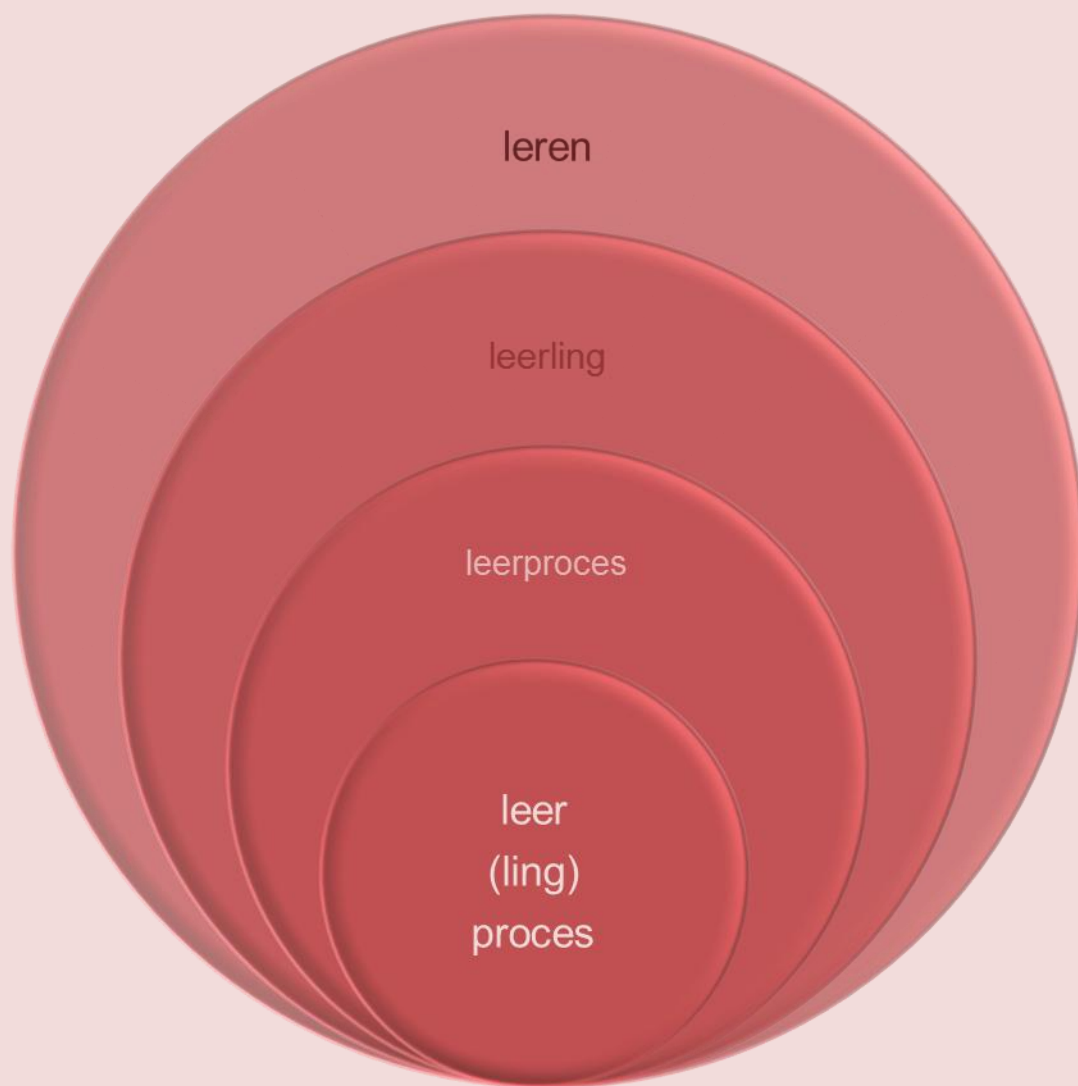




Onderzoeksverslag

Vona M. Willink

Juli 2011

Studentnummer: 2152477

Coachend Innoveren – Master SEN

Begeleidster: Angeline van der Kamp

Figuur: Willink (2011)

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	
1.1 Context	5
1.2 Doel en onderzoeksvraag	6
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	
2.1 Competentiegericht praktijkonderwijs	8
2.2 Individueel Ontwikkelingsplan	9
2.3 Motivatie	12
2.3.1 Leerkrachtgedragingen	13
2.4 Oplossingsgericht werken	15
2.4.1 Rol van de leerkracht	16
2.4.2 Schaalvragen	17
2.4.3 Herkaderen	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksvorm	19
3.2 Dataverzameling	20
3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	21
3.4 Ethische aspecten	22
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	
4.1 Fase 1: Oriënterende gesprekken	24
4.2 Fase 2: Interview	24
4.3 Fase 3: Controlerende gesprekken	28
4.4 Samenvatting en conclusies op data niveau	28
Hoofdstuk 5: Beantwoording onderzoeksvraag	
5.1 Autonomie	30
5.2 Competentie	31

5.3 Structuur	32
5.4 Relatie	33
5.5 Samenhang	34
5.6 Samenvatting en beantwoording onderzoeksvraag	35
Hoofdstuk 6: conclusies van aanbevelingen	
6.1 Vormgeving stagebegeleiding	36
6.2 Wenselijke vormgeving stagebegeleiding	36
6.3 Leerkracht gedragingen	37
6.4 Betrokkenheid leerling stagedoelen	38
6.5 Aanbevelingen	39
Hoofdstuk 7: Evaluatie	40
Literatuurlijst	42
Bijlagen:	
Bijlage 1: Competenties	45
Bijlage 2: Competentiemeters	46
Bijlage 3: Motivatietypes van Vansteenkiste	52
Bijlage 4: Structurerende leerkrachtgedragingen	53
Bijlage 5: Autonomieondersteunde leerkrachtgedragingen	54
Bijlage 6: Piramide van Maslow	55
Bijlage 7: Schaalvragen	56
Bijlage 8: Vragenlijsten interviews	57

Samenvatting

Dit onderzoek ben ik gestart met een verlegenheidvraag over leerdoelen tijdens de stage die niet lijken te beklijven bij leerlingen, waardoor doelen niet in actie worden omgezet. Aangezien ik sinds dit schooljaar als derdejaars mentor nieuw ben in stagebegeleiding heb ik mijn onderzoeksdomein afgebakend tot het formuleren van en werken aan stagedoelen. Met groeiend enthousiasme heb ik vanuit de perspectieven van leerlingen, stagedocenten en stagebegeleiders dit onderzoeksdomein bekeken. In de theoretische onderbouwing heb ik mij gericht op het kader waaruit op de onderzochte school doelen in het Individueel Ontwikkelingsplan worden gesteld. Welke rol participatie van de leerling heeft op de motivatie om ermee aan de slag te gaan alsook andere aspecten die bijdragen tot motivatie heb ik bestudeerd. Het belang van leerkrachtgedrag in het bieden van structuur en de autonomieondersteunende context is daarbij naar voren gekomen (Vansteenkiste, 2007).

Bekeken wordt welke bijdrage de oplossingsgerichte benadering kan bieden bij het mede-eigenaar worden van leerlingen bij leerdoelen en leerproces. De rol van de leerkracht als expert in het vragenstellen, alsook hulpmiddelen als schaalvragen en herkaderen komen aan de orde (van der Wulp, 2008, Måhlberg, 2008).

Vanuit oriënterende gesprekken en theoretische aandachtspunten uit de theorie heb ik geïnterviewd. De data heb ik verwerkt aan de hand van categorieën en in een geordende schoenendoos (Harinck, 2008) weergegeven, om structuur te bieden aan de veelheid van informatie die beknopt wordt weergegeven. Na de koppeling tussen data en literatuur trek ik conclusies die ik in controlerende gesprekken voorleg, alvorens mijn eindconclusie te trekken over wat er nodig is om leerlingen mede-eigenaar te maken van het stageproces.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft vanuit welke context ik met dit onderzoek ben gestart. De huidige situatie wordt geschetst. Hieruit is de onderzoeksvraag ontstaan en het doel van het onderzoek.

1.1 Context

School is een nieuwe weg in geslagen. Klassikaal, frontaal lesgeven, waarbij leerkrachten de vorm en inhoud van lessen bepalen, laten we achter ons, met als doel de leerling eigenaar te maken van zijn eigen leerproces. Schooljaar 2009-2010 is de school gestart met Individuele ontwikkelingsplannen (IOP's), coachingsgesprekken met als onderdeel de competentiemeter¹ en projectwerken. De mentor kijkt met de leerling en ouders naar de toekomst en naar welke vaardigheden en kennis deze leerling nodig heeft om zich te ontwikkelen (Schoolplan 2008-2012). De leerling is bepalend in het leertraject (Willink, 2010).

Een traject over visieontwikkeling in 2011, om helder te krijgen hoe wij als team bovengenoemde ontwikkelingen zien en willen vormgeven, heeft een visiedocument opgeleverd. Daarin worden psychologische basisbehoeften genoemd: relatie, competentie, autonomie, waar praktijkonderwijs aan dient te voldoen (Polstok, 2011, Stevens, 2002, Deci en Ryan, 2000). Verder wordt beschreven dat de school maatwerk wil leveren in competentiegericht onderwijs (Polstok, 2011, Praktijknet, 2005). Dit betekent voor de leerkracht een nieuwe, meer coachende rol en andere vorm van communiceren met leerlingen. Oplossingsgerichte gespreksvoering is bruikbaar in begeleiding vanuit deze nieuwe rol, om de verantwoordelijkheid bij de leerling te laten en deze actief te laten nadenken over te nemen stappen (Kienhuis, 2008, Willink, 2010).

Na vier jaar onderbouw, heb ik schooljaar 2010-2011 de overstap gemaakt naar de bovenbouw. Als mentor van de 3C groep, begeleid ik nu ook mentorleerlingen in hun stage. Vanuit deze rol als mentor en stagebegeleider valt het mij op dat leerlingen geen eigenaar zijn van hun leerproces. Voortkomend uit oriënterende

¹ Een competentiemeter is een instrument waarop leerlingen in gesprek met de mentor zichzelf scoren op een aantal competenties.

gesprekken is het onderzoeksdomein afgebakend naar bovenbouwleerlingen en stageleerdoelen. Ik zie dat (IOP)doelen, die samen met de leerling geformuleerd zijn, niet of nauwelijks een rol spelen op de stage. Bij terugvragen naar doelen tijdens stagebezoeken of in coachingsgesprekken, weet de leerling vaak niet meer wat er is afgesproken, waardoor ze niet actief bezig zijn met hun leerdoelen. Hieruit is mijn vraag ontstaan.

1.2 Doel en onderzoeksvraag

Het doel in mijn onderzoek is door praktijkonderzoek onder leerlingen, stagedocenten en stagebieders, evalueren hoe stagebegeleiding en werken met leerdoelen nu gaat. Hiermee wil ik kennis uitwisselen en draagvlak creëren bij docenten over werken met stagedoelen. Ik wil ontdekken wat nodig is om leerlingen te motiveren en betrokken te maken zodat zij daadwerkelijk actief hun leerdoelen aanpakken. In dit onderzoek wil ik mij vooral richten op de betrokkenheid bij concrete leerdoelen betreffende stage.

Uit de werkcontext en verlegenheidsituatie, aangescherpt na oriënterende gesprekken komt de volgende onderzoeksvraag:

- * Hoe maken we de leerling mede-eigenaar van het stageproces?

Het doel van dit onderzoek is om mijzelf als stagedocent te bekwamen en tevens aanbevelingen doen aan stagedocenten om leerlingen meer eigenaar te maken van hun doelen en leerproces.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wordt antwoord gezocht op een aantal deelvragen:

- * Wat doet de praktijkschool nu om de leerling te betrekken bij zijn stageproces.
- * Wat heeft de leerling nodig om betrokken te zijn bij stageleerdoelen?
- * Hoe geven docenten vorm aan stagebegeleiding?
- * Hoe ervaren leerlingen de stagebegeleiding?

Vanuit de huidige situatie die met informatie van leerlingen, stagedocenten en stagebegeleiders in beeld gebracht wordt, wil ik aanbevelingen doen aan

stagedocenten om de leerling meer mede-eigenaar te laten zijn van zijn leerproces. Hierboven genoemde basisbehoeften waar Stevens (2002) en Deci en Ryan (2000) over spreken evenals de coachende leerkrachtrol bij oplossingsgericht werken (Kienhuis, 2008) dragen bij in het gevoel van competentie, motivatie en verantwoordelijk maken van de leerling bij zijn eigen leerproces.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

Als bijdrage in beantwoording van mijn onderzoeksvraag verdiep ik mij in een theoretische onderbouwing. Om beeld te krijgen vanuit welk kader op school doelen worden gesteld bekijk ik de invoering van het Individueel ontwikkelingsplan (IOP) en de ontwikkeling die de praktijkschool daarin heeft gemaakt (Harskamp, 2006). Dit gebeurt van opdrachten uit het kwaliteitsonderzoek van de onderwijsinspectie in 2006 tot actiepunten in het visiedocument dat de school kortgeleden heeft geformuleerd (Inspectie, 2006, Polsstok, 2011). Werken met IOP's leg ik naast competentiegericht praktijkonderwijs en kijk hoe dit zich verhoudt tot mijn onderzoeksvraag (Praktijknet, 2005). Literatuur over verschillende soorten motivatie heb ik nageslagen om te kijken hoe leerkrachten en stagebieders de leerlingen kunnen ondersteunen in hun stageproces. Verscheidene bronnen over oplossingsgerichte gespreksvoering bestudeer ik om te zien welke rol dit kan spelen in het eigenaar maken van de leerling van zijn eigen leerproces (Visser, 2010, Kim Berg, 2002).

2.2 Competentiegericht praktijkonderwijs

Praktijkonderwijs is voor veel leerlingen eindonderwijs. Het bereidt leerlingen direct voor op de arbeidsmarkt en de samenleving (Praktijknet, 2005). De voorbereiding van de leerling op zijn verdere (levens)loopbaan is een grote verantwoordelijkheid voor de school. Het gaat niet alleen om kennisoverdracht, maar om leerlingen te leren een plek in de maatschappij te verwerven als burger en als werknemer². In de veranderende samenleving wordt meer eigen verantwoordelijkheid van mensen verwacht. Dit eindverslag praktijknet (2005) beschrijft dat van leerlingen wordt verwacht dat zij hun eigen koers kunnen bepalen. Deze maatschappelijke verandering is ook zichtbaar op de arbeidsmarkt, waar werkgevers werknemers zoeken die zichzelf kunnen redden in veranderende omstandigheden. Naast de veranderende maatschappij is werken uit de kracht van de leerling een belangrijk argument voor competentiegericht praktijkonderwijs (Praktijknet, 2005).

“Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen om in specifieke situaties die kennis, vaardigheden en attitudes aan te wenden die nodig zijn om adequaat

² Bijlage 1: competenties op verschillende domeinen

gedrag te vertonen.” definieert Griffioen (Kools, 2004). Het verwerven van competenties in het praktijkonderwijs is gericht op praktische vaardigheden, theoretische kennis en adequaat inzetten van een gemotiveerde houding (Berlet, 2004). Berlet (2004) spreekt van A en Z, arbeidscompetenties en zelfzorg/zelfredzaamheidscompetenties. De A-competenties die Berlet (2004) noemt betreffen vaardigheden en kennis die de arbeidsmarkt vereist. Z-Competenties richten zich op de domeinen wonen en vrije tijd. In de competentiemeter³ die als instrument tijdens coachingsgesprekken in mijn eigen praktijk gebruikt wordt, komen competenties van de verschillende domeinen aan bod. Het doel hiermee is dat de leerling, met behulp van de mentor, reflecteert op zijn vaardigheden en ontwikkelpunten hieruit vormt. Berlet (2004) beschrijft dat competentiegericht leren integratie beoogt van kennis, inzicht, vaardigheden en houding. Samenhang tussen de domeinen wonen, werken, vrije tijd en tussen theorie en praktijk zijn noodzakelijk beweert Kools (2004). Een goede afstemming op de individuele leerling van flexibel en divers onderwijs is geboden (Praktijknet, 2005). Op de onderzochte praktijkschool klinkt de wens tot integratie, samenhang en afstemming ook in het visiedocument (2011) maar concrete plannen moeten nog uitgewerkt worden.

