig, sociaal emotioneel laag
- G volharding, huiswerkattitude, relatie met docenten, plezier op school, nauwkeurigheid, motivatie
- H zelfstandigheid, nauwkeurigheid, dominantie
- W uitnoding nodig, onderpresteerder, wel gemotiveerd, wel verantwoordelijk, wel initiatiefrijk
- X plezier op school, zelfvertrouwen proefwerken, traag, moeite met tempo, onzelfstandig, moeite met tegenslag, wel gemotiveerd
- Y faalangst, spellingsproblemen, interesse leerprestaties
- Z zelfvertrouwen proefwerk, taalvakken, woordenkennis

Deze tabel geeft de problemen die gemeld worden in het dossier weer, tenzij er 'wel' voor het kernwoord staat.

Ik wil heel graag over naar LTL
hopen geen hoge cijfers te krijgen, maar wel voldoende
vallenpakket gevolgd jaar?

Du, wi, gs

beter gaan we
ik denk dat ik het wel wil
minder interessant, is toch al gebeurd

maak mijn huiswerk niet
aan het begin van het jaar makkelijker → voorproef
(volg jaar stond voldoende)

leerwerk doe ik pas als er een toets is
lukt niet in één keer
+ trinnen gaat wel goed, makkelijker te leren
huiswerk doe ik niet vaak

leerwerk doe ik niet vaak
niet zo veel
probeer het wel, maar lukt niet

Green 2 in
Green 2 in
an Duit, te leren. Doe later...
an Wisunde te maken

dag uit leeren dat ik
niet geen huiswerk heb staan.
niet op stapelen.

Het gaat nu niet zo goed.
"Ik ben heel lui van mezelf"

moet wel lullen
om 30 min aan de
huiswerk.

van ik volg
hetzelfde over
mijn best.

Voer. Volgende na
10 min ik moet aan het werk
7.5 30 min
beter
leerwerk

lukt al b5 Ah, Ne, Ec, lo

makkelijker, hoef ik niets
voor te doen.
- één keer leren is genoeg.

Witly is heel goed, niet zo interessant
- ik let op
- maak wel eens wat

mener
daarvoor weet ik het thuis snel
- ik let beter op.
= ook interessanter

Beter in stoppen. Niet alles in één keer
Duit, gs
Wisunde huiswerk maken

als ik het maak gaat het
makkelijker (ook in de 2^{de} klas)
Soms is wisunde moeilijker → dan ha
ik hulp vragen.

Voer Ah + gs + Ne + Ec + wi + Du
(0.0) : 1.0 L. vel door.

VERSLAG LEERLING Y
3T

1^e gesprek 13 maart 2013

Het gaat nu niet zo goed. Ik ben lui van mezelf.	Ik wil graag over naar 4TL. Wil voldoende halen. Ik moet aan het werk.
Belemmerend	Helpend/positief
- Geen zin om Duits te leren - Geen zin om wiskunde te maken - Geschiedenis vind ik minder interessant - Leerwerk doe ik pas als er een toets is - Weet nog niet welk vakkenpakket ik kan kiezen.	- Wanneer ik leer ga ik oefenen, wat niet goed gaat blijf ik oefenen. - Er zijn dagen dat ik geen huiswerk heb staan. Daar kan ik opstapelen voorkomen. - Aardrijkskunde, Nederlands, Economie en lichamelijke opvoeding haal ik voldoende voor - Wanneer ik het interessant vind weet ik het thuis ook sneller (aardrijkskunde) - Zinnen bij Duits leren gaat goed - Vorig jaar stond ik voldoende voor wiskunde - Ik werk nu misschien 10 min. thuis aan mijn huiswerk
Bedreigingen	Kansen
Geen zin hebben → .. Toch een slecht cijfer halen → kan ik volgend hoofdstuk weer mijn best doen. Soms is wiskunde moeilijk → dan kan ik hulp vragen Is 30 minuten voldoende om huiswerk te kunnen maken/leren → bij belangrijk leerwerk kan ik langer de tijd nemen	Leren in stappen. Niet alles in één keer vlak voor de toets leren. Wiskunde huiswerk gaan maken. Dagen gebruiken waarop ik nu geen huiswerk heb staan Wanneer ik van 10 naar 30 min. huiswerk ga, ga ik 3x zoveel tijd besteden. 30 min. moet ik kunnen
Beoordeling werkhouding:	
Nu	Doel
02	7,510

Na het gesprek hebben we de voorwaarden voor coaching doorgelopen. Afgesproken dat ik met een plan kom en dat Y nadenkt over hoe we met elkaar gaan communiceren. Hij brengt ook zijn ouders op de hoogte van het gesprek.