2.2 Individueel Ontwikkelingsplan

De wet op voortgezet onderwijs schrijft voor dat er een handelingsplan is voor iedere praktijkschoolleerling. Daarin staat beschreven hoe praktijkonderwijs aan de betreffende leerling wordt verzorgd (Lexius WVO art 10g, 2010). Dit plan betreft handelingssuggesties aan docenten, opgesteld door de school. Naar aanleiding van een kwaliteitsonderzoek op school werden in het rapport van de onderwijsinspectie Individuele Handelingsplannen als aandachtspunt benoemd (Inspectie, 2006). Harskamp (2006) spreekt over verandering in het praktijkonderwijs, waarbij men de leerling verantwoordelijk wil maken voor zijn ontwikkelingsproces. Dit vraagt in tegenstelling tot een handelingsplan dat is opgesteld door leerkrachten om een IOP dat rekening houdt met wensen en mogelijkheden van de leerling (Harskamp, 2006, Berlet, 2004). In 2007 vond een zelfevaluatie door de KPC-groep plaats met betrekking tot leerlingenzorg. Dit leverde op dat aansluitend op het handelingsplan dat de onderwijsinspectie noemde het IOP en coachingsgesprekken op de

³ Bijlage 2 Competentiometers

ontwikkelagenda van de school kwamen (Schoolplan 2008-2012). De aandacht op school werd naar aanleiding daarvan verlegd van Individueel Handelingsplan naar Individueel Ontwikkelingsplan. Dit resulteerde in een IOP voor elke leerling op de onderzochte school sinds schooljaar 2009-2010. Voor leerlingen met leerlinggebonden financiering wordt daarnaast een handelingsplan opgesteld (Lexius WVO art.26, 2011). Wat betreft betrokkenheid en eigenaarschap van de leerling bij zijn leertraject en leerdoelen wordt hier een belangrijke stap gemaakt. Twee tot drie maal per jaar evalueert de mentor, samen met de leerling en ouders, hoe het met de leerling gaat en worden gezamenlijk nieuwe doelen op maat opgesteld. Hierbij wordt gekeken naar interesses, motivatie, vaardigheden en mogelijkheden van de individuele leerling (Schoolgids, 2010-2011, Zorgplan 2010-2011). Hiermee wordt bereikt dat leerlingen zich bij het opstellen van het IOP betrokken voelen. De bedoeling is dat leerlingen in de toekomst nog meer eigenaar gaan worden van hun leerproces.

Het ministerie van OCW⁴ spreekt van de thema's wonen, werken, vrije tijd en burgerschap aan de hand waarvan doelen voor het IOP worden gesteld (OCW, 2010). Deze thema's worden in het visiedocument van de praktijkschool ook als essentiële elementen benoemd. De onderwijsontwikkelgroep⁵ onderzoekt hoe het visiedocument in de praktijk vorm gaat krijgen. Harskamp (2006) beschrijft dat het praktijkonderwijs op interactieve wijze aansluit bij de mogelijkheden en perspectief van de leerling door het IOP gezamenlijk te formuleren en middels coachingsgesprekken de ontwikkeling en doelen te bespreken. De onderzochte praktijkschool beschrijft in het visiedocument (2011) dat het IOP aansluit bij de individuele ontwikkelingsvraag van de leerling en de kern van het onderwijs en begeleiding vormt. Rekening houdend met de mogelijkheden en wensen die Berlet (2004) en Harskamp (2006) noemen, wordt in samenspraak met leerling en ouders gekeken naar ontwikkelingswensen van de leerling met als doel dat hij verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces (Polstok, 2011).

⁴ OCW staat voor Onderwijs Cultuur en Wetenschap

⁵ De onderwijsontwikkelgroep houdt zich op de onderzochte school bezig met onderwijsontwikkeling op allerlei gebieden

Om een geleidelijke overgang van school naar werksituatie te bevorderen door kennismaking met en gewenning aan arbeid wordt vanaf het derde leerjaar stage gelopen (Stagewerkplan, 2003). Er wordt georiënteerd op verscheidene werksituaties en de leerling werkt aan de ontwikkeling van zijn praktische vaardigheden. Op de onderzochte school wordt ook wat betreft stage gestreefd naar individueel maatwerk wat inhoudt dat stageplaats keuze en stageverloop zodanig gepland wordt dat het maximale uit de leerling wordt gehaald (Schoolplan 2008-2012).

Het is een wettelijk voorschrift dat leerlingen die stage lopen een stageplan hebben waarin doel, inhoud, en organisatie van de stage staan beschreven (Lexius, 2010). In het schoolplan van de onderzochte school wordt gesproken over stageopdrachten, waarbij het de wens is dat dit weerslag gaat krijgen in het portfolio. Het portfolio als bewijzenmap waar de leerling een trotse eigenaar van is, met zichtbaarheid van leerproces en behaalde competenties wat Berlet (2004) en Harskamp (2006) benoemen, staat op school nog in de kinderschoenen.

Bij elke stage krijgt de leerling een stagemap. Dit is een document waar de stageovereenkomst tussen leerling, school en stagebieder inzit. Daarnaast schrijft de leerling hierin weekverslagen, moet zichzelf beoordelen en geeft de stagebegeleider ook wekelijks een beoordeling. Er is ruimte voor aanvullende opmerkingen vanuit school of stage, waarbij steeds een handtekening van ouders gevraagd wordt, zodat zij op de hoogte zijn van werkzaamheden en vorderingen van de leerling. Doelen worden ook in de stageovereenkomst benoemd. Doelen lopen van algemene doelen in het derde jaar zoals oriënteren in werkrichting en omgaan met werkafspraken tot op de individuele leerling afgestemde doelen in hogere leerjaren. In het IOP is ruimte om stagedoelen met de leerling te formuleren, evenals op de stageovereenkomst. Van samenhang in stagedoelen tussen IOP en portfolio is nauwelijks sprake. De eindbeoordeling van de stage komt in de map, soms aangevuld met een verslag of werkstuk. Er gebeurt nog weinig op initiatief van de leerling op dat vlak. De verantwoordelijkheid die bij de leerling komt te liggen, waar Harskamp (2006) over spreekt, is hier niet zichtbaar.

2.3 Motivatie

Deci en Ryan (2000) benoemen dat wanneer gekeken wordt naar leergedrag van leerlingen, de focus ligt op motivatie om leerstof op te pakken of gedrag te veranderen. In motivatie ligt mogelijk een antwoord op de vraag hoe we kunnen bijdragen om leerlingen mede-eigenaar te maken van hun stageproces. Stevens (2002) benoemt dat mensen gebouwd zijn om een leven lang te willen leren. Deci en Ryan (2000) onderschrijven dit door te stellen dat mensen vanaf hun geboorte nieuwsgierig zijn en spelenderwijs willen leren en ontdekken. Door nabootsing groeit een kind in kennis en vaardigheden.

Volgens Deci en Ryan (2000) alsook Vansteenkiste (2007) gaat het niet om de kwantiteit of intensiteit motivatie, maar om het type motivatie. Zij spreken over de Self-Determination Theory, waarbij ze onderscheid maken tussen extrinsieke- en intrinsieke motivatie. Extrinsiek betekent dat de motivatie van buitenaf gestimuleerd wordt. Deci en Ryan (2000) spreken van drie soorten extrinsieke motivatie: externe, geïntrojecteerde en geïdentificeerde regulatie. Externe regulatie ontstaat doordat de leerling beloning of straf verwacht na bepaald gedrag. Het gewenste gedrag is het middel, waarbij beloning of ontwijken van straf het doel is. Geïntrojecteerde regulatie houdt in dat schuld- of schaamtegevoelens de drijfveer zijn om bepaald gedrag laat zien. Bij geïdentificeerde regulatie is er sprake van besef dat het zinvol en van waarde voor hem is als hij bepaalde zaken leert of specifiek gedrag laat zien. Bij externe en geïntrojecteerde regulatie ervaart de leerling druk en stress om het gewenste gedrag te tonen. Bij geïdentificeerde regulatie is er sprake van keuzevrijheid. Bepaald gedrag wordt gekozen door besef dat dit zinnig is. Intrinsieke motivatie (intrinsieke regulatie) ontstaat omdat de leerling plezier heeft in het leren zelf, interesse heeft om zijn persoonlijke competenties te verhogen. Dit zorgt van binnenuit voor een welwillende leerhouding. De leerling ervaart autonomie, is leergieriger, zekerder en zelfstandiger in vergelijking met leerlingen met extrinsieke motivatie (Deci en Ryan, 2000, Stevens, 2002).

Vanwege overeenkomst in een gevoel van psychologische vrijheid en autonomie tussen geïdentificeerde en intrinsieke regulatie, verschuift Vansteenkiste (2005) de

grens tussen extrinsiek en intrinsiek naar onderscheid tussen gecontroleerde en autonome motivatie⁶. Bij autonome motivatie hebben leerlingen het gevoel zelf verantwoordelijk te zijn en ervaren autonomie. Zij ervaren lesstof als interessant of zinvol. Deze theorie vergelijkend met werken vanuit het IOP op de praktijkschool wordt rekening gehouden met wensen en competenties van de leerling. Het leertraject wordt aangesloten bij diens interesse en nut voor de toekomst, wat volgens Stevens (2002) bijdraagt aan zin in leren. De keuze van stage, verdieping in bepaalde theorie en volgen van extra praktijklessen worden aangepast aan de wensen van de bovenbouwleerling. Vansteenkiste (2007) benoemt dat autonome motivatie stabiel en diepgaander is, omdat sprake is van meer interesse vanuit zichzelf, waardoor gedrag standvastiger is en transfer kan plaatsvinden in nieuwe situaties. Hij benadrukt ook dat autonome motivatie aanleiding geeft tot welzijn, omdat de persoonlijke keuze en zelfontplooiing goed voelen.

2.3.1 Leerkrachtgedragingen

Wetende welke motivatietypen er zijn, kan de leerkracht daar in contact met leerlingen bewust op inspelen. Extrinsieke motivatie kan een sterke tactiek zijn van leerkrachten met beloning, of straf in het vooruitzicht, als aangeboden stof niet aanzet tot intrinsieke motivatie. Dat zelfbepaling en psychologische vrijheid autonome motivatie bevorderen is voor leerkrachten zinvolle kennis (Deci en Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie heeft een hoge kwaliteit en creativiteit. Plezier van leren en nieuwsgierigheid, zijn positieve ervaringen op zich. Intrinsieke motivatie zit in mensen, maar speelt zich ook af tussen mensen en activiteiten. Stevens (2002) vat Deci en Ryan (2000) samen door te stellen dat leerlingen graag competentie willen tonen. Ze willen bewijzen dingen zelf te kunnen en hebben behoefte aan een ondersteunde relatie met een leerkracht die beschikbaar is. Hiermee zegt Stevens dat naast autonomie, het gevoel van competentie en relatie met mensen belangrijke factoren zijn in motivatie.

Vansteenkiste (2007) spreekt van een autonomieondersteunende context die leerkrachten kunnen bieden. Deze context kan gestimuleerd worden op twee niveaus. Op structurerend niveau kan de leerkracht op disciplinair gebied

⁶ Bijlage 3: motivatie types van Vansteenkiste

verwachtingen duidelijk maken, met heldere regels en consequenties. Structuur aanbieden in het leerproces van de leerlingen kan door een stappenplan voor uitdagende opdrachten⁷. In mijn praktijk zie ik dat doelen in het IOP worden beschreven, maar dat structuur en vervolgstappen niet eenduidig zijn.

Voor mijn onderzoek wil ik nagaan in hoeverre structuur bij leerdoelen op school geboden worden en ga ik de behoefte aan structuur onderzoeken. Aangeven van werkpunten, geven van tips en positieve feedback in plaats van oplossingen bieden, dragen bij tot structurerend leerkrachtgedrag (Vansteenkiste, 2007, van Vuuren, 2007). Aansluitend bij de autonomieondersteunde context is bij competentiegericht onderwijs de rol van docenten coachend, structurerend en voorwaardenscheppend (Kools, 2004, Vansteenkiste, 2007). Kools (2004) spreekt daarbij van het uitdagen van leerlingen om initiatief te tonen en met succeservaringen competent te worden. Aanmoediging, tijd geven om een probleem op zijn eigen manier op te lossen noemt Vansteenkiste (2007) als voeden van interesses en persoonlijke waarden. Uitdagende maar haalbare opdrachten met efficiënte, relevante feedback geven een gevoel van bekwaam en competent zijn (Deci en Ryan, 2000).

Communicatie waarbij begrip voor de leerling en zinvolle motivering van belang zijn betreft het interactioneel niveau⁸ (Vansteenkiste, 2007). Door leerling te leren kennen met zijn interesses en innerlijke drijfveren, kan begeleiding daarop afgestemd worden. De interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en leerling heeft invloed op de motivatiekwaliteit van de leerling aldus Stevens (2002) en Vansteenkiste (2007). In mijn eigen praktijk bemerk ik dat een ontspannen sfeer ontstaat, wanneer in contact ruimte is voor persoonlijke aandacht, grapjes en positieve feedback, wat aansluit bij de 'yes-setting' waar Måhlberg (2008) over spreekt.

⁷ Bijlage 4 Structurerende leerkrachtgedragingen

⁸ Bijlage 5 Autonomieondersteunende leerkrachtgedragingen

2.4 Oplossingsgericht werken

Kim Berg (2002) en daarop aansluitend Visser (2010) en van der Wulp (2008) geven aan dat bij oplossingsgerichte gespreksvoering wordt gekeken naar wensen en mogelijkheden van de leerling. Dit sluit aan bij zelfbepaling en psychologische vrijheid waar Deci en Ryan (2000) over spreken. Waar, bij de autonomieondersteunende context, de leerkracht werkt vanuit de wens van de leerling om autonome motivatie te stimuleren, geeft bij oplossingsgericht werken de leerling ook zelf leerpunten aan (Vansteenkiste, 2007, Kim Berg, 2002). In zijn waarde laten van de leerling, door de situatie te laten zijn zoals hij hem beschrijft en ervaart, maakt de aanpak respectvol (de Jong, 2008, van der Wulp, 2008). De focus ligt op wat goed gaat en richt zich op in de toekomst te behalen succes wat positief en motiverend werkt. De leerling is bepalend bij doelen stellen. Dit laat de verantwoordelijkheid bij hem en geeft een gevoel van autonomie. Mogelijke hulpbronnen en stilstaan bij uitzonderingen van wat goed gaat bemoedigen hierbij (Walter, 1992, Furman, 2007, de Jong, 2008).

Voor mijn onderzoek zoek ik uit hoe gesprekken rondom stellen van doelen vormgegeven worden. Tevens bekijk ik hoeverre bij de wens en mogelijkheden van de leerling aangesloten wordt. Hiermee wil ik bekijken wat dit met de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerling bij zijn leerdoelen doet. Vieren van successen benadrukt Furman (2007) als belangrijke stap om aan de omgeving zichtbaar te maken dat een vaardigheid beheerst wordt. Dit sluit mijns inziens aan bij competentie willen tonen, dat Stevens (2002) beschrijft en dat autonomie ondersteunend werkt. De leerling krijgt hierbij positieve bevestiging en erkenning. Maslow heeft een hiërarchische ordening van behoeften weergegeven in een piramide⁹. Als een na hoogste trap van de piramide benoemt hij behoefte aan waardering en erkenning waar complimenten aan bijdragen (Maslow, 1970). Volgens Måhlberg (2008) geeft het energie en vergroot zelfvertrouwen. Dit doe ik als leerkracht bewust en met regelmaat in mijn eigen onderwijspraktijk. Vergroten van zelfvertrouwen is een belangrijke stap volgens Furman (2007) bij het stellen van doelen. Aanmoediging met onderbouwde argumenten draagt hiertoe bij en sluit aan op de autonomieondersteunende context van Vansteenkiste (2007) en Deci en

⁹ Bijlage 6: Piramide van Maslow

Ryan (2000). In het onderzoek ga ik leerlingen bevragen over hun ervaringen met aanmoediging en steun. Ik wil weten hoe dat bijdraagt tot hun motivatie om aan werkdoelen te werken.

Måhlberg (2008) zegt dat oplossingsgericht vragen stellen activerend werkt en de leerling inzicht kan geven in zijn situatie en mogelijkheden. Vervolgens kan hij, met ondersteuning van de leerkracht doelen daarbij formuleren. Dit kan met oplossingsgerichte vragen zonder dat de leerkracht sturing geeft. Omdat hij vanuit zijn eigen behoeften werkt, is zijn houding gemotiveerd en betrokken (Måhlberg, 2008). Dit appelleert aan verantwoordelijkheidsgevoel voor het eigen leerproces en ontwikkeltraject en is daarmee een bruikbaar middel tijdens IOP-gesprekken en stagebezoeken. Vrijheid en autonomie in doelen opstellen en zelf je weg te bepalen vragen een andere rol van de leerkracht.

2.4.1 Rol van de leerkracht

Van Vuuren (2007) spreekt over de 'oplossingsgerichte attitude', waarbij de leerling expert is van zijn situatie en de leerkracht expert is in stellen van vragen.

Gespreksvaardigheden (luisteren, aanmoedigen, ondersteunen, complimenteren) en verplaatsen in de beleving van de leerling zijn volgens mij aspecten van de oplossingsgerichte attitude. De Jong (2008) benoemt hierover doorvragen, spiegelen, samenvatten, herkaderen. In Oplossingsgericht onderwijzen (Måhlberg, 2008) worden spiegelen en sporen genoemd, waarmee bedoeld wordt dat de leerkracht in zijn taalgebruik aansluit bij die van de leerling, zodat deze zich serieus genomen voelt. Vansteenkiste (2007) noemt luisteren, aanmoedigen, ondersteunen als onderdeel van het interactionele niveau van de autonomieondersteunde context. Er is sprake van een respectvolle samenwerking tussen leerling en leerkracht, waarbij de leerling de leerkracht mandaat geeft hem te begeleiden (Le Fevre de Ten Hove, 2008). Måhlberg (2008) spreekt hierbij over de 'Yes-setting' van een goede verstandhouding en een gevoel van welkom zijn. Deze interpersoonlijke relatie (Vansteenkiste, 2007) heeft invloed op de motivatie om aan een doel te werken. Door in gesprekken aandachtig te luisteren en vragen aan te laten sluiten bij wat de leerling vertelt, nodigt de leerkracht de leerling uit zelf richting te bepalen en oplossingen te bedenken. Waar de leerkracht eerst richting gaf en kennis overdroeg, gaat zijn rol nu naar de achtergrond. Naast eigen doelen stellen, kan de

leerling (indirect) handelingssuggesties geven, vertellen wat goed werkt zodat daar op voort gegaan kan worden door de leerkracht (Walter, 1992, Visser, 2010). Oplossingsgerichte gespreksvoering doet volgens Kienhuis (2008) beroep op expertise, inventiviteit en vaardigheden van de leerling. Positieve aanpak, met aandacht op wensen en mogelijkheden werkt stimulerend, verandering is mogelijk en succes binnen handbereik (Måhlberg, 2008).

In dit onderzoek vraag ik stagedocenten in hoeverre zij het gevoel hebben gespreksvaardigheden te beheersen die de leerling activeert en verantwoordelijkheid stimuleert of dat er behoefte is aan bijscholing of collegiale uitwisseling. Waarvan Beijgaard (2002) benoemt dat docenten van elkaar kunnen leren door bestuderen van theoretische perspectieven en intervisie en uitwisseling, daardoor op een lijn komen zitten en handelen kunnen onderbouwen. Schaalvragen en herkadere zijn middelen van oplossingsgericht werken, die bij doelen stellen in het IOP of voor stage bruikbaar zijn.

2.4.2 Schaalvraag

Schaalvragen¹⁰ is een middel van oplossingsgericht werken om op een schaal de situatie en doel weer te geven (Kim Berg, 2002, van der Wulp, 2008, Visser, 2010). Op een schaal van nul tot 100 geeft de leerling aan waar hij nu staat ten opzichte van een probleem of leerdoel en waar hij heen wil. Kim Berg (2002) beschrijft de schaalvraag als middel om de huidige situatie te visualiseren, een doel voor ogen te krijgen, en te bekijken welke kleine overzichtelijke stappen genomen kunnen worden om het doel te bereiken. De actuele positie van de leerling wordt bepaald, waarbij wordt gekeken naar wat al goed gaat. Hiermee krijgt de situatie respect en erkenning, maar wordt tegelijk in perspectief geplaatst, dat er meer is dan het probleem (Kim Berg, 2002). De leerling wijst op de schaal waar hij tevreden is, waarna te nemen stappen worden bepaald (Visser, 2010). In mijn eigen onderwijspraktijk heb ik als mentor schaalvragen wel eens met een individuele leerling gebruikt en ook met een groep betreffende de sfeer. Het gaf inzicht en moed om in stapjes aan het doel te gaan werken.

¹⁰ Bijlage 7: Schaalvragen

2.4.3 Herkaderen

Herkaderen is een techniek bij oplossingsgericht werken, van herformuleren en positief heretiketteren (Måhlberg, 2008, van der Wulp, 2008). Negatief bestempelen van gedrag heeft te maken met algemene normen over gedrag en regels of eigen invulling daarvan. Door positief herformuleren ontstaat een genuanceerdere kijk op problemen. Måhlberg (2008) en van der Wulp (2008) geven beiden aan dat omdat herkaderen positief is, niemand zich hoeft te schamen en gemakkelijker een effectieve samenwerking kan ontstaan. Tijdens coaching- en IOP-gesprekken maar ook bij stagebezoeken worden ontwikkelpunten van de leerling besproken.

Herkaderen geeft ruimte voor te nemen stappen naar gedragsverandering, zonder dat de leerling gezichtsverlies lijdt of zich ongemakkelijk voelt (Måhlberg, 2008).

Herkaderen dwingt mij als leerkracht mijn eigen interpretatie los te laten en aan te nemen dat er een positief motief aan gedrag ten grondslag ligt. Het geeft mij een genuanceerdere positievere kijk, waardoor ik meer begrip kan opbrengen voor de leerling en zijn gedrag. Deze theorie betekent voor mijn onderzoek dat herkaderen bijdraagt aan willen werken aan leerdoelen vanuit een positief perspectief (Måhlberg, 2008, van der Wulp, 2008).

Voor mijn onderzoek betekent de theorie van Vansteenkiste (2007) over autonomie, in combinatie met het werken vanuit de kracht van de leerling in competentiegericht praktijkonderwijs (praktijknet, 2005) een bevestiging. De praktijkschool is op het gebied van gezamenlijk doelen stellen en de leerling betrekken en verantwoordelijk maken voor keuzes op de juiste weg. Dit sluit aan bij oplossingsgericht werken waar een beroep wordt gedaan op expertise, inventiviteit en vaardigheden van de leerling (Kienhuis, 2008). De 'yes-setting' en interpersoonlijke relatie ervaar ik positief aanwezig in mijn onderwijspraktijk (Måhlberg, 2008, Vansteenkiste, 2007).

Aandacht, tijd voor grapjes en persoonlijke interesse zijn duidelijk aanwezig.

Het bestuderen van de theorie levert aandachtsgebieden op voor de interviews, zoals bieden van structuur, gespreksvoering en samenhang, die in hoofdstuk 4 weergegeven en geanalyseerd worden.

Hoofdstuk 3: onderzoeksmethodologie

Als start van mijn onderzoek heb ik mijn onderzoeksdomein bepaald. Leerkrachten en leerlingen zijn, ruim een jaar na invoering, nog hun weg aan het vinden met individuele ontwikkelingsplannen (IOP's). In de combinatie van (IOP)stagedoelen en mijn nieuwe taak van stagebegeleiding lag voor mij een verlegenheidsvraag over hoe we leerlingen eigenaar kunnen maken van hun stagedoelen. Vervolgens ben ik gaan lezen over verschillende vormen van onderzoek en dataverzameling en heb ik uitgezocht welke het best bij mijn onderzoeksdomein en manier van werken pasten.

3.1 Onderzoeksvorm

Mijn inzet voor dit onderzoek is verbetering van mijn eigen praktijk en aanbevelingen geven aan stagedocenten om zodoende de leerling meer eigenaar maken van zijn stagedoelen. Omdat het huidige stageproces wordt geëvalueerd vanuit drie invalshoeken waarna op basis van uitkomsten veranderingen kunnen gaan plaatsvinden is sprake van een evaluerend onderzoek (van der Donk, 2009). Dit praktijkonderzoek betreft verkennen, inzichtelijk maken en interpreteren van werken met stageleerdoelen. Er wordt gevraagd naar ervaringen en meningen, wat het kwalitatief onderzoek maakt. Leerlingen, stagedocenten en stagebieders worden naar hun oordeel en beleving gevraagd over het werken met stagedoelen, met daarbij het verzoek om actief en creatief na te denken over het onderwerp (Lindeman, 2005).

De eerste fase bestaat uit oriënterende gesprekken met leerlingen en een stagedocent, waarbij een algemeen beeld wordt gevormd ter verkenning van het onderzoeksdomein. Hierbij komen thema's zoals behoefte aan structuur, bevestiging en aanmoediging naar voren. Onderwerpen bestuderen voor het theoretisch perspectief van het onderzoek liep gelijk op met de oriënterende fase.

In fase 2 gebruik ik vragenlijsten¹¹ voor interviews die gebaseerd zijn op informatie uit oriënterende gesprekken. Met deze interviews wil ik vanuit de perspectieven van leerlingen, stagebegeleiders en stagedocenten informatie over actuele stage-

¹¹ Bijlage 8: Vragenlijsten interviews

ervaringen krijgen. De huidige situatie op de praktijkschool wordt bekeken. De waarde en wenselijkheid van doelen, manier van stimuleren en structuur bieden en overleg met stagebieders worden onder de loep genomen. De stagemap waarin de leerling wekelijks een verslagje schrijft, en de stagebegeleider en stagedocent ruimte hebben voor een opmerking en beoordeling, worden ook nader bekeken. Deze gegevens bieden een helder beeld van de actuele situatie en gang van zaken. Ook worden alle respondenten bevraagd over de gewenste situatie voor de toekomst. Op grond waarvan aanbevelingen aan het eind van het onderzoek worden gedaan ter verbetering van de stagepraktijk.

In fase 3 leg ik voorlopige conclusies uit literatuur en data voor aan leerlingen, een stagedocent en een stagebegeleider in controlerende gesprekken. Dit is ter bevestiging of mijn conclusies volledig en correcte geïnterpreteerd zijn in overeenstemming zijn met hun beelden (Boerman, 2008, Harinck, 2008).

3.2 dataverzameling



Aan de hand van mijn verlegenheidsvraag ben ik begonnen met oriënterende gesprekken in fase 1. Met een gedeelte van een groep heb ik hiervoor een groepsdiscussie gehad om in korte tijd veel meningen over stage, leerdoelen en het IOP te verkrijgen. Een groepsdiscussie helpt leerlingen door op elkaar reageren, meningen uitwisselen (Lindeman, 2005). Uit oriënterende gesprekken met een gedeelte van een groep en een stagedocent kwamen thema's waar de interviewvragen op gebaseerd zijn.

Als onderzoeksinstrument bij interviews start ik met het gedeeltelijk gestructureerde interview waarbij slechts thema's vastliggen (Lindeman, 2005). Vervolgens stel ik interviewvragen¹² op voor semi-gestructureerd interviews waarbij het onderwerp en

¹² Bijlage 8: Vragenlijsten interviews

de vragen geformuleerd zijn (Harinck, 2008). De intentie van de verschillende vragen komt overeen, de vraagstelling bij de verschillende groepen ondervraagden varieert in formulering en taalgebruik, aangepast op de ondervraagde groep. Zo wordt bijvoorbeeld aan de leerlingen gevraagd of ze mee mochten bepalen in het formuleren van doelen. Aan stagedocenten en stagebegeleiders wordt gevraagd welk aandeel de leerling heeft gehad bij het vormen van doelen. Naast de vragenlijst¹³ gebruik ik, wanneer ik uitgebreider en dieper op antwoorden van een respondent in wil gaan, verdiepende vragen (van der Donk, 2009). Tijdens het afnemen van het interview worden de antwoorden direct uitgetypt. Door het noteren ontstaan pauzemomenten, waardoor de ondervraagden gelegenheid krijgen na te denken, waarna soms een aanvulling op hun antwoord komt (van der Donk, 2009). Antwoorden vormen ook aanknopingspunten voor een vervolgvraag. Interviews vinden over het algemeen individueel plaats. Met leerlingen kies ik soms om ze in koppels van twee te bevragen, omdat ze zoals bij de groepsdiscussie leerlingen in uitwisseling steun aan elkaar hebben (Lindeman, 2005).

3.3 Betrouwbaarheid, validatie en triangulatie

Om een breed en betrouwbaar beeld te vormen kies ik voor brontriangulatie (van der Donk, 2009) waarbij ik data inzamel uit verschillende invalshoeken. 18 leerlingen uit de groepen 3,4 en 5 worden geïnterviewd net als zes stagedocenten van deze groepen en de stagecoördinator en zes stagebieders die ervaring hebben met stagiaires uit deze verschillende leerjaren. De groep ondervraagde leerlingen is driemaal zo groot als de andere groepen respondenten. Dit onderzoek gaat om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij hun stageproces, daarom hecht ik belang aan een grotere groep uit de leerlingenpopulatie om zodoende een breder beeld te kunnen schetsen. Bij het uitleg geven over het doel van het onderzoek en de manier van anoniem verwerken van de informatie, vraag ik respondenten niet sociaal wenselijke antwoorden te geven, maar eerlijk hun mening te geven.

Dit onderzoek wordt gevalideerd door middel van triangulatie. Wat betreft databronnen heb ik gekozen voor drie verschillende perspectieven: collega's, leerlingen en stagebedrijven en daarbij oriënterende gesprekken, interviews en

¹³ Bijlage 8: Vragenlijsten interviews

controlerende gesprekken naast literatuuronderzoek (van der Donk, 2009). In combinatie met mijn literatuuronderzoek zijn daarmee de uitkomsten van dit onderzoek valide. Tijdens het afnemen van het interview werden antwoorden direct zorgvuldig door mij als onderzoeker uitgetypt. In verband met validiteit is de 'member check', waarbij respondenten na het interview de gelegenheid krijgen om het gespreksverslag te lezen en eventueel bij te stellen (Harinck, 2008). Er is bewust gekozen voor een groepsdiscussie tijdens de eerste fase, zodat er in korte tijd veel informatie verkregen kan worden. Voor interviewen is gekozen om tijdens gesprekken door middel van vervolgvragen extra, gerichte informatie in te kunnen winnen. Door te parafraseren, spiegelen, interpreterende vragen te stellen en antwoorden op te lezen wordt gecontroleerd of de informatie correct genoteerd is (van der Donk, 2009).

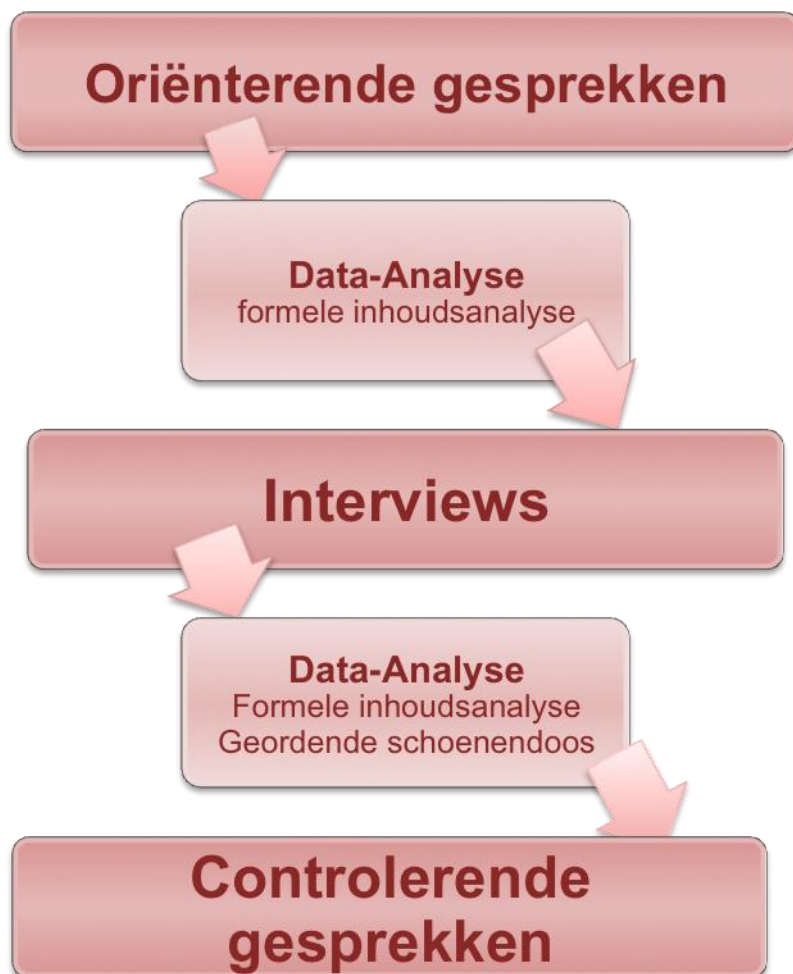
3.4 Ethische aspecten

De groepsdiscussie in fase 1 was een informeel gesprek, in een kleine groep om vertrouwelijk informatie te kunnen delen (Lindeman, 2005). In fase 2 begint elk interview met uitleg over de opleiding, onderwerp en doel van het onderzoek¹⁴ (Boerman, 2008). In verband met rust en vertrouwelijkheid zijn de interviews op een plaats en op een tijd die de respondenten uitkomt (van der Donk, 2009). Door leerlingen te vertellen dat er geen goed of fout antwoord was, maar dat het gaat om informatie ter verbetering van mijn eigen praktijk en uiteindelijk tips te kunnen formuleren worden leerlingen op hun gemak gesteld. Aan alle respondenten wordt aan het begin uitgelegd hoe het interview in zijn werk gaat, wat met de informatie wordt gedaan en dat de informatie die zij geven anoniem is. Uitkomsten van het onderzoek deel ik aan de respondenten mee als het afgerond is. Deze uitleg geeft mij afstand van mijn werkcontext en daarmee kan ik in de objectieve rol van onderzoeker stappen. Een 'member-check' heeft bijgedragen aan ethische verantwoording van dit onderzoek (Harinck, 2008). Door aandachtspunten en advies uit de data met literatuur te verbinden, wil ik voor mijn onderwijspraktijk met aanbevelingen komen om leerlingen meer eigenaar te laten zijn van hun doelen en leerproces.