Voorstel Plan Y:

Geen zin → Doorspreken hoe het werkt met motivatie (intrinsiek en extrinsiek).
Doorspreken wat ouders, docenten gaan zien aan andere werkhouding/gedrag.
Doorspreken wie supporters zijn en hoe die worden ingelicht.
Wat is de rol van de supporters? Wat heb je nodig om je doel te kunnen halen?

P: Hulp bij plannen: planningsformulier invullen, wiskunde maakwerk inplannen, leerwerk Duits inplannen, welke toetsen staan gepland, hoe ver van te voren begin je met leren, bij houden hoeveel tijd het huiswerk daadwerkelijk gekost heeft. Geef aan wat moeilijke taken zijn, waarvan je verwacht dat je ze liever wil vermijden. Hoe zorg je ervoor dat je ze niet gaat vermijden (opdelen in kleinere taken/beloning verzinnen)?

VA: Inrichten werkplek: hoe moet je werkplek eruit zien om aan het werk te kunnen blijven? Checklist maken. 30/30 of wekker gebruiken? Beloning als het gelukt is? Minder leuke taken eerst doen.

TI: Wanneer ga je aan het werk? Moet iemand je aan het werk helpen? Ga ik je even bellen of sms-en?

Hoe houden we contact?

Dinsdag na de les de week doornemen. Dagelijks mailen.

Let op! Dit is een leerproces, we moeten de afstemming nog vinden. Dat betekent kijken wat goed gaat en wat beter moet!!
Waar we het nog over kunnen hebben → hoe leer je eigenlijk??

Regelmatig doornemen:

- Heb je de taken die je je gister heb voorgenomen allemaal afgemaakt? (VA)
- Ben je op tijd begonnen? (TI)
- Was je tevreden over de hoeveelheid tijd en inspanning die die taken je hebben gekost? (P)
- Wat moet je vandaag doen? Maak een lijst.
- Wanneer ga je elk van de taken doen? Hoeveel tijd kosten ze je?
- Zijn er andere activiteiten waar je rekening mee moet houden?
- Staan er toetsen gepland waarvoor tijd moet worden ingepland?
- Lig je op schema met het doel wat je hebt gerealiseerd?
- Welk cijfer geef je jezelf nu?

Bijlage 6 Korte samenvatting van de begeleiding

Korte samenvatting van de begeleiding

Leerling X, observatie van de onderzoeker

Leerling X geeft er de voorkeur aan om mij in de les aan te spreken en te laten zien wat hij gedaan heeft en waar hij mee bezig is. Hij heeft aangegeven positieve feedback nodig te hebben en is op deze manier in direct contact met mij. Deze leerling heeft moeite met de planning en inschatten hoe lang hij met het huiswerk bezig is. Leerling X start met het invullen van de dagelijkse huiswerkplanner, formulier 5.3 uit Executieve functies bij kinderen en adolescenten (Dawson & Guare, 2010). En krijgt zo een beeld van de tijd die hij kwijt is aan het schoolwerk. Daarnaast zoeken we geschikte momenten bij leer- en maakwerk in combinatie met de mogelijkheden thuis. Leerling X is onzeker over zijn leerstrategieën. We bespreken dat ik docenten vraag toetsen na te bespreken en hij om uitleg gaat vragen. We stellen als doel erachter komen wat werkt en wat niet werkt. Al snel komt leerling X er achter dat hij schrijven in kan zetten om beter te leren (woordjes overschrijven, samenvattingen maken). Ook komt hij er achter dat hij toch te laat begint met leren en daardoor herhaling mist. Hij laat zich nu overhoren door zijn ouders. Leerling X heeft succeservaringen en komt er achter dat hij het wel kan, als hij het anders aanpakt. In de week voor de meivakantie heeft leerling X veel toetsen, hij maakt een eigen planning en gebruikt de nieuwe leerstrategie bij de voorbereiding. Moeder overhoort. Leerling X haalt voor alle toetsen een voldoende. Na de meivakantie moet leerling X opstarten en haalt twee keer een onvoldoende. Leerling X geeft aan te weten wat er niet goed is gegaan in de voorbereiding en gaat weer aan de slag. Leerling X heeft moeite met twee vreemde talen en dat blijkt hardnekkig. Leerling X wil die twee vakken niet in het vakkenpakket. Desondanks blijft de motivatie om betere cijfers te scoren. Leerling X is aan het werk.

Leerling Y, observatie van de onderzoeker

Leerling Y geeft aan lui te zijn. Hij wil wel aan het werk, maar heeft vaak geen zin. Bij het tweede gesprek leg ik hem als onderdeel van de begeleiding uit hoe motivatie werkt, dat hij als hij geen zin heeft zijn doel voor ogen moet houden en daarmee de motivatie kan vinden om aan het werk te gaan. Leerling Y heeft aangegeven weinig tijd aan zijn huiswerk te besteden. De eerste stap die hij kiest, van 10 minuten naar 30 minuten, huiswerk maken (wat hij nog steeds weinig tijd vindt) levert hem al veel succeservaringen op. Bij het vak wiskunde (waar ik de docent van ben) gaat hij, na voornemen, in de les meer doen. Ik hou met Y voornamelijk contact via de mail. In de les vraag ik hem soms kort hoe het gaat en we hebben in het begin wekelijks en daarna met langere tussenposen een gesprek. Leerling Y betreft zijn ouders bij de begeleiding en zij helpen hem herinneren aan het werk te gaan. Leerling Y heeft bedacht dat hij voor het vak Duits eerder moet beginnen met leren. En doet dat daarna ook. Leerling Y is gericht op de cijfers. Bij tegenslagen bespreken we na wat er goed ging en wat hij de volgende keer anders zou doen. Leerling Y heeft weinig tegenslagen. Maar hij wil graag dat de goede resultaten direct zichtbaar zijn in de gemiddelde eindcijfers. Het duurt even voor dat zichtbaar wordt omdat we al in de tweede helft van het jaar zitten. Ik ondersteun hem daar door de successen toch te benadrukken in het licht van de stijgende lijn die de cijfers laten zien. Leerling Y laat in de les nog wel een terugval zien na de vakantie, maar bereidt zich weer goed voor op de toetsen. Leerling Y is aan het werk.

Bijlage 7 Evaluatie vragenlijst leerlingen

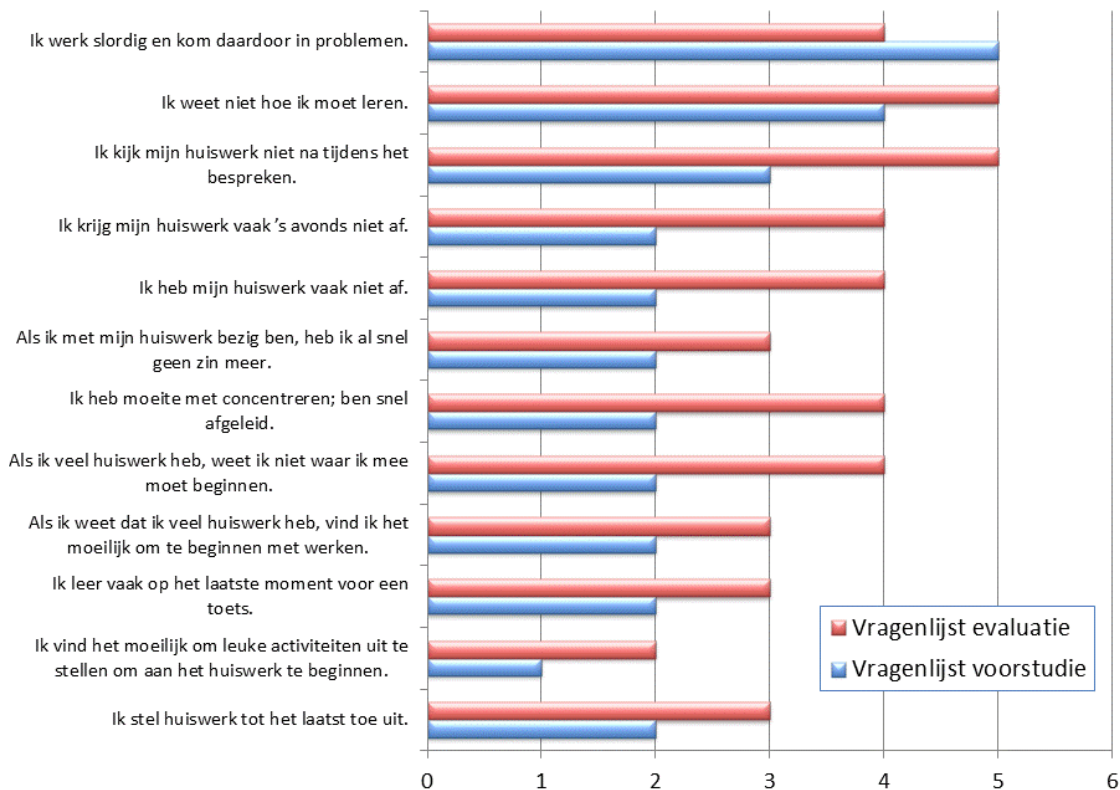
1	Hoeveel tijd ben je per dag bezig met je huiswerk?	minder dan 1 uur	tussen 1 en 2 uur	meer dan 2 uur	meer dan 3 uur
2	Hoeveel tijd zou je bezig moeten zijn met je huiswerk?	minder als nu	net zoveel als nu	meer als nu	
3	Maak je wel eens een planning?	ja	vaak	soms	nee
4	Houd je je aan die planning?	ja	vaak	soms	nee
5	Helpen je ouders/verzorgers bij het maken van een planning?	ja	vaak	soms	nee
6	Bieden je ouders/verzorgers je aan te helpen bij het plannen van huiswerk of bij leer- en/of maakwerk?	ja	vaak	soms	nee
7	Vraag je je ouders/verzorgers wel eens of ze je willen helpen?	ja	vaak	soms	nee
8	Vraag je wel eens iemand anders om je te helpen?	ja	vaak	soms	nee