¹⁴ Bijlage 8: Vragenlijsten interviews

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In hoofdstuk 4 wordt ingewonnen data uit de invalshoeken van de leerlingen, leerkrachten en stagebegeleiders gepresenteerd en geanalyseerd. Na oriënterende gesprekken in fase 1, zijn interviews gehouden in fase 2, waarbij de vragen voortkwamen uit de literatuur en informatie van de oriënterende gesprekken. De strekking van de antwoorden structureer en orden ik aan de hand van categorieën die ik uit data en theorie heb gedestilleerd (Van der Donk, 2009). Met formele inhoudsanalyse is een groot aantal antwoorden teruggebracht naar hoofdlijnen die ik hieronder weergeef in een geordende schoenendoos, waarbij de antwoorden van leerlingen, stagedocenten en stagebegeleiders naast elkaar worden gezet (Harinck, 2008). De data zijn een weerspiegeling van meningen van respondenten. De controle van de uitkomsten is afgebeeld in onderstaand figuur, maar gebeurt nadat de data met literatuur zijn vergeleken. Dit komt in hoofdstuk 5 aan de orde.



Figuur: onderzoeksmethodologie bij de door mij uitgevoerde data-analyse

4.1 Fase 1: Oriënterende gesprekken

In fase 1 van mijn onderzoek ben ik begonnen met oriënterende gesprekken. Met een gedeelte van een klas heb ik een groepsdiscussie gehad om in korte tijd veel meningen over stage, leerdoelen en het IOP te verkrijgen. Uit deze discussie blijkt dat alle leerlingen het prettig vinden te participeren in het bedenken en formuleren van doelen. De leerlingen gaven aan betrokken en gemotiveerd te zijn wanneer doelen in samenspraak met hen zijn geformuleerd, maar dat ze voor de uitvoering ervan de docent nodig hebben. De helft van de leerlingen weet zijn leerdoelen nog te benoemen en zegt gemotiveerd ermee aan de slag te willen. Een enkele leerling geeft aan wel eens initiatief te nemen wat betreft de doelen richting de docent. Andere leerlingen geven aan dat doelen snel wegzakken als er weinig mee gebeurt. Zij missen stimulans en bevestiging. Eenduidig klinkt behoefte aan structuur in te nemen stappen en aan steun van de docent.

In het oriënterende gesprek gaf de stagedocent aan dat leerlingen niet eigenaar zijn van hun leerdoelen. Doelen worden wel gezamenlijk besproken en genoteerd, maar beklijven niet. Een stagemap wordt als prettig communicatiemiddel ervaren tussen stagebegeleider en stagedocent, maar de verantwoordelijkheid en het nut, als weergave van het stageproces, ontgaat de leerlingen, vertelt zij. Uit de oriënterende gesprekken en theorie in fase 1 destilleer ik zelfbepaling, structuur, stimulans en bevestiging als hoofdthema's waar interviewvragen gedeeltelijk op gebaseerd zijn.

4.2 Fase 2: Interview

Na oriënterende gesprekken zijn interviews gehouden met bovenbouwleerlingen¹⁵, stagedocenten en stagebegeleiders. De schema's hieronder geven de uitkomsten van de interviews weer.

¹⁵ Bovenbouwleerlingen op de onderzochte school zijn de groepen 3, 4, 5

Autonomie	
Leerling	100% van de leerlingen voelt zich door participatie in het stellen van doelen serieus genomen en in waarde gelaten. Dit maakt actief, betrokken en gemotiveerd. 82% vindt leerdoelen prettig, het geeft richting aan leerproces. 6% is onverschillig, 6% zegt soms, 6% wil liever geen doelen om op te letten. 82% zegt bij het formuleren van doelen gemotiveerd te zijn. 18 % geeft aan dat motivatie afhankelijk is van interesse of nut inzien van het gestelde doel. 82% benoemt dat leerdoelen richting geven aan leerproces. De werkhouding wordt serieuzer, actief , taakgericht en draagt bij tot een gevoel van competentie. 6% vergeet de doelen 12% weet niet of het verschil maakt.
Stagedocent	Aandachtspunten worden bij alle stagedocenten gezamenlijk gevormd. Leerlingen worden met gesprekstechniek geholpen hun gedachten te structureren. De leerling is doorslaggevend in het bepalen van leerdoelen 100% geeft aan dat stagedoelen zinvol zijn. 86% ziet dat leerlingen bewuster met zichzelf bezig zijn, effectiever en doelmatiger leren. 14% ziet weinig verschil in werkhouding. Alle ondervraagden vinden de leerling onvoldoende eigenaar van zijn eigen leerproces. 28% vindt stagedoelen wenselijk na de gewenningsfase. 72% benoemt dat toekomstperspectief, nut en stimulans van de leerkracht belangrijk zijn voor motivatie bij de leerling. 28% benoemt geen motivatie uit de leerling te ervaren. Het nut van een leerdoel en koppeling naar competenties is niet altijd duidelijk.
Stagebegeleider	100% geeft aan dat gezamenlijk doelen worden gesteld. 64% zegt ook alleen met leerling aandachtspunten te formuleren. 100% vindt leerdoelen op stage wenselijk. 16% vindt het beter als doelen pas na een gewenningsfase starten. 100% ervaart motivatie van de leerling wanneer de doelen zijn afgesproken. 84% ziet in het leerproces meer effect, focus, taakgerichtheid en efficiëntie. 16% geen verschil in motivatie met of zonder doelen.

Competentie	
Leerling	88% van de leerlingen ervaart steun en bevestiging van competentie van stagebegeleiders en stagedocenten. 100% vindt positieve bevestiging wenselijk. 12% ziet een rol voor klasgenoten voor deze stimulans en bevestiging.
Stagedocent	Stagedocenten geven aan dat er verbaal steun en bevestiging gegeven wordt, maar dat het leerproces te weinig visueel gemaakt wordt. Behaalde doelen als bewijs van zichtbaar maken in IOP (30%) portfolio (30%) stagemap (100%) is wenselijk.
Stagebegeleider	Stagebegeleiders bevestigen, geven leerlingen erkenning en concrete feedback op het werk. 34% van de stagebegeleiders geeft aan dat het invullen van de stagemap een waardevol moment van reflectie en evaluatie meebrengt.

Relatie	
Leerling	100% geeft aan stimuleren en bevestiging wenselijk te vinden, het draagt bij tot een positieve werkhouding. 88% vindt aanmoediging prettig, graag van stagedocent, stagebegeleider. 12% ziet hier ook een taak voor klasgenoten.
Stagedocent	Stagebegeleiders worden als welwillend gezien. Tussen de stagebezoeken door liep aanmoedigen, herinneren, begeleiding wat betreft stagedoelen uiteen van: niet, soms in stagemap, klassikaal tijdens les of mentortijd bespreken en individuele (coachings-) gesprekken. 14% geeft aan ouders wel eens actief bij het stageproces te betrekken.
Stagebegeleider	Dagelijks helpen en moedigen stagebegeleiders leerlingen aan op de werkvloer. De manier waarop is wisselend per leerling. Stagebegeleiders ervaren stagedocenten als betrokken en goed bereikbaar bij vragen.

Structuur	
Leerling	88% ervaart voldoende structuur om aan de helder en duidelijk geformuleerde doelen te kunnen werken. 6% wist het niet meer, 6% vond de geformuleerde doelen te onduidelijk om mee aan het werk te gaan. 88% heeft behoefte aan stimuleren en attenderen op doelen. 12% geeft aan geen behoefte te hebben herinnering van begeleider/docent. 38% geeft aan zelf de doelen te onthouden en ermee aan de slag te gaan. 38% zegt dat de stagebegeleider attendeert en actief betrokken is. 18% zegt dat de stagedocent ze wijst op doelen. 12% geeft aan dat ze via de stagemap herinnerd worden aan leerdoelen. 12% zegt dat het steeds wisselt. 20% vergeet de leerdoelen. 40% van de leerlingen ervaren een koppeling tussen leerdoelen en stagemap.
Stagedocent	Wat betreft de formulering van doelen lopen de meningen van de docenten uiteen. Termen te moeilijk, formulering doelen soms niet SMART genoeg, anderen ervaren doelen als concreet en te nemen stappen helder. Leerkracht helpt bij ordenen gedachten leerling met gesprekstechniek. De stagedocenten benoemen dat leerlingen attenderen op doelen nodig heeft om ze te onthouden. De manieren waarop is niet eenduidig. Alle ondervraagde leerkrachten laten doelen (wel eens) terugkomen tijdens stagebezoeken. Sommigen in mentortijd, individuele (coaching-) gesprekken of in stagemap. 14% ziet de rode draad van het leerproces terug in de stagemap. Behoeft wordt uitgesproken voor collegiaal overleg en bijscholing in gespreksvoering en doelen concreet formuleren.
Stagebegeleider	Alle stagebieders geven aan regelmatig op het leerdoel terug te komen, te helpen herinneren en te sturen. 100% zegt te helpen complimenteren, aanmoedigen en reflecteren bij het werken aan leerdoelen. 34% zegt dit dagelijks te doen, 50% wekelijks doelen te bespreken. bij 16% zit er geen vaste structuur in herinneren, bespreken, stimuleren, evalueren.

Samenhang	
Leerling	40% ervaart samenhang tussen stagemap en leerdoelen. 18% zou een link van leerdoelen naar praktijkvakken prettig vinden.
Stagedocent	14% van de stagedocenten ervaart dat de rode draad in leerproces zichtbaar werd in de map. Wanneer een stagedoel ook betrekking heeft op een (praktijk) vak, is koppeling wenselijk genoemd. Toekomstperspectief en een doorgaande lijn tussen theorie, praktijk en stage motiveert om aan doelen te werken.
Stagebegeleider	50% van de stagebegeleiders wenst samenhang tussen stage en (praktijk)lessen op school. Ideeën: opdrachten vanuit school, overleg over niveau/theoretische/praktische achtergrond van leerlingen, bezoek van een praktijkdocent op de stage of een ontmoetingsdag voor stagebegeleiders op school. Doelen moeten zinvol voor hem zijn wil de leerling gemotiveerd daaraan werken.

4.3 Fase 3: Controlerende gesprekken

Fase 3 heeft plaatsgevonden na de koppeling van data en theorie. Ter bevestiging heb ik mijn conclusies voorgelegd aan twee klassen, een stagedocent en een stagebegeleider. Allen onderschrijven de uitkomsten die gepresenteerd worden in hoofdstuk vijf. Tijdens deze controlefase is naar voren gekomen dat belangrijk gevonden wordt dat de leerling inbreng heeft, dat aangesloten wordt bij mogelijkheden en ondersteunend contact te ervaren van diegene die ze begeleidt.

4.4 Samenvatting en conclusies op dataniveau

Stagedocenten, stagebegeleiders en ruim driekwart van de leerlingen vinden leerdoelen wenselijk. Van alle drie groepen ziet ruim 80% dat de werkhouding van leerlingen met leerdoel bewuster is. Ze geven richting aan het leerproces waardoor doelgerichter en effectiever aan leerdoelen gewerkt wordt. Als kanttekening wordt soms geplaatst, dat een gewenningsfase zonder doelen raadzaam is. Alle partijen zijn tevreden met het gezamenlijk doelen stellen.

Leerlingen voelen zich serieus genomen en betrokken, terwijl docenten de leerling met gesprekstechniek helpt bij het ordenen van zijn gedachten. Onderwerpen voor

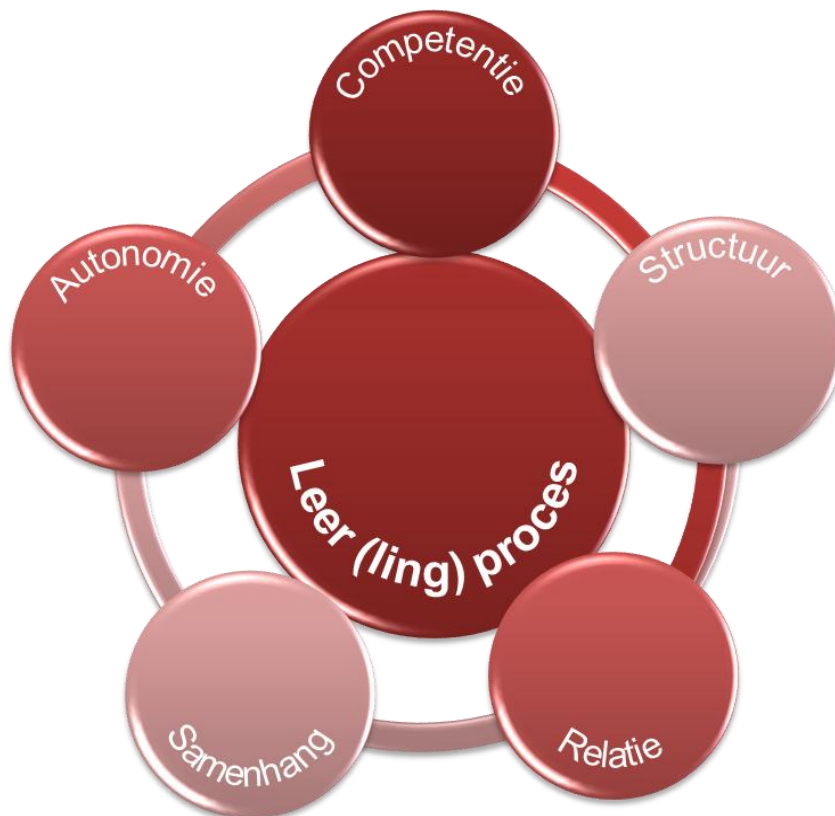
doelen komen van alle partijen. Ruim driekwart van alle respondenten zegt dat motivatie aanwezig is bij de leerling bij het stellen van de doelen. Belangrijk in motivatie is toekomstperspectief, nut inzien en gestimuleerd worden door stagedocenten en stagebieders.

Wanneer ik de drie invalshoeken met elkaar vergelijk, zie ik dat meningen uiteenlopen wanneer het over structuur gaat. Ondervraagde stagebegeleiders vinden leerdoelen helder en bieden regelmatig steun bij oefenen ermee. Sommige stagedocenten ervaren dat moeilijke termen en formuleringen een struikelblok kunnen vormen. Bijna 90% van de leerlingen is van mening dat de doelen duidelijk genoeg zijn om ermee te werken. Uit onderzoeksdata blijkt dat 34% van de leerlingen samenhang ervaart tussen leerdoelen en stagemap. Een weergave van het leerproces in de map wordt door 14% van de stagedocenten gezien. 20% van de leerlingen zegt de leerdoelen te vergeten. Bij het vervolg op de doelen naar gericht oefenen in de praktijk zijn de stagebegeleiders diegene die veelal wekelijks of meer de leerling stimuleert, herinnert en evalueert. Bij stagedocenten is er niet een eenduidige structuur die aangehouden wordt. Bij stagebezoeken en mentortijd komen de doelen vaak weer ter sprake, maar niet structureel voor iedere leerling.

Het belang van betrokkenheid en aanmoediging van stagebegeleider en stagedocent wordt door alle geïnterviewden onderschreven. Koppeling naar praktijkvakken en delen van stage-ervaringen met klasgenoten wordt door een gedeelte van de leerlingen en stagedocenten als waardevol gezien.

Hoofdstuk 5: Beantwoording onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk worden de data uit de oriënterende gesprekken en interviews gekoppeld aan theorie uit hoofdstuk 2. Dit doe ik middels dezelfde categorieën als hoofdstuk 4, zie mijn figuur hieronder.



5.1 Autonomie

Uit de onderzoeksresultaten van iedere groep respondenten blijkt tevredenheid over het gezamenlijk doelen stellen. Het leerlingaandeel is bepalend en wordt gewaardeerd. Hierbij wordt er beroep gedaan op hun zelfbepaling en autonomie die Deci en Ryan (2000) alsook Vansteenkiste (2005) benoemen. Mede door de gespreksvoering van de stagedocent komen leerlingen tot ideeën, herkennen ze leerdoelen in praktijksituaties en kunnen ze hun gedachten ordenen, volgens de geïnterviewde docenten. Wat klinkt in oplossingsgerichte gespreksvoering (de Jong, 2008, Måhlberg, 2008); zich serieus genomen voelen en in hun waarde bevestigd worden door actief meedenken in doelenstellen, onderschrijven leerlingen in hun

antwoorden. Het kijken naar de wens en kracht van de leerling sluit aan bij competentiegericht onderwijs (Praktijknet, 2005, Berlet, 2004). Rekening houdend met potentie van de leerling worden doelen gesteld. De meerderheid van de ondervraagde leerlingen vinden leerdoelen zinvol, deze geven richting aan hun leerproces. Het levert een gefocuste, gemotiveerde en taakgerichte werkhouding op. Uit interviews met stagebegeleiders blijkt dat 84% de leerling met leerdoelen taakgerichter en effectiever vindt leren. Leerkrachten onderschrijven dit, zij zien dat leerlingen bewuster met zichzelf en hun leerproces bezig zijn. Van de stagedocenten en stagebegeleiders benoemt 34 % dat een leerdoel na een oriëntatie/gewenningsfase pas wenselijkheid is. Leerdoelen kunnen handvatten geven aan stagebieders en stagedocenten in de begeleiding van de leerling. Onderzoeksgegevens bevestigen de oplossingsgerichte theorie die zegt dat leerlingen zelf ook handelingssuggesties aan docenten geven door te vertellen wat goed werkt (Kienhuis, 2008). Als drijfveer om te willen leren benoemt Vansteenkiste (2005) dat de leerling persoonlijke waarde en nut van het doel inziet. Dan kan hij in vrijheid welwillend de keuze maken om ermee te werken. De leerling heeft de stagedocent en stagebegeleider nodig om persoonlijk belang van het stagedoel te zien en hem te motiveren blijkt uit de leerlingantwoorden. Nut, toekomstperspectief, stimuleren worden door driekwart van de stagedocenten als belangrijkste motivatie genoemd om aan leerdoelen te werken. Betrokkenheid, motivatie en eigenaar zijn van het stageproces, zoals die klinkt in de onderzoeksvraag, worden bevorderd door autonomie en participatie bij leerdoelen vormen waarbij duidelijk is dat deze zinvol zijn voor de toekomst (Stevens, 2002, Vansteenkiste, 2005).

5.2 Competentie

Ervaren en bewijzen van competentie wordt door Stevens (2002) genoemd en de Self-Determination Theory van Deci en Ryan (2000) als belangrijke factor in motivatie. Met focussen op wat goed gaat en een positieve blik richten naar de toekomst worden doelen reëel en haalbaar (Visser, 2010, Måhlberg, 2008). Een leerling met onderbouwde argumenten bemoedigen geeft zelfvertrouwen (Furman, 2007). Complimenten geven waardering en erkenning die Maslow benoemt in zijn piramide (Maslow, 1970). Deze positieve feedback geeft volgens Måhlberg (2008) energie, vergroot zelfvertrouwen en geeft een gevoel van competentie (Vansteenkiste, 2005, Deci en Ryan, 2000). Een eindgesprek op de stageplek is

een moment van beoordeling waarbij wordt gekeken waarin de leerling zich heeft ontwikkeld. Wanneer echter doelen zichtbaar worden in een stagemap, met reflectie en evaluatie, wordt het visueel gemaakt en geeft het bevestiging. Een weerslag van bereikte doelen zou in het IOP en portfolio wenselijk zijn aldus interviewresultaten onder stagedocenten. Dit past bij het vieren waar Furman (2007) over spreekt en het bevestigen van competentie van Stevens (2002). Kools (2004) en Berlet (2004) benoemen beiden het portfolio als document waarin de leerling bijhoudt welke competenties hij beheerst en groei bewijst, wat zelfvertrouwen vergroot. Leerlingen zouden waarderen dat bij bereiken van een leerdoel een evaluatie of toetsmoment is, als bewijs voor in het portfolio. Uit data blijkt dat leerlingen en docenten op de praktijkschool het plezier en vieren dat een leerdoel bereikt is missen wat eigenaarschap bevordert (Furman, 2007). Als antwoord op de deelvraag wat de leerling nodig heeft om betrokken te zijn bij stageleerdoelen kan ik het volgende uit de theorie en data halen: Een gevoel van competentie geeft bevestiging en zelfvertrouwen om een leerproces aan te gaan, het visueel maken van (bereikte) doelen draagt bij aan eigenaarschap van de leerling bij het stageproces (Stevens, 2002, Deci en Ryan, 2000).

5.3 Structuur

Vansteenkiste (2007) benoemt het belang van structuur voor autonome motivatie. Inhoud en frequentie van stagebezoeken worden afgestemd op de individuele leerling; blijkt uit data van stagedocenten en stagebegeleiders. Tijdens de bezoeken worden gezamenlijk reële doelen geformuleerd en geëvalueerd. Deze gesprekken ervaren alle respondenten als prettig. Stagebegeleiders helpen leerlingen zeer regelmatig herinneren aan doelen, bieden werkpunten op een ondersteunende manier aan, evalueren en stimuleren. Onderzoeksgegevens tonen dat vanuit de stagedocenten minder structuur geboden wordt nadat stagedoelen zijn afgesproken. Dit verschilt per ondervraagde docent en betreffende leerling. Tussen stagebezoeken zit vier a vijf weken. Tussentijds wordt tijdens mentortijd op doelen teruggegrepen maar zonder eenduidige aanpak of regelmaat in het terugkoppelen van leerdoelen per leerling. Individuele coachingsgesprekken vinden plaats, maar niet volgens een routine. Een klein gedeelte van de leerlingen benoemen behoefte aan meer structuur en herinneren waar Stevens (2002) en Vansteenkiste (2007) over spreken dat bijdraagt aan motivatie. Leerlingen weten niet goed hoe ze verder

moeten en vergeten doelen. Het maken van een stappenplan, zoals bij schaalvragen, helpt om een leerdoel overzichtelijk en behapbaar te maken. Kleine stapjes zijn haalbaar en geven vertrouwen. (Kim Berg, 2002, Vansteenkiste, 2007, Furman, 2007). Een leerdoel vertalen in vaardigheden, vervolgens de te verwerven vaardigheid omschrijven door een voorstelling te maken van het gewenste einddoel, biedt duidelijkheid in wat er van de leerling verwacht wordt (Furman, 2007).

De mate waarin doelen concreet gesteld worden, verschilt per stagedocent blijkt uit antwoorden van leerlingen en stagedocenten. De ondervraagde stagedocenten vinden het lastig om doelen scherp en stapsgewijs te formuleren. Hier ligt een aandachtspunt, waar docenten behoefte uitspreken aan collegiale consultatie en bijscholing. Furman (2007) spreekt over het belang van geheugensteuntjes bij het verwerven van vaardigheden. De geïnterviewden verklaren dat de stagemap momenteel niet functioneert als geheugensteuntje en structuur bieden bij het herinneren van de leerdoelen. 40% van de leerlingen ervaart een koppeling tussen leerdoelen en stagemap. 14% van de ondervraagde stagedocenten ziet de rode draad van het leerproces van de leerling terug in de stagemap. Het wordt als prettig communicatiemiddel tussen stagebegeleider en stagedocent ervaren, maar leerlingen hebben er zelf weinig mee. Het bevat een opsomming van werkzaamheden maar het leerproces wordt niet zichtbaar. Van de ondervraagde stagebegeleiders benoemt 34% dat het invullen van de stagemap een waardevol moment van reflectie en evaluatie meebrengt. Alle respondenten denken dat met het noteren van doelen in de stagemap deze minder wegzakken en dat het betrokkenheid bij het stageproces zal vergroten. Ik vind dat naast een stagemap, een portfolio ondersteunend werkt om de leerling eigenaar te maken bij stageproces. Harskamp (2006) spreekt evenals Berlet (2004) en Kools (2004) over een bewijzenmap waarin de leerling werk, vorderingen en groei in competenties bijhoudt, wat het zelfvertrouwen vergroot.

5.4 Relatie

Stagebieders en stagedocenten vinden het onderlinge contact prettig. Afhankelijk van de behoefte van de leerling verschilt de frequentie en inhoud van de stagebezoeken. Stagebegeleiders worden door ondervraagde stagedocenten als welwillend ervaren en stagedocenten door de geïnterviewde stagebegeleiders als betrokken en beschikbaar voor overleg. Hiermee wordt blijk gegeven van een 'yes-

setting' die in hoofdstuk 2 beschreven wordt (Måhlberg, 2008). Belangrijk is dat de leerling het gevoel heeft dat hij supporters heeft die hem stimuleren en aanmoedigen (Furman, 2007). Positieve feedback en aanmoedigen is ook onderdeel van de autonomieondersteunende context van Vansteenkiste (2007). Stevens (2002) benoemt dit als relatie met de leerling waarmee je toont dat je beschikbaar bent en hen toegenegen. Wat ik uit de data van leerlingen opmaak is dat merendeel steun en bevestiging ervaart vanuit de leerkracht. Alle leerlingen geven aan daar wel behoefte aan te hebben. Onderbouwd vertellen waarom je denkt dat de leerling het kan leren geeft zelfvertrouwen (Furman, 2007). Van de ondervraagde leerlingen ziet 12% hierin ook een rol voor klasgenoten, die met uitwisseling van ervaringen, elkaar kunnen steunen en stimuleren. Uit interviewantwoorden kan ik concluderen dat buiten ouders, stagedocent en stagebegeleider er geen anderen structureel worden betrokken bij de leerdoelen van de leerling. Wanneer de samenhang, die Kools (2004) noemt, komt tussen stage en (praktijk)lessen, kan de leerling een grotere groep supporters ervaren wat bijdraagt in gemotiveerd werken aan stagedoelen (Furman, 2007, Vansteenkiste, 2007).

5.5 Samenhang

Voor competentiegericht onderwijs geven Kools (2004) en Berlet (2004) aan dat samenhang belangrijk is tussen domeinen en tussen theorie en praktijk. Leerlingen, stagedocenten en stagebegeleiders geven in vraaggesprekken aan dat er op school geen sprake is van samenhang of doorgaande lijn wat betreft IOP-doelen alsook leerdoelen die op de stage afgesproken zijn. Stagemap, portfolio en IOP functioneren op dit moment los van elkaar wijst data uit. Aandachtspunten zijn te weinig terug te vinden in de stagemap waardoor hier geen sprake is van continuïteit en structuur (Stevens, 2002, Vansteenkiste, 2005). Ouders, leerling, stagedocent en stagebegeleiders zijn op de hoogte van de leerdoelen blijkt uit interviews en zorgen voor een ondersteunende relatie (Stevens, 2002, Vansteenkiste, 2007). Bij een enkele leerling wordt een koppeling gemaakt naar een praktijkvak. 50% van de stagebegeleiders geeft aan dat koppeling wenselijk is tussen stage en lessen op school (Kools, 2004, Berlet, 2004). Ideeën die daarbij klinken zijn opdrachten vanuit school, overleg over theoretische en praktische achtergrond van de leerlingen, stagebezoek van een praktijkdocent of een ontmoetingsdag voor stagebegeleiders

op school. Bespreken van IOP- en stagedoelen met de leerling, inhoud van stagebezoeken, manier van stimuleren en herinneren is afhankelijk van de leerling, stagedocent en stagebieder verklaren respondenten. Dit verschil in aanpak maakt de begeleiding vanuit school niet eenduidig. Samenhang tussen school en stage en eenduidigheid in de stagebegeleiding draagt voor de leerling bij in nut zien van het stagedoel, motivatie en betrokkenheid bij zijn eigen stageproces (Kools, 2004, Berlet, 2004).

5.6 Samenvatting en beantwoording onderzoeksvraag

Het mede-eigenaar maken van leerlingen bij het stageproces heeft veel te maken met motivatie en betrokkenheid voor stagedoelen. Wenselijkheid van leerdoelen is in hoofdstuk 4 geconcludeerd uit het merendeel van de antwoorden van respondenten. Dit zorgt voor een bewuste werkhouding van leerlingen waardoor ze doelmatig richting geven aan het leerproces. Motivatie is hierbij van essentieel belang. Furman (2007) benoemt supporters, Vansteenkiste (2007) en Stevens (2002) benoemen een ondersteunde relatie dat motiverend werkt. Stimuleren vanuit toekomstperspectief en inzien dat een doel zinvol is om aan te werken, dragen bij tot autonome motivatie. Plezier in het leren en interesse vormen een sterke intrinsieke motivatie (Deci en Ryan, 2000). Structuur en positieve aanmoediging geven leerlingen aan als wenselijk bij het werken aan leerdoelen. Houvast met leerdoelen zichtbaar in een stagemap zou het leerproces duidelijk maken en ruimte bieden voor bevestiging. Samenhang tussen stage en school is wenselijk voor het zien van relevantie in leerdoelen en voor de doorgaande lijn in competentiegericht leren (Kools, 2004).

Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen

Bestudeerde literatuur is gekoppeld aan data en de praktijk om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Met mijn indruk dat de leerling niet zichtbaar betrokken is bij zijn leerdoelen en zich onvoldoende eigenaar van zijn stageleerproces voelt, ben ik begonnen aan dit onderzoek. In dit hoofdstuk trek ik conclusies op grond van data-analyse en theorie. In de paragrafen hieronder zijn de deelvragen beknopt geformuleerd. Hieruit komen inhoudelijke aanbeveling naar voren voor mijn werkpraktijk en vervolgonderzoek.

6.1 Vormgeving stagebegeleiding

Bij competentiegericht onderwijs (Praktijknet, 2005, Berlet, 2004) en oplossingsgericht werken (Kim Berg, 2002, Måhlberg, 2008) wordt gekeken vanuit de wens en kracht van de leerling. Uit de interviews blijkt dat daaraan voldaan wordt wanneer er rekening houdend met de potentie van de leerling gezamenlijk reële doelen worden gevormd. Dit sluit aan bij de autonomiebehoefte van de leerling (Deci en Ryan, 2000, Vansteenkiste, 2007). Uit data van leerlingen en stagedocenten is gebleken dat leerlingen niet altijd aan de slag kunnen met leerdoelen. Structuur en stimuleren wordt vanuit stagebegeleiders met grote regelmaat geboden, maar vindt bij stagedocenten willekeuriger plaats. Betrokkenheid van stagebegeleiders en stagedocenten bij de leerling en in onderling contact wordt als prettig ervaren. Op interactioneel niveau wordt voldaan aan de 'yes-setting' met gevoel van relatie en support (Vansteenkiste, 2007, Furman, 2007, Måhlberg, 2008). Frequentie en inhoud van de stagebezoeken worden afgestemd op de leerling.

6.2 Wenselijke vormgeving stagebegeleiding

Participatie van leerlingen bij leerdoelen zoals hierboven beschreven, wordt door alle ondervraagde partijen als wenselijk benoemd. Zinvolle uitleg waarbij het nut van een leerdoel voor de toekomst wordt besproken is raadzaam omdat dit autonomie ondersteunend werkt (Deci en Ryan, 2000, Vansteenkiste, 2005). Uitdagende doelen met relevante aanmoediging zodat de leerling ze in zelfvertrouwen tegemoet gaat en als reëel en haalbaar ziet zijn belangrijk (Vansteenkiste 2007, Furman, 2007). Structuur bieden door regelmatig

herinneren, realiseerbare stapjes en geheugensteuntjes bedenken, het doel concretiseren en visualiseren geeft moed om ermee aan de slag te gaan (Vansteenkiste, 2007, Furman 2007). Hierin zie ik verbetermogelijkheden net als bij het zichtbaar maken van leerdoelen en ontwikkeling.

Uit onderzoek onder leerlingen en stagedocenten spreekt de wens om naast zichtbaar maken van doelen in de stagemap ook een koppeling naar het portfolio en IOP te maken. De bewijzen vergroten zelfvertrouwen en het idee van competentie. Het maakt leerlingen gemotiveerd om aan stagedoelen te werken.

Wanneer er samenhang is tussen (praktijk)vakken op school en stage zou dit aan een belangrijke stap richting competentiegericht onderwijs voldoen (Praktijknet, 2005, Kools, 2004). De rode draad tussen stage en school maakt het nut van bepaalde vaardigheden duidelijker en vergroot de motivatie van leerlingen (Vansteenkiste, 2005). Koppeling met praktijkvakken en praktijkdocenten is een wens van sommige stagebegeleiders. Dit draagt bij tot samenhang, doorgaande lijn van leerdoelen en optimaliseert het stageproces (Kools, 2004).

6.3 Leerkrachtgedragingen

Het onderzoek levert op dat hierboven genoemde beroep op de zelfbepaling van de leerling met de participatie bij het vormen van doelen, een goede stap is in zijn gevoel van autonomie (Deci en Ryan, 2000, Vansteenkiste, 2005). Leerlingen voelen zich in hun waarde gelaten en actief betrokken bij de stagedoelen, zeggen ze. Zij zijn overwegend gemotiveerd om te werken met de leerdoelen blijkt uit data van alle ondervraagde groepen. Hun motivatie om betrokken en doelgericht aan het werk te willen, sluit aan bij de oplossingsgerichte literatuur en Self-Determination Theory (Måhlberg, 2008, Deci en Ryan, 2000). Nut van een leerdoel inzien en dit haalbaar, concreet formuleren optimaliseert motivatie (Vansteenkiste, 2005, Furman, 2007). Uit interviews onder leerlingen en stagedocenten blijkt dat dit niet altijd gebeurt.