	Geef van de onderstaande stellingen aan in hoeverre JIJ het als een probleem ervaart. Hierbij geldt 1 = zeer ernstig probleem ... tot ... 5 = geen probleem. OMCIRKEL/KLEUR JE ANTWOORD.	1 = zeer ernstig probleem	2 = matig ernstig probleem	3 = gemiddeld ernstig probleem	4 = niet zo ernstig probleem	5 = geen probleem
9	Ik stel huiswerk tot het laatst toe uit.	1	2	3	4	5
10	Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	1	2	3	4	5
11	Ik leer vaak op het laatste moment voor een toets.	1	2	3	4	5
12	Als ik weet dat ik veel huiswerk heb, vind ik het moeilijk om te beginnen met werken.	1	2	3	4	5
13	Als ik veel huiswerk heb, weet ik niet waar ik mee moet beginnen.	1	2	3	4	5
14	Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	1	2	3	4	5
15	Als ik met mijn huiswerk bezig ben, heb ik al snel geen zin meer.	1	2	3	4	5
16	Ik heb mijn huiswerk vaak niet af.	1	2	3	4	5
17	Mijn werkplek is een rommeltje.	1	2	3	4	5
18	Mijn schriften zijn een rommeltje.	1	2	3	4	5
19	Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af.	1	2	3	4	5
20	Ik kijk mijn huiswerk niet na tijdens het bespreken.	1	2	3	4	5
21	Ik weet niet hoe ik moet leren.	1	2	3	4	5
22	Ik werk slordig en kom daardoor in problemen.	1	2	3	4	5

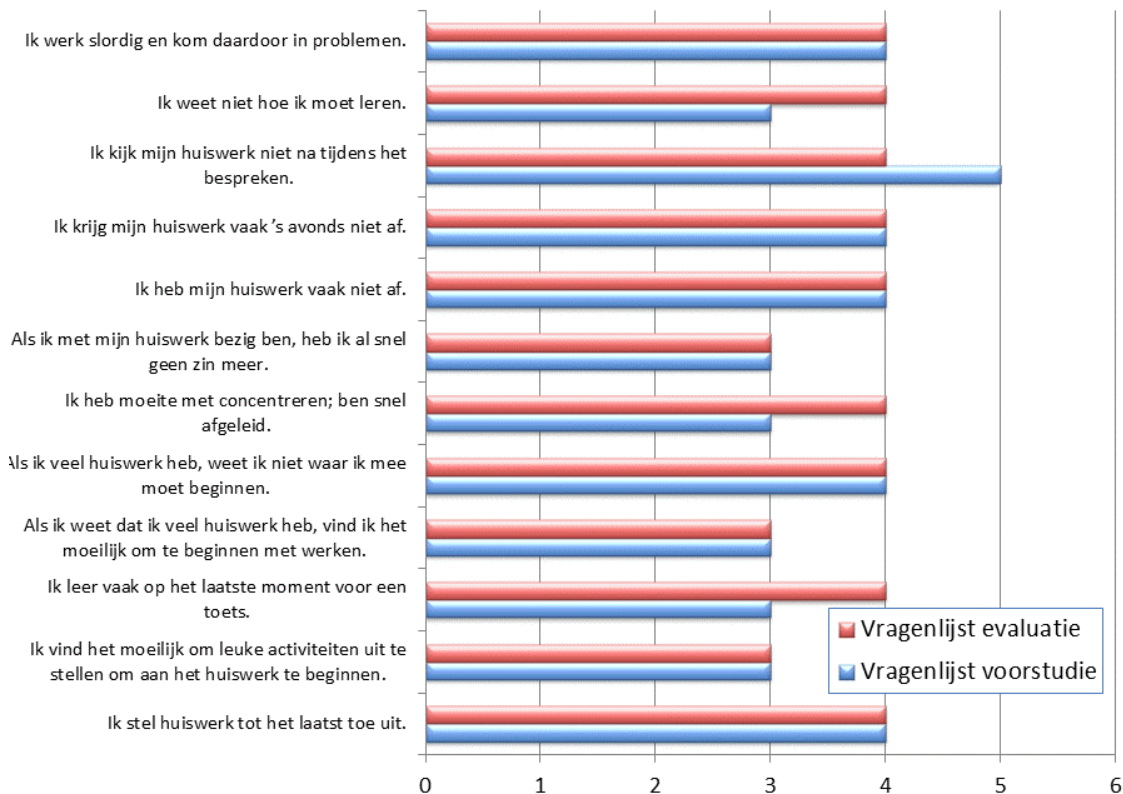
23	Ik stel vragen aan de docent in of buiten de les.	eens	oneens
----	---	------	--------