Onderzoeksresultaten tonen dat stagebegeleiders leerlingen frequent en met regelmaat betrekken bij hun doelen en reflecteren op bereikte stappen in hun leerproces. Naast aanmoedigen, helpen stagebegeleiders op de werkvloer, doelen in kleine stapjes verdelen en het doel zichtbaar maken. Bij het vervolg vanuit de

stagedocenten aan doelen zit niet een eenduidige aanpak. Afhankelijk van de leerling wordt het in meer of mindere mate tussendoor besproken, herinnerd en gestructureerd. Betrokkenheid en aanmoediging worden niet door alle leerlingen ervaren bij de leerdoelen, maar stellen praktisch alle ondervraagde leerlingen op prijs.

6.4 Betrokkenheid leerling bij stagedoelen

Wensen voor de stagebegeleiding zijn benoemd bij de deelvragen in de paragrafen hierboven, zoals het belang van zelfbepaling en autonomie, blijkt uit interviews en literatuur (Måhlberg, 2008, Deci en Ryan, 2000). Oplossingsgerichte gespreksvoering maakt de leerling actief, en doet een beroep op de expertise en inventiviteit van de leerling (Kienhuis, 2008). De motiverende aanpak die met positief herformuleren zich richt op wensen en mogelijkheden van de leerling werkt stimulerend. Herkaderen en stapsgewijs vaardigheden visualiseren brengt verandering binnen handbereik (Furman, 2007, Måhlberg, 2008). Door leerdoelen te vertalen in vaardigheden en deze te omschrijven maakt verwachtingen duidelijk en brengt het doel dichterbij.

Supporters die aanmoedigen, helpen herinneren, en zelfvertrouwen geven zijn onmisbaar blijkt uit data. Alle respondenten onderschrijven dit. Waardering, erkenning en onderbouwde complimenten geven gevoel van competentie en vergroten zelfvertrouwen (Måhlberg, 2008, Furman, 2007). Het belang van structuur, als houvast waarbinnen de leerling autonoom kan handelen is hierboven reeds beschreven (Vansteenkiste, 2007).

Participatie bij leerdoelen vormen werkt stimulerend om de leerling meer eigenaar te maken van zijn stageproces. Positief ondersteunen, aanmoedigen, bieden van structuur en een zichtbaar geheugensteuntje motiveert. Op school moeten we verbeteren in het 'vieren' als een doel bereikt is. Bij een behaald doel zal een weerslag van het leerproces, in de stagemap, IOP en portfolio leerlingen een gevoel van trots en competentie geven. Het gevoel van relatie en positieve stimulans en feedback van supporters zijn noodzakelijk.

6.5 Aanbevelingen

Bij de start van het nieuwe schooljaar raad ik het stageteam overleg en uitwisseling van ervaringen aan waarbij aanbevelingen uit dit onderzoek worden meegenomen, zodat er eenduidigheid in aanpak ontstaat en aandachtspunten onder de loep genomen worden. Collegiaal overleg en verdiepen in onderwerpen als: doelen concreet formuleren, met herkaderen leerdoelen positief te heretiketteren en met schaalvragen de situatie in perspectief, zichtbaar te maken, zal mijns inziens aan de behoefte van de leerkrachten voldoen (Kim Berg, 2002, Måhlberg, 2008).

Leerlingen hebben behoefte aan een stimulerend, ondersteunend contact met stagebegeleiders en docenten. Mijn aanbeveling is om bewust persoonlijke interesse en support te bieden.

Het nut voor de toekomst en zichtbaar maken van leerdoelen en ontwikkeling van het leerproces wil ik aanbevelen. Mijn voorstel is doelen een prominente plaats te geven in de stagemap. Ter herinnering, maar ook als reflectiemoment in het weekverslag en afgevinkt kan worden wanneer het behaald is. Dit maakt het leerproces zichtbaar, bevestigt en geeft een competent gevoel. Regelmatig attenderen op school, op het bord goede voornemens zichtbaar maken van een leerling of geformuleerde doelen in de 'zelfstandigwerkbak' ¹⁶ wordt aangeraden door leerlingen. Koppeling bij leerdoelen tussen stagemap, IOP en portfolio zijn nodig. Waarbij bewijzen bij het behalen van een leerdoel, in de vorm van werkstukken door leerlingen gemaakt, of een document van docenten, in het portfolio verzameld worden. Vervolgonderzoek is nodig om uit te zoeken wat de beste manier is om dit vorm te geven.

Voor aanpassingen van de stagemap zodat het leerdoel en leerproces zichtbaar worden is ook vervolg onderzoek nodig. Mijn aanbeveling is daarbij aansluitend om meer te werken met het portfolio waarbij vervolgonderzoek naar wat een portfolio van de leerlingen maakt, noodzakelijk is.

¹⁶ Zelfstandigwerkbakken, zijn bakken van de individuele leerlingen waarin ze werk op maat hebben onder andere op het gebied van taal, rekenen, lezen

Hoofdstuk 7: Evaluatie

Kiezen is voor mij vaak lastig. Een onderzoeksonderwerp bepalen uit de vele onderwerpen die ik interessant en bruikbaar voor mijn ontwikkeling vind, vond ik moeilijk.

Dit schooljaar startte ik met burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid. Pas na mijn verlengde kerstvakantie veranderde mijn onderwerp in betrokkenheid van leerlingen bij IOP-doelen dat ik afbakende naar stagedoelen. Mijn studie heeft een tijdje stilgelegen en het oppakken daarna kostte moeite. Achterlopen op de groep maakte het voor mij niet makkelijker om in het onderzoeken te stappen. Ik wilde niet ruimte en tijd nemen om vragen te stellen tijdens bijeenkomsten of aan klasgenoten, en daarmee anderen ophouden, want het was mijn eigen schuld dat ik achter liep.

Mijn raad aan andere onderzoekers is: maak een keuze en baken hem af. Ga planmatig te werk en kijk of je gelijk op kan gaan met je klasgenoten of 'critical friends'. Het helpt als je in die 'flow' mee kan gaan. De collegiale ondersteuning in leerlijnbijsamkomsten werkte leerzaam en bemoedigend, waardoor ik ook tijdens het praktijkonderzoek scherp bleef op mijn persoonlijke aandachtspunten.

Mijn enthousiasme groeide naarmate het onderzoek vorderde. Informatie uit mijn kennisstuk over oplossingsgericht werken (Kim Berg, 2002, Visser, 2010), kwam goed van pas. Literatuur kon ik verbinden in dit onderzoeksverslag. Het hielp mij afstand te bewaren tijdens interviews, aandachtig te luisteren en met herkaderen aan te sluiten bij antwoorden. Opgedane kennis uit de theorie boeide mij en boden aandachtspunten voor interviews in fase 2. Gebruik makend van oplossingsgerichte gespreksvoering, dacht ik met een halfopen interview, waarbij alleen thema's vastlagen, tot bruikbare onderzoeksdata te komen, op een manier die bij mij paste (Lindeman, 2005). Aangezien ik mij hierbij liet leiden door antwoorden, kwam ik er na een paar interviews achter dat de data niet altijd vergelijkbaar was. Vervolgens heb ik vragenlijsten gemaakt die mijzelf structuur gaven, waarbij ik wel de ruimte nam om verdiepte vervolgvragen te stellen. (Harinck, 2008, van der Donk, 2009).

Met oprechte interesse voor de antwoorden hield ik interviews met leerlingen, collega's en stagebedrijven. Het was een feest van herkenning, bevestiging en soms verwondering. Ik vond het mooi om te horen hoe veel leerlingen goed hun

behoeften kunnen verwoorden en mij daarmee handelingssuggesties geven. Door het doel van het interview en werkwijze van mijn onderzoek uit te leggen aan respondenten nam ik zelf ook afstand van mijn werkcontext. Daarmee lukte het mij in de objectieve rol van onderzoeker te stappen. Het vergelijken van de data bracht veel inzicht in wat mensen als plezierig ervaren en waar verbetering mogelijk is. Mijn doel met dit onderzoek was verbetering van mijn eigen praktijk met antwoord op mijn verlegenheidsvraag. Gaandeweg het onderzoek voelde ik enthousiasme van collega's en behoefte aan aanbevelingen ter verbetering van stagebegeleiding en het gebruik van de stagemap. Ook stagebegeleiders deelden met plezier hun tijd en ervaringen voor het praktijkonderzoek en waren benieuwd de uitkomsten. Dit sterkte mijn enthousiasme voor mijn onderzoek en om hier in mijn dagelijkse onderwijspraktijk vervolg aan te geven.

Het onderzoek heeft veel kennis en tips voor mij opgeleverd, alsook aanbevelingen voor andere stagedocenten, waarbij theoretische onderbouwing en een aantal tips ook voor IOP-doelen gebruikt kan worden. De uitkomsten van onderzoek hebben voor mij persoonlijk opgeleverd dat ik veel zin heb om komende schooljaar, met mijn dan nieuwe derdejaars groep, stagebegeleiding met de aanbevelingen anders aan te pakken. Samenhangende opdrachten geven, doelen zichtbaar maken en laten reflecteren in de stagemap met een koppeling naar IOP en portfolio en meer structuur bieden in herinneren en stimuleren van leerlingen in hun doelen.

Juli 2011

Vona M. Willink

Literatuurlijst:

- Berlet, I. (2004) Competenties van A en Z, Aanzet voor een competentiegerichte vormgeving van het praktijkonderwijs, Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede
- Beijaard, D. (2002) Veranderingen en accenten in het onderzoek naar leren van docenten: inleiding op het themanummer, Pedagogische Studien, 79 WWW pagina op URL: http://www.vorsite.nl/content/bestanden/beijaard_2002_04.pdf (geopend op 5 juli 2011)
- Boerman, R. (2008) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, WWW pagina op URL: [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Intern%20Begeleider/Documenten%20IB06/Boerman,%20R.%20\(2008\)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek_Fontys%20OSO.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Intern%20Begeleider/Documenten%20IB06/Boerman,%20R.%20(2008)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek_Fontys%20OSO.pdf) (geopend op 14 mei 2011)
- Deci, E., Ryan, R., (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, Contemporary educational Psychology 25, page 54-67, Internet WWW pagina op URL: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ryan_deci00.pdf (geopend op 1 mei 2011)
- Donk, C. van der, Lanen, B. van (2009) Praktijkonderzoek in de school, Bussum, Uitgeverij Coutinho
- Furman, B., de methode Kids' Skills op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen (2007), Soest: uitgeverij Nelissen
- Harinck, F. (2008) Basisprincipes praktijkonderwijs, Antwerpen-Apeldoorn, Garant Uitgevers
- Harskamp, E, Slof, B, (2006) Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het Praktijkonderwijs, Een onderzoek onder leidinggevers en medewerkers, Groningen, Gion, Internet WWW pagina op URL: <http://gion.gmw.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2006/invoering/eindrapportIOP.pdf> (geopend op 16 april 2011)
- Inspectie van het Onderwijs, (2006) Rapport periodiek kwaliteitsonderzoek VSO de Polsstok voor MLK, Internet WWW pagina op URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TU4AGwMvmDsJ:tkrtp.o.winsp.nl/PdfServlet;jsessionid%3D87C2FD1438E008C783DBD2912CEFF0C8?odk_id%3D80565%26rSoort%3DO%26schoolnaam%3Dvso%2Bde%2BPolsstok%2Bvoor%2Bmlk,%2B%2BPRO+rapport+inspectie+de+polsstok&hl=nl&gl=nl (geopend op 1 mei 2011)
- Jong, P. de, Kim Berg, I. (2008), Interviewing for Solutions Belmont, Thomson Brooks/Cole
- Kienhuis, (2008) Oplossingsgericht werken, Internetpagina WWW op URL: <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/School%20video%20interactie%20begeleiding/>

[Oplossingsgericht%20werken/Shared%20Documents/Ontwerpeisoploss.ger.JosKie
nhuis.studentenversie.doc](#) (geopend op 9 december 2009)

- Kim Berg, I., Dolan, Y. (2002) De praktijk van oplossingen, gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie, Lisse, Uitgeverij Swets & Zeitlinger. Internetpagina WWW op URL: www.solution-focused.nl/documenten/teksthfd1.doc (geopend op 29 augustus 2010)
- Kools, Q. (2004) Aan het werk met startcompetenties na het Praktijkonderwijs, IVA, Tilburg
- Le Fevere de Ten Hove, M., ea (2008). Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school. Garant: Antwerpen-Apeldoorn
- Lexius (2010) WVO art. 10g, Internet WWW pagina op URL: <http://lexius.nl/wet-op-het-voortgezet-onderwijs/artikel10g/> (geopend op 12 mei 2011)
- Lexius (2010) Internet WWW pagina op URL: <http://lexius.nl/onderwijskundig-besluit-wec/artikel7> (geopend op 12 mei 2011)
- Lexius (2010) WVO art. 26, Internet WWW pagina op URL: <http://lexius.nl/wet-op-het-voortgezet-onderwijs/artikel26> (geopend op 12 mei 2011)
- Lindeman, L., Reulink, N. (2005), kwalitatief onderzoek Internet WWW pagina op URL: [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf) (geopend op 29 april 2011)
- Måhlberg, K., Sjöblom, M., (2008) oplossingsgericht onderwijzen, gelukkiger naar school, Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Maslow, A. (1970) Motivation and personality, Harper & Row publishers, New York, Internet WWW pagina op URL: <http://www.chaight.com/Wk%2015%20E205B%20Maslow%20-%20Human%20Motivation.pdf> (geopend 3 juli 2011)
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2010) Voortgezet Onderwijs 2010-2011 Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen, Internet WWW pagina op URL: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2010/08/30/voortgezet-onderwijs-2010-2011-gids-voor-ouders-verzorgers-en-leerlingen.html> (geopend op 29 april 2011)
- Oecumenische school voor Praktijkonderwijs de Polsstok, Schoolplan 2008-2012
- Oecumenische school voor Praktijkonderwijs de Polsstok, Schoolgids 2010-2011
- Oecumenische school voor Praktijkonderwijs de Polsstok, (2003) Stagewerkplan
- Oecumenische school voor Praktijkonderwijs de Polsstok (2011) visiedocument
- Oecumenische school voor Praktijkonderwijs de Polsstok (2010) Zorgplan de Polsstok

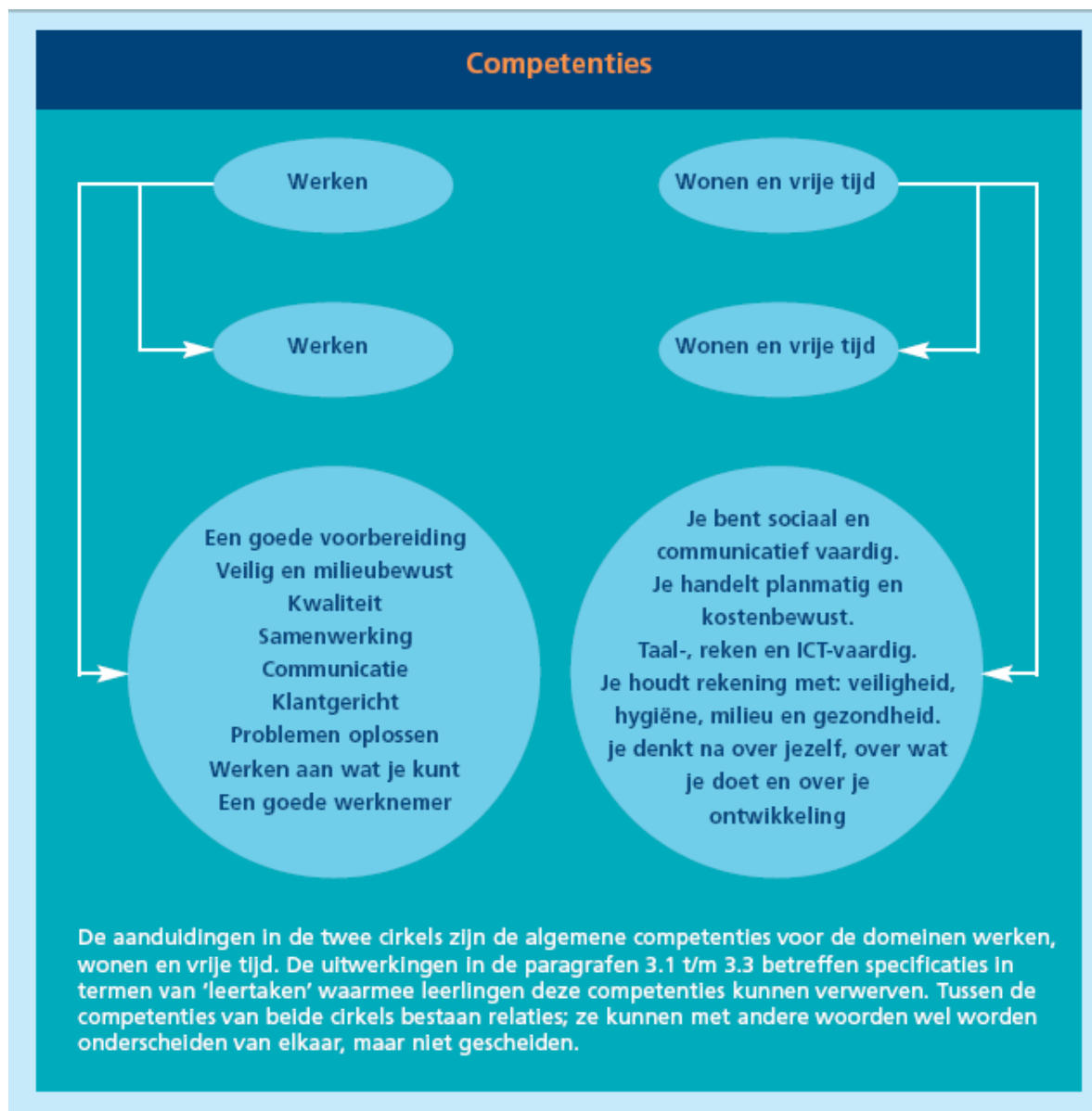
- Stevens, L. (2002), Zin in Leren, tijdschrift voor orthopedagogiek (nr 42) Internet WWW pagina op URL:
<http://www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl/Archief/032003Stevens.pdf> (geopend op 15 mei 2011)
- Vansteenkiste, M. ea, (2005) Hoe Kunnen We Leren en Presteren Bevorderen? Een Autonomie-ondersteunend versus Controlerend Schoolklimaat, Caleidoscoop 17, Internet WWW pagina op URL:
http://www.caleidoscoop.be/library/132/files/jg17_4_18-20081013-1032.pdf (geopend op 6 mei 2011)
- Vansteenkiste, M. ea, (2007) Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces, Katholieke universiteit Leuven. Internet WWW pagina op URL:
http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2007_VansteenkisteSierensSoene nsLens_BZL.pdf (geopend op 6 mei 2011)
- Visser, C. (2010), Oplossingsgericht werken: van succes in het verleden naar succes in de toekomst. Internet WWW pagina op URL:
<http://artikelencoertvisser.blogspot.com/2010/02/oplossingsgericht-werken-van-succes-in.html> (geopend op 12 juni 2011)
- Vuuren, A. (2007), krachtbronnen centraal stellen, Internet WWW pagina op URL:
<https://portal.fontys.nl/instituten/oso/minorzorgpedagogiek/Materialen module 3 bijeenkomst 2/OW en 8 stappen.ppt> (geopend op 9 december 2009)
- Walter, L., Peller, E. (1992) Becoming solution focused in Brief Therapie, New York, Taylor & Francis Group.
- Willink, V. (2010) Kennisstuk
- Wulp, D. van der, (2008) Reader: oplossingsgerichte korte counseling
- Internet WWW pagina op URL:
<http://www.pamperoviaggi.com/viaggi.affari/incentive.php?menusx=9>

Bijlagen:

Bijlage 1: Competenties

Competenties op de domeinen werken, wonen, vrije tijd

Uit het document Competentiegericht Praktijkonderwijs van Praktijknet 2005



Bijlage 2: Competentiemeter zoals gebruikt op de onderzochte school

Competentiemeter 1					
Zelfstandigheid	hulpbehoefte	Ik heb hulp nodig om aan het werk te kunnen.	Ik kan soms zelf aan het werk, maar ik moet vaak geholpen worden.	Ik kan meestal zelf aan het werk, maar soms heb ik hulp nodig.	Ik weet wat ik moet doen. Ik vraag hulp als het echt nodig is.
	Initiatief	Ik wacht tot ik een opdracht krijg.	Soms kan ik zelf bedenken wat ik moet doen en weet ik welke spullen ik nodig heb, maar meestal wacht ik op een opdracht.	Meestal bedenk ik zelf wat ik ga doen en welke spullen ik daarvoor nodig heb.	Ik bedenk wat ik ga doen en pak de spullen die ik daarvoor nodig heb.
	Vragen	Ik vraag nooit iets	Soms vraag ik iets, maar ik weet vaak niet welke vragen ik moet stellen.	Meestal weet ik welke vragen ik moet stellen om verder te komen. Vaak stel ik ze ook.	Ik weet welke vragen ik moet stellen om verder te komen en stel die ook.
	Kiezen	Anderen helpen mij om te kiezen bij wat ik ga doen.	Soms kan ik zelf kiezen wat ik ga doen, maar meestal helpen anderen mij daarbij.	Meestal kan ik zelf kiezen wat ik ga doen, maar soms heb ik daarbij hulp nodig.	Ik kan zelf kiezen wat ik ga doen.
Leiding accepteren	Volgzaamheid	Ik weiger opdrachten van anderen.	Soms doe ik wat anderen van me willen.	Meestal doe ik wat anderen mij opdragen.	Ik doe wat me opgedragen wordt.
	Leiderschap	Anderen voeren mijn voorstellen niet uit.	Soms voeren anderen mijn voorstellen uit.	Meestal bereik ik dat anderen mijn voorstellen uitvoeren	Ik bereik dat anderen mijn voorstellen uitvoeren.
	Reageren	Ik reageer boos als anderen mij iets	Soms reageer ik boos als anderen mij iets	Meestal reageer ik rustig als anderen mij iets	Ik reageer rustig als anderen

		opdragen.	opdragen	opdragen.	mij iets opdragen.
	Luisteren	Als iemand anders de leiding heeft, luister ik niet.	Als iemand anders de leiding heeft, luister ik soms.	Als iemand anders de leiding heeft, luister ik meestal.	Als iemand anders de leiding heeft, luister en laat ik dat merken.
Samenwerken	Groepering	Ik werk het liefst alleen.	Ik werk soms met iemand anders samen.	Als een docent ons helpt, kan ik met een groepje samenwerken.	Ik kan in een groepje werken zonder dat een docent helpt.
	Taakverdeling	Anderen zeggen wat ik in een groepje moet doen.	Meestal zeggen anderen wat ik in een groepje moet doen, soms bepaal ik het zelf.	Meestal spreken we samen af wat ik in een groepje ga doen, maar soms bepalen anderen het.	We spreken samen af wie wat doet.
	Inbreng	Ik geef nooit mijn mening	Ik geef soms mijn mening	Ik geef meestal mijn mening.	Ik geef mijn mening als dat er toe doet.
	Relatie	Ik kan met niemand samenwerken.	Ik kan met sommige mensen samenwerken.	Ik kan met de meeste mensen samenwerken.	Ik kan met iedereen samenwerken.
Doorzettings- vermogen	Afmaken	Ik maak mijn werk niet af.	Soms maak ik dingen af.	Meestal maak ik af, waar ik aan begin.	Als ik ergens aan begin, dan maak ik het af.
	Motivatie	Ik vind niets leuk om te doen.	Ik doe alleen de opdrachten die ik leuk vind.	Soms maak ik ook vervelende opdrachten af.	Ik vind het belangrijk om een opdracht af te maken en doe dat dan ook.
	Omgaan met tegenslag	Als het lastig wordt, dan stop ik er mee.	Als het lastig wordt ga ik soms door.	Als het lastig wordt, ga ik meestal toch door.	Zelfs als het lastig wordt, ga ik gewoon door.
	Behoeftte aan aanmoediging	Alleen als anderen mij aanmoedigen gaat het	Als anderen mij aanmoedigen gaat het	Ik heb soms een aanmoediging nodig.	Ik heb geen aanmoediging nodig.

		goed.	vaak beter.		
--	--	-------	-------------	--	--

Competentiemeter 2					
Probleemoplossend vermogen	Begrijpen en onthouden	Ik kan een eenvoudige taak uitvoeren als deze is uitgelegd.	Ik kan een moeilijke taak uitvoeren als deze is voorgedaan en is uitgelegd.	Ik kan een moeilijke taak uitvoeren als deze is uitgelegd.	Wat ik eenmaal heb geleerd, onthoud ik en
	Uitvoeren van meervoudige opdrachten	Ik kan klussen aan, die één handeling bevatten.	Ik kan in mijn werk aan de hand van een stappenplan verschillende handelingen uitvoeren	Ik kan in mijn werk na een uitleg verschillende handelingen uitvoeren.	Ik kan in mijn werk verschillende handelingen uitvoeren.
	Zelfstandigheid	Ik heb veel hulp nodig bij mijn werk.	Ik heb soms hulp nodig bij mijn werk.	Ik werk zelfstandig en vraag alleen hulp als het nodig is.	Ik kan zonder hulp mijn werk doen.
	Zelfkritisch vermogen	Ik controleer mijn werk als dat aan mij gevraagd wordt.	Ik controleer soms mijn werk en verbeter dit als dit nodig is.	Ik controleer vaak mijn werk en verbeter dit als het nodig is.	Ik controleer altijd mijn werk en probeer manieren te vinden om het nog beter te doen.
Flexibiliteit	Omgang met tegenslag	Ik stop met werken als het niet direct lukt.	Ik probeer het nog eens als het niet direct lukt en daarbij heb ik veel aanmoediging nodig.	Met een beetje aanmoediging probeer ik het nog eens als het niet direct lukt.	Ik begin aan moeilijke opdrachten en maak deze af.
	Omgaan met	Ik word boos als het anders gaat dan is	Ik kan er slecht tegen als het anders gaat	Ik kan er meestal wel tegen als het anders gaat	Ik kan er goed tegen als het anders gaat dan is

	veranderingen	afgesproken.	dan is afgesproken.	dan is afgesproken.	afgesproken.
	Zelfvertrouwen	Ik voel me onzeker in veel situaties.	Ik voel me onzeker als het anders gaat dan is afgesproken.	Als het anders gaat dan afgesproken, moet ik soms even wennen.	Als het anders gaat dan afgesproken, kan ik de situatie aan.
	Veranderingen aanbrengen	Ik voer opdrachten precies uit zoals ze gegeven worden.	Ik voer een opdracht precies uit en soms denk ik na of het beter kan.	Als ik denk, dat het beter is, breng ik een kleine verandering in de opdracht aan.	Ik voer een opdracht anders uit als dat beter is.
Assertiviteit	Omgaan met kritiek	Ik word boos als ik kritiek krijg.	Ik denk dat mensen boos op mij zijn als ik kritiek krijg.	Als ik kritiek krijg, luister ik daarnaar.	Als ik de kritiek terecht vind, pas ik mijn werk of gedrag aan.
	Voor jezelf opkomen	Ik doe wat er wordt gezegd en kom niet voor mezelf op.	Ik kom voor mezelf op als de regels duidelijk zijn.	Ik kom voor mezelf op ook als er geen duidelijke regels zijn.	Ik kom voor mezelf op als dat nodig is.
	Initiatief nemen	Ik wacht af.	Ik heb aanmoediging nodig om ergens aan te beginnen	Soms begin ik uit mezelf ergens aan.	Ik doe de dingen uit mezelf.
	Verantwoordelijkheid nemen voor jezelf	Als ik een fout maak, leg ik de oorzaak buiten mezelf.	Als ik een fout maak, kijk ik soms ook naar mijn eigen aandeel.	Als er iets mis gaat, kijk ik eerst naar het aandeel van anderen en dan naar mijn eigen aandeel.	Als er iets mis gaat, kijk ik naar mijn eigen aandeel en dan van anderen.
Sociale vaardigheden	Omgangsvormen	Ik weet niet goed hoe ik me moet gedragen	In veel situaties vind ik het moeilijk om mijn gedrag aan te passen.	In sommige situaties kan ik mijn gedrag aanpassen.	Ik pas mijn gedrag aan aan de situatie.
	Reflectie	Ik denk er niet over na hoe ik bij anderen	Ik weet vaak niet hoe ik bij anderen	Ik weet soms hoe ik bij anderen overkom.	Ik weet hoe ik bij anderen overkom.

		overkom.	overkom.		
	Gesprek voeren	Ik reageer op anderen zonder naar hen te luisteren.	Ik luister soms wel, maar reageer niet altijd op de juiste manier.	Ik luister wel en reageer meestal op de juiste manier.	Ik luister naar anderen en reageer op de juiste manier.
	Communicatie	Ik kan anderen niet duidelijk maken wat ik wil en wat ik denk.	Ik vind het vaak moeilijk om over te brengen wat ik wil en wat ik denk.	Ik kan meestal overbrengen wat ik wil en wat ik denk.	Ik kan goed overbrengen wat ik wil en wat ik denk.

Competentiemeter 3

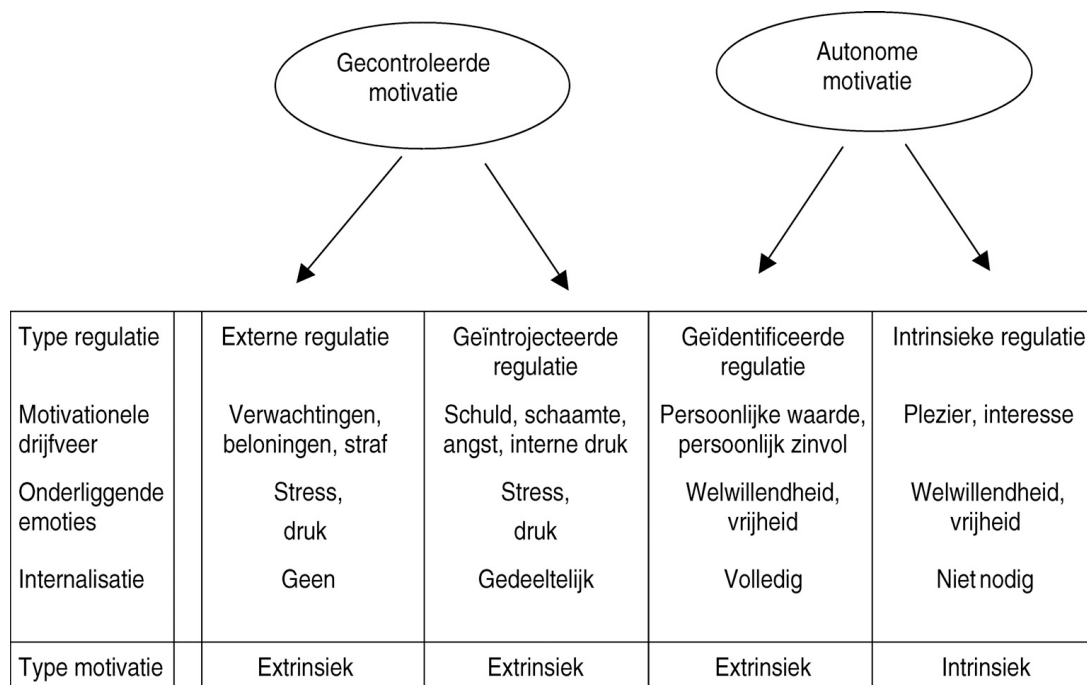
Algemene basisvaardigheden	Aandacht	Als ik aan het werk ben, let en reageer ik op alles wat er om me heen gebeurt.	Ik laat me soms afleiden en ga weer aan het werk als ik erop gewezen wordt.	Ik kan bijna altijd mijn aandacht bij mijn werk houden. Soms laat ik me afleiden.	Ik kan mijn aandacht bij mijn werk houden en reageer alleen op zaken die voor mijn werk belangrijk zijn.
Hygiëne	Persoonlijk	Ik moet nog leren om me aan de basisregels van hygiëne voor mijn werk te houden.	Ik pas de basisregels van hygiëne voor mijn werk soms toe, af en toe vergeet ik ze.	Ik pas de basisregels van hygiëne voor mijn werk meestal toe.	Ik pas de basisregels van hygiëne in mijn werk altijd toe.
	Werkplek	Ik moet leren mijn werkplek schoon te maken.	Ik maak mijn werkplek schoon als ik daarbij geholpen word.	Ik maak mijn werkplek schoon en heb soms hulp nodig.	Ik maak zonder hulp mijn werkplek schoon
	Omgeving	Ik let alleen op mijn eigen werkplek	Ik zorg ook voor mijn omgeving als ik er op gewezen wordt.	Ik zorg soms ook voor mijn omgeving	Als ik zie dat het nodig is, zorg ik ook voor mijn omgeving.