	Hieronder staan een aantal stellingen. Wil je aangeven op welke manier deze stellingen op jou van toepassing zijn. Je kunt kiezen van 1 = zeer van toepassing tot ... 4 = helemaal niet van toepassing. OMCIRKEL JE KEUZE	1 = zeer van toepassing	2 = enigszins van toepassing	3 = weinig van toepassing	4 = helemaal niet van toepassing
24	Mevr. Van Bennekom heeft mij het vertrouwen gegeven dat ik mijn doel kon bereiken.	1	2	3	4
25	Mevr. Van Bennekom is geïnteresseerd in hoe ik het doe.	1	2	3	4
26	Mevr. Van Bennekom denkt dat ik het kan.	1	2	3	4
27	Ik heb zelf aangegeven wat ik zou willen verbeteren.	1	2	3	4
28	Ik heb zelf ontdekt wat er goed gaat en wat beter kan.	1	2	3	4
29	De manier waarop ik nu mijn huiswerk aanpakt past bij mij.	1	2	3	4
30	Ik wilde zelf begeleiding.	1	2	3	4
31	Ik weet nu zelf wat ik moet doen om betere cijfers te halen.	1	2	3	4
32	Wanneer mijn cijfers minder zijn weet ik wat ik kan doen om ze te verbeteren.	1	2	3	4
33	Ik zou deze extra begeleiding aanraden voor leerlingen die vastlopen.	1	2	3	4
34	Het was mij ook zonder extra begeleiding gelukt om mijn cijfers te verbeteren.	1	2	3	4

Stellingen over Executieve Functies: Leerling Y



Stellingen over Executieve Functies: Leerling X



Bijlage 9 Vragenlijsten ouders

Wilt u deze vragenlijst invullen en in de retourenvelope naar school sturen?

OMCIRKEL UW KEUZE

1	In welk leerjaar zit uw kind?	2	3		
2	Op welk niveau zit uw kind?	vmbo-TL	havo	vwo	gymnasium
3	Welk niveau is volgens u haalbaar voor uw kind?	vmbo-TL	havo	vwo	gymnasium
4	Ervaart uw kind problemen op school met een of meer vakken?	ja	nee		
5	Zo ja, welke vakken en wat is volgens u het probleem?				

6	Hoeveel tijd besteedt uw kind aan zijn huiswerk?	minder dan 1 uur	tussen 1 - 2 uur	meer dan 2 uur	
7	Hoeveel tijd zou uw kind bezig moeten zijn met zijn/haar huiswerk volgens u?	minder dan nu	even veel als nu	meer dan nu	
8	Helpt u wel eens bij het maken van een huiswerkplanning?	nee	soms	vaak	ja
9	Vraagt uw kind wel eens om uw hulp bij schoolwerk?	nee	soms	vaak	ja

Hieronder staan een aantal stellingen. Wil u aangeven op welke manier deze stellingen op uw kind van toepassing zijn. U kunt kiezen van 1 = zeer van toepassing tot.... 4 = helemaal niet van toepassing. OMCIRKEL UW KEUZE		1 = zeer van toepassing	2 = enigszins van toepassing	3 = weinig van toepassing	4 = helemaal niet van toepassing
10	Mijn kind heeft al snel geen zin meer wanneer hij/zij met huiswerk bezig is.	1	2	3	4
11	Mijn kind is veel tijd kwijt aan rondhangen, computerspellen, internet, vrienden, tv kijken en/of een bijbaan.	1	2	3	4
12	Mijn kind heeft concentratie problemen; hij/zij is snel afgeleid.	1	2	3	4
13	Mijn zoon of dochter begint pas op het laatste moment aan zijn/haar huiswerk.	1	2	3	4
14	Mijn kind heeft moeite om te beginnen met zijn/haar huiswerk.	1	2	3	4
15	Mijn kind weet niet hoe hij moet leren.	1	2	3	4
16	Er zijn bij ons thuis duidelijke regels over het maken van huiswerk en vrije tijd.	1	2	3	4
17	Wij stimuleren/begeleiden ons kind met zijn schoolwerk.	1	2	3	4
18	Mijn kind gaat met plezier naar school.	1	2	3	4
19	Wij denken dat ons kind meer kan dan de cijfers laten zien.	1	2	3	4
20	Wilt u hier uitleggen waarom u denkt dat uw kind meer kan dan de cijfers laten zien.				

Hieronder staan een aantal stellingen. Wil u aangeven op welke manier deze stellingen op uw kind van toepassing zijn. U kunt kiezen van 1 = zeer van toepassing tot... 4 = helemaal niet van toepassing. OMCIRKEL UW KEUZE		1 = zeer van toepassing	2 = enigszins van toepassing	3 = weinig van toepassing	4 = helemaal niet van toepassing
5	Mijn kind heeft al snel geen zin meer wanneer hij/zij met huiswerk bezig is.	1	2	3	4
6	Mijn kind is veel tijd kwijt aan rondhangen, computerspellen, internet, vrienden, tv kijken en/of een bijbaan.	1	2	3	4
7	Mijn zoon of dochter begint pas op het laatste moment aan zijn/haar huiswerk.	1	2	3	4
8	Mijn kind heeft moeite om te beginnen met zijn/haar huiswerk.	1	2	3	4
9	Mijn kind weet niet hoe hij/zij moet leren.	1	2	3	4

De volgende stellingen gaan over de begeleiding die uw kind op school gekregen heeft.		1 = zeer van toepassing	2 = enigszins van toepassing	3 = weinig van toepassing	4 = helemaal niet van toepassing
10	Mijn kind neemt nu zelf meer verantwoordelijkheid voor zijn/haar schoolwerk.	1	2	3	4
11	Mijn kind had de extra begeleiding nodig om tot een betere manier van werken te komen.	1	2	3	4
12	Mijn kind heeft nu een betere houding t.o.v. schoolwerk.	1	2	3	4
13	De cijfers van mijn kind zijn omhoog gegaan met behulp van de begeleiding.	1	2	3	4
14	Mijn kind laat zich nu eerder helpen bij het schoolwerk.	1	2	3	4
15	Mijn kind vraagt nu vaker om hulp van ons bij het schoolwerk of maken van een planning.	1	2	3	4

Wat wilt u nog kwijt over de begeleiding?

Bijlage 10 Vragenlijst voorstudie

naam:

klas:

Beantwoord de volgende vragen. OMCIRKEL/KLEUR JE ANTWOORD of VUL ZELF IN				
1	In welk leerjaar zit je	2	3	
2	Op welk niveau zit je	vmbo tl	havo	vwo gymn.
3	Welke niveau wilde je ZELF graag volgen toen je in groep 8 zat?	vmbo tl	havo	vwo gymn.
4	Op welk niveau wil je eindexamen doen?	vmbo tl	havo	vwo gymn.
5	Weet je al wat je wilt gaan doen na het voortgezet onderwijs?	na het voortgezet onderwijs wil ik:		
6	Welk niveau is volgens JOU haalbaar voor jezelf?	vmbo tl	havo	vwo gymn.
7	Welk niveau is volgens DOCENTEN haalbaar voor jou?	vmbo tl	havo	vwo gymn.
8	Ervaar je problemen op school met één of meer vakken? Zo ja, welke vakken en wat is het probleem?	vak probleem		
9	Hoeveel tijd ben je per dag bezig met je huiswerk?	minder dan 1 uur	tussen 1 en 2 uur	meer dan 2 uur meer dan 3 uur
10	Hoeveel tijd zou je bezig moeten zijn met je huiswerk?	minder als nu	net zoveel als nu	meer als nu
11	Maak je wel eens een planning?	ja	vaak	soms nee
12	Houd je je aan die planning?	ja	vaak	soms nee
13	Vraag je wel eens iemand om je te helpen?	ja	vaak	soms nee
14	Zou je meer hulp willen krijgen bij je werk voor school?	ja	nee	
15	Wie zou jou moeten helpen? Denk aan mentor, vakdocent, ouders, andere leerling,	Vul zelf in		