Orderings vaardigheden	Inzicht	Ik moet nog leren te bepalen hoe ik een opdracht moet aanpakken.	Als ik de stappen weet, kan ik een opdracht uitvoeren.	Met een paar aanwijzingen weet ik hoe ik een opdracht moet uitvoeren.	ik kan zelf bedenken hoe ik een opdracht moet uitvoeren.
	Prioriteiten	Ik vind alles belangrijk	Ik heb hulp nodig om te bepalen wat belangrijk is bij het uitvoeren van een opdracht.	Ik weet meestal wel wat belangrijk is bij het uitvoeren van een opdracht.	Ik weet wat belangrijk is bij het uitvoeren van een opdracht.
	Organisatie van het werk	Ik moet leren de juiste materialen en gereedschappen voor mijn werk te pakken.	Ik heb meestal hulp nodig bij het pakken van de juiste materialen en gereedschappen voor mijn werk.	Ik heb soms hulp nodig bij het pakken van de juiste materialen en gereedschappen voor mijn werk.	Ik pak zelf de juiste gereedschappen en materialen voor mijn werk.
Veilig werken	Persoonlijk	Ik moet nog leren welke persoonlijke beveiligingsmiddelen nodig zijn.	Ik pas soms de juiste persoonlijke beveiligingsmiddelen toe. Af en toe vergeet ik dat.	Ik pas meestal de juiste persoonlijke beveiligingsmiddelen toe.	Ik pas de noodzakelijke persoonlijke beveiligingsmiddelen toe.
	Omgeving	Ik let alleen op mijn eigen veiligheid.	soms let ik ook op de veiligheid van anderen.	Meestal let ik ook op de veiligheid van anderen.	Ik zorg dat anderen ook veilig kunnen werken.

Bijlage 3: motivatie types van Vansteenkiste (2005)

Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens

de zelfdeterminatietheorie, aangepast op van Ryan en Deci (2000) zie daaronder .



Bijlage: Intrinsieke en extrinsieke motivatieschema volgens Ryan, R., Deci, E. (2000)

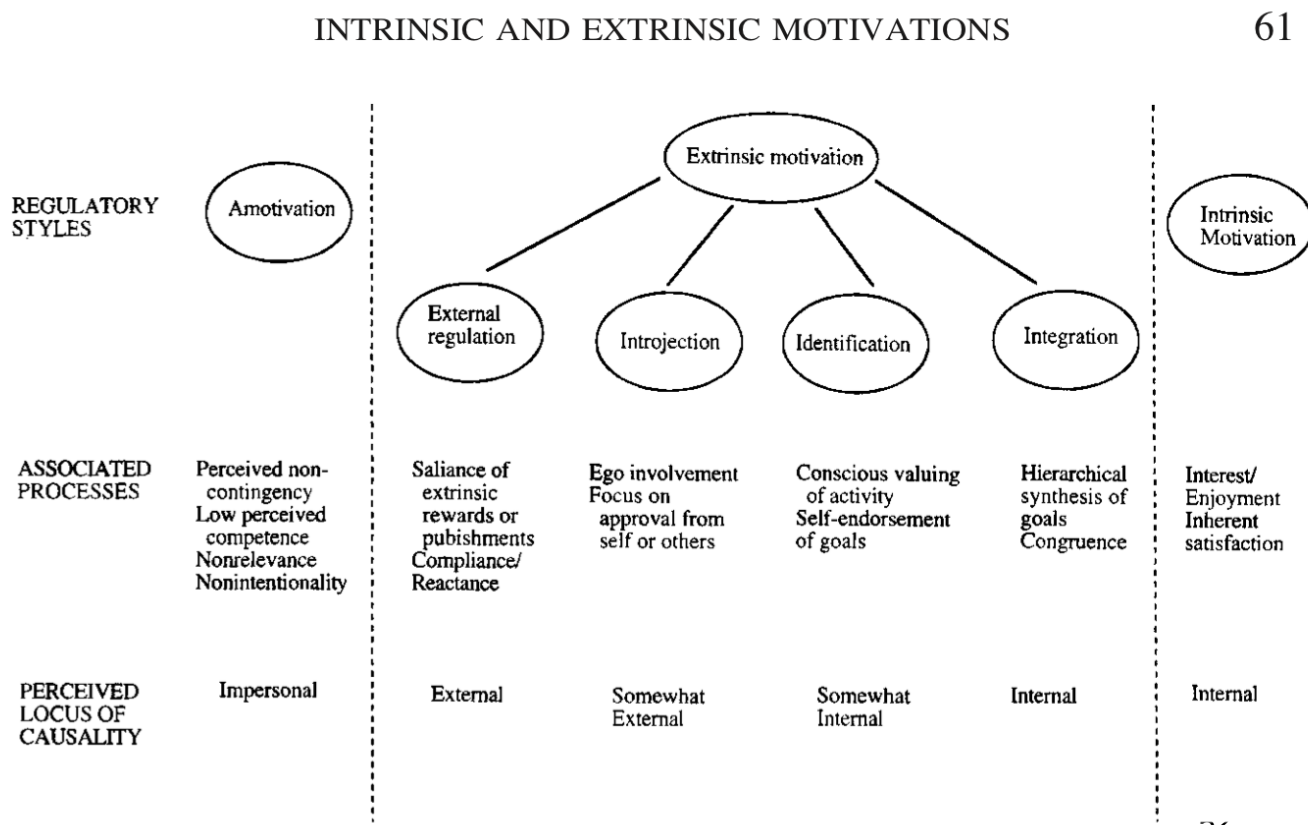


FIG. 1. A taxonomy of human motivation.

Bijlage 4: Structurerende leerkrachtgedragingen van Vansteenkiste (2007)

Tabel 1 : structurerende leerkrachtgedragingen

A. Disciplinair niveau	
1. Verwachtingen duidelijk maken	Mate waarin leerkracht duidelijk communiceert over de regels en normen in de klas
2. Consequent opvolgen van richtlijnen	Mate waarin leerkracht consequent optreedt bij het overtreden van gemaakte afspraken
B. Leerproces	
3. Stappenplan opstellen	Mate waarin leerkracht tussenliggende stappen naar een einddoel aangeeft
4. Positieve feedback geven en schenken van vertrouwen	Aantal keren dat positieve feedback en schouderklopjes worden gegeven
5. Hulp bieden via tips	Aantal keren dat tips (in plaats van oplossingen) worden geboden als leerlingen in moeilijkheden zitten
6. Aangeven van werkpunten	Aangeven op welke manier leerlingen verder kunnen evolueren en zich bekwamen
7. Optimaal uitdagende taken aanbieden	Mate waarin leerkracht oefeningen aanbiedt die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan

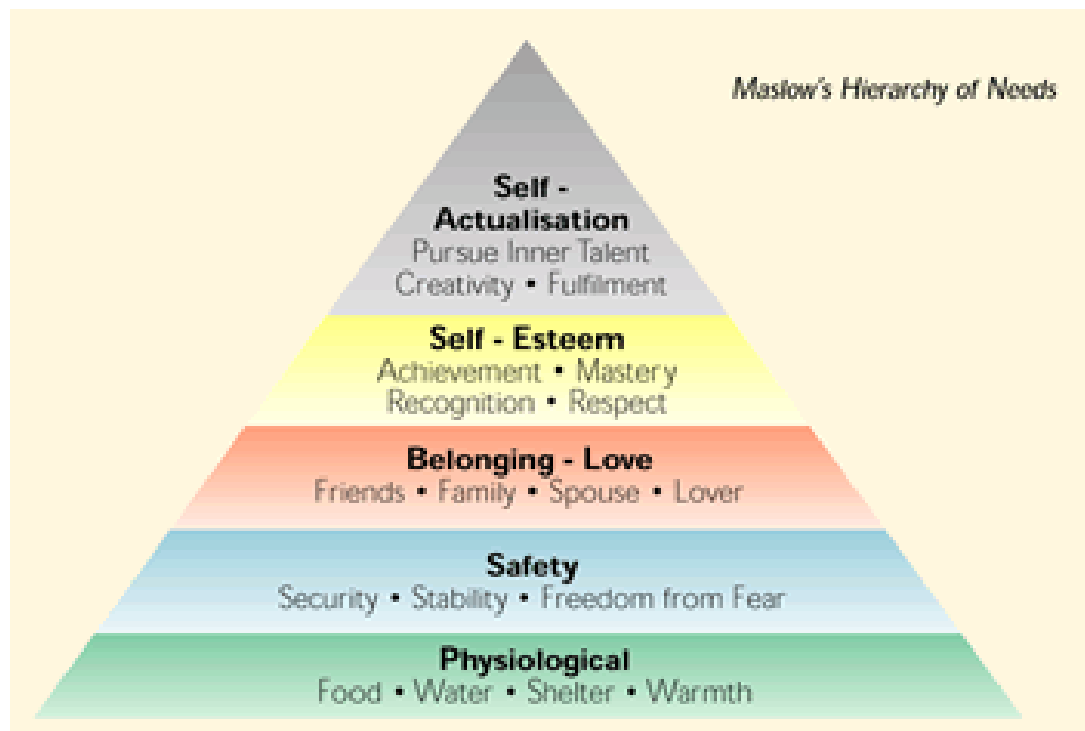
Bijlage 5:

Autonomieondersteunende leerkrachtgedragingen van Vansteenkiste (2007)

Tabel 2 : autonomieondersteunende leerkrachtgedragingen

A. Identificeren van interesses en persoonlijke waarden		
1	Luistertijd	De totale hoeveelheid tijd die leerkrachten spenderen om aandachtig naar leerlingen te luisteren
2	Spreektijd van leerling	De totale hoeveelheid tijd die leerlingen krijgen om hun mening te geven en te praten
3	Vragen wat studenten wensen	Mate waarin leerkrachten peilen naar de interesses en waarden van leerlingen
4	Empathische uitdrukkingen	Aantal keren dat leerkrachten proberen om zich in te leven in het perspectief van de leerling
B. Voeden van interesses en persoonlijke waarden		
5	Tijd om zelfstandig te werken	Hoeveelheid tijd die leerlingen krijgen om zelfstandig te werken en problemen alleen proberen op te lossen
6	Informationele positieve feedback bieden	Aantal keren dat oprechte en onvoorwaardelijke positieve feedback wordt gegeven (bv. 'dat heb je echt goed gedaan')
7	Informationele wijze van tips geven	De mate waarin tips op een ondersteunende manier worden gegeven als leerlingen in moeilijkheden zitten (bv. 'misschien kun je het eens op deze manier proberen')
8	Informationele wijze van werkpunten aanbieden	De mate waarin werkpunten op een ondersteunende manier worden aangeboden (bv. 'je kunt proberen om dit stuk nog verder uit te werken als het je boeit')
9	Onvoorwaardelijk aanmoedigen	Aantal keren dat leerkracht leerling aanmoedigt om vol te houden (bv. 'komaan, je kunt het')
10	Keuzes aanbieden	Mate waarin leerkrachten keuzes aanbieden zodat leerlingen hun eigen interesses en waarden kunnen realiseren
C. Opbouwen van nieuwe interesses en persoonlijke waarden		
11	Aanbieden van een uitleg of rationale	Mate waarin leerkracht een zinnvolle en specifieke uitleg geeft voor het uitvoeren van een bepaalde taak of opdracht

Bijlage 6: Piramide van Maslow



<http://www.pamperoviaggi.com/viaggi.affari/incentive.php?menux=9>

Bijlage 7: Schaalvragen

Een voorbeeld van Schaalvragen gemaakt door Vona Willink op basis van Schaalvragen van van der Wulp (2008) en Visser (2010)



100% Wat is de ideale situatie?

1: Op een schaal van 0-100, waar zit je nu?

Wat goed dat je al op de ...% zit!

Wat heb je al gedaan om al op de ...% te zitten?

Hoe heb je dat gedaan?

Wat doe je anders, dan toen de situatie op 0% was?

2: Wijs aan op de lijn wanneer jij tevreden bent?

Hoe voel jij je dan?

Wat doe jij dan anders?

Wat doe jij dan allemaal?

Wie merkt er wat aan je?

Wat merken ze aan je? (houding gedrag?)

3: Wat kan jij doen om een paar puntjes op te schuiven?

Hoe doe je dat precies?

Wat moet je daarvoor doen?

Wat zouden anderen zien, waardoor ze weten wat er gebeurt?

Wat zie ik je doen

Kleine stapjes!!! Vergroot de kans op success.



0% Situatie op zijn aller ergst.

Bijlage 8: Vragenlijsten interviews

Beste leerling,

Mei 2011

Ik doe een opleiding om mijzelf te verbeteren als leerkracht. We moeten voor de opleiding een onderzoek doen. Mijn onderzoek gaat over het IOP en speciaal over het doelenblad van het IOP en de koppeling naar de stage. Voor dit onderzoek interview ik leerlingen, docenten en stagebedrijven.

Met de informatie die ik verzamel uit deze interviews schrijf ik een onderzoeksverslag. Ik hoop tot tips te komen om de begeleiding van leerlingen met (stage)doelen te verbeteren. Dit interview duurt ongeveer 20 minuten.

1. Kan je mij vertellen wat je vindt van het IOP en van het doelenblad van het IOP?
2. Weet je nog welke doelen er beschreven zijn in jouw IOP?
3. Heb je zelf mogen meedenken en meebepalen welke doelen er beschreven zijn?
Hoe vindt je dat?
4. Weet jij, met de manier waarop de doelen beschreven zijn in het IOP, precies hoe jij met je doelen aan het werk kan?
5. Wie zijn er op de hoogte van de doelen die jij hebt in je IOP?
6. Weet jouw stageplaats welke doelen jij hebt in je IOP?
7. Worden IOP-doelen besproken of andere doelen geformuleerd tijdens stage bezoeken?
8. Vindt jij het prettig om stagedoelen te hebben om aan te werken?
9. In hoeverre draagt het stellen van doelen in het IOP bij aan je werkhouding op je stage?

10. Ben je op het moment dat doelen worden afgesproken gemotiveerd om ermee aan de slag te gaan?
11. Hoe ziet het vervolg eruit als de doelen zijn afgesproken?
12. Van wie zou je steun willen hebben om aan je doelen te werken?
13. Herinneren en stimuleren leerkrachten je aan de doelen te werken?
Zou je dat prettig vinden?
14. Is er een link tussen het de IOP/stagedoelen en je stagemap? Zou dat een idee zijn?
15. Heb je tips ter verbetering?
16. Heb je nog aanvullende opmerkingen?

Bedankt voor je medewerking!

Vona Willink

Voor de opleiding master in special educational needs aan de Fontys doe ik onderzoek. Ik richt mij op de werkwijze van het doelenblad in het IOP, met name op het gebied van stage.

Voor dit onderzoek interview ik leerlingen, docenten en stagebedrijven. De informatie die ik verkrijg uit deze interviews verwerk ik anoniem in het onderzoeksverslag. Mijn doel is om hiermee tot aanbevelingen te komen in de begeleiding van leerlingen met (stage)doelen. Dit interview neemt ongeveer 30 minuten in beslag. Alvast bedankt voor je tijd en moeite.

1. Kan je mij vertellen over hoe jij vindt dat het doelenblad van het IOP functioneert?
2. Welke vaardigheden vraagt werken met het IOP (doelenblad) van jou als leerkracht?
3. Welk aandeel heeft de leerling bij het invullen van het (doelenblad van) het IOP?
4. Hoe sluit het doelenblad aan op de leerdoelen van de leerling? (Is de beschrijving voor de leerling concreet genoeg, zodat hij ermee aan de slag kan? Kunnen we er nog iets aan verbeteren?)
5. Wie is er op de hoogte van de doelen van de leerling die in het IOP staan? Hoe zijn zij op de hoogte gebracht?
6. Is het stagebedrijf op de hoogte van de doelen?
7. Hoe ervaar je de samenwerking met het stagebedrijf? (contact tussen school en stageplaats, inhoud en frequentie van het stage bezoek)
8. Vind je het wenselijk als leerlingen specifieke leerdoelen hebben betreffende stage? Kan je dat uitleggen?
9. Worden IOP-doelen besproken of andere doelen geformuleerd tijdens stage bezoeken?

10. Hoe wordt bepaald wat een leerpunt is en aan welk doel er gewerkt wordt?
11. Hoe ziet het vervolg eruit als de doelen zijn afgesproken?
12. Stimuleer je als leerkracht de leerling nadat het doel is afgesproken? Op wat voor manier? Frequentie?
13. Wat motiveert de leerling om aan de slag te gaan met het doelenblad?
14. Denk je dat het leren van de leerling veranderd is sinds het IOP?
Hoe merk je dat?
15. Wat heeft de leerling nodig om de leerdoelen te herinneren?
16. Hoe ervaar je het gebruik van de stagemap?
17. Vind je het wenselijk als de doelen van de leerling terug te vinden zijn in de stagemap? Op wat voor manier?
18. Vind je dat er verbetering wenselijk is in de begeleiding van leerlingen op het gebied van stagebegeleiding en stagedoelen? Zo ja, op welke?
19. Heb je nog aanvullende opmerkingen?

Bedankt voor je medewerking!

Vona Willink

Mijn naam is Vona Willink en ik doe de opleiding in Special educational needs aan