Geef van de onderstaande stellingen aan in hoeverre JIJ het als een probleem ervaart. Hierbij geldt 1 = echt probleem ... tot ... 5 = geen probleem. OMCIRKEL/KLEUR JE ANTWOORD.					
	1 = zeer ernstig probleem	2 = matig ernstig probleem	3 = gemiddeld ernstig probleem	4 = niet zo ernstig probleem	5 = geen probleem
16 Ik stel huiswerk tot het laatst toe uit.	1	2	3	4	5
17 Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	1	2	3	4	5
18 Ik leer vaak op het laatste moment voor een toets.	1	2	3	4	5
19 Als ik weet dat ik veel huiswerk heb, vind ik het moeilijk om te beginnen met werken.	1	2	3	4	5
20 Als ik veel huiswerk heb, weet ik niet waar ik mee moet beginnen.	1	2	3	4	5
21 Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	1	2	3	4	5
22 Als ik met mijn huiswerk bezig ben, heb ik al snel geen zin meer.	1	2	3	4	5
23 Ik heb mijn huiswerk vaak niet af.	1	2	3	4	5
24 Ik kom vaak te laat (op school, op afspraken).	1	2	3	4	5
25 Ik ben veel tijd kwijt aan rondhangen, computerspellen, internet, vrienden, tv kijken en/of mijn bijbaan.	1	2	3	4	5
26 Ik kijk mijn huiswerk niet na tijdens het bespreken.	1	2	3	4	5
27 Ik weet niet hoe ik moet leren.	1	2	3	4	5
28 Ik werk slordig en kom daardoor in problemen.	1	2	3	4	5
29 Het lukt me niet om te sparen om iets te kunnen kopen wat ik graag wil hebben.	1	2	3	4	5

Vraag 16 t/m 29 bron: Dawson P. en Guare R. (2011) *Executive functies bij kinderen en adolescenten* Hogrefe

Hieronder staan een aantal stellingen. Wil je aangeven op welke manier deze stellingen op jou van toepassing zijn. Je kunt kiezen van 1 = zeer van toepassing tot... 4= helemaal niet van toepassing. OMCIRKEL JE KEUZE		1 = zeer van toepassing 2 = enigszins van toepassing 3 = weinig van toepassing 4 = helemaal niet van toepassing			
30	Ik heb een duidelijk beeld van wat ik kan en wat ik later wil bereiken.	1	2	3	4
31	Ik wil nu goed presteren, zodat ik later wat kan bereiken.	1	2	3	4
32	Bij mij thuis zijn duidelijke regels over het maken van huiswerk en vrije tijd.	1	2	3	4
33	Mijn ouders stimuleren me om aan het werk te gaan voor school.	1	2	3	4
34	Mijn ouders bieden hulp aan bij het maken van huiswerk.	1	2	3	4
35	Het is belangrijk voor mij om hoge cijfers te halen.	1	2	3	4
36	Ik ga met plezier naar school.	1	2	3	4
37	Ik ben trots op mezelf als ik een goed cijfer behaal.	1	2	3	4
38	Ik ben boos op mezelf als ik een slecht cijfer behaal.	1	2	3	4
39	Als ik een slecht cijfer haal, neem ik me voor om de volgende keer harder of beter te leren.	1	2	3	4
40	Als ik een slecht cijfer haal, neem ik me voor om de volgende keer meer uitleg te vragen aan de docent.	1	2	3	4
41	De klas waarin ik zit is gezellig.	1	2	3	4
42	Ik kies ervoor om in de klas naast iemand te gaan zitten naast wie ik goed kan werken en opletten.	1	2	3	4
43	Ik vind de werkhouding van de klas goed.	1	2	3	4
44	Ik zou in een andere klas beter kunnen werken.	1	2	3	4

Neem een vak in gedachten waar je SLECHTE cijfers voor haalt. Ben je het eens of oneens met de stelling? OMCIRKEL JE KEUZE			
45	Welk vak?	NE DU FA EN	GS AK WI NA SK EC
46	Welk cijfer haal je gemiddeld voor dit vak? Of geef je laatste cijfer wat je gehaald hebt voor dit vak.	komma- getal	
47	Als ik beter mijn best doe, kan ik mijn cijfer ophalen.	eens	oneens
48	Als ik meer tijd besteed aan dit vak kan ik mijn cijfer ophalen.	eens	oneens
49	Maakt niet uit hoe hard ik leer mijn cijfer blijft onvoldoende.	eens	oneens
50	De toetsen van dit vak zijn veel moeilijker dan de vragen in het boek/huiswerk.	eens	oneens
51	Dat ik slechte cijfers haal ligt aan de docent van dit vak.	eens	oneens
52	Ik probeer altijd goed op te letten in de les bij dit vak.	eens	oneens
53	Ik stel vragen aan de docent in of buiten de les.	eens	oneens
54	Mijn vader of moeder is ook niet goed in de vak.	eens	oneens
55	Dit vak ga ik niet kiezen als eindexamenvak (als dat mogelijk is).	eens	oneens
56	Ik zou best bijles/begeleiding willen krijgen voor dit vak (of ik heb zelf gevraagd om bijles en krijg nu bijles voor dit vak).	eens	oneens

Neem een vak in gedachten waar je GOEDE cijfers voor haalt. Ben je het eens of oneens met de stelling? OMCIRKEL JE KEUZE			
57	Welk vak? Kies één vak. Omcirkel/kleur deze.	NE DU FA EN	GS AK WI NA SK EC
58	Welk cijfer haal je gemiddeld voor dit vak? Of geef je laatste cijfer wat je gehaald hebt voor dit vak.	komma- getal	
59	Ik sta nu goed voor dit vak maar dat straks weer anders zijn.	eens	oneens
60	Ik ben altijd goed geweest in de vak.	eens	oneens
61	Ik hoef voor dit vak weinig te doen.	eens	oneens
62	Ik werk hard voor dit vak.	eens	oneens
63	Ik vind dit een leuk vak.	eens	oneens
64	Dat ik goede cijfers haal ligt aan de docent van dit vak.	eens	oneens
65	Mijn vader en/of moeder is ook goed in dit vak.	eens	oneens
66	Ik ga dit vak (zo mogelijk) als eindexamenvak kiezen.	eens	oneens

⁶⁷	Zou je verder mee willen werken aan ons onderzoek? Dat betekent dat je uitgenodigd wordt voor een gesprek over verdere begeleiding.	ja	nee
---------------	--	-----------	------------

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!!

Tot slot:

Wat vond je van de vragenlijst?

Welke vragen vond je niet nodig?

Welke vragen vond je wel nodig?

Verder nog iets?

NNNNNN, 6 januari 2013

Beste ouders/verzorgers,

In het kader van mijn masteropleiding aan Fontys OSO (Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg) voer ik een praktijkgericht onderzoek uit op mijn eigen school. Onderwerp van mijn onderzoek zijn leerlingen in het derde leerjaar die het huidige niveau waarop zij les krijgen wel aan lijken te kunnen, maar niet (of niet helemaal) de gewenste resultaten behalen. Eenzelfde onderzoek wordt door NNNNNN uitgevoerd onder leerlingen in het tweede leerjaar. Wij verwachten met onze onderzoeken aanbevelingen te kunnen geven aan onze school over de begeleiding van deze leerlingen.

Mogelijk valt uw kind binnen de doelgroep van ons onderzoek. Met deze brief willen wij toestemming vragen om informatie over uw kind te mogen opzoeken en verwerken in ons onderzoek, om uw kind een aantal vragenlijsten te laten invullen en de uitkomsten daarvan te verwerken in ons onderzoek en toestemming om de observaties die we doen in ons onderzoek te omschrijven. Daarnaast willen wij ook aan u vragen om een vragenlijst over uw kind in te vullen. Een klein aantal van de leerlingen uit onze doelgroep willen we een korte periode gaan begeleiden. Met de ouders van deze leerlingen nemen wij t.z.t. contact op.

De gegevens uit het onderzoek worden anoniem verwerkt in een te schrijven artikel en scriptie bij ons onderzoek.

Wilt u onderstaand strookje zo snel mogelijk ingevuld terug sturen met de bijgevoegde retourenvelop? Mocht u vragen hebben naar aanleiding van deze brief dan kunt u met ons contact opnemen via d.bennekom@NNNNNN of [NNNN](#) of telefonisch via de receptie van school (NNNNNNNN).

Met vriendelijke groet,

Diana van Bennekom
docent wiskunde
student master SEN Fontys OSO

mede namens:
NNNN docent NNNN

De ouders/verzorgers van

..... geven bij
deze WEL / GEEN (*) toestemming aan Diana van Bennekom
en NNNNNN om gegevens van hun kind te gebruiken en
anoniem te verwerken voor hun onderzoek.

(*) doorhalen wat niet van toepassing is.

Handtekening

datum

.....

.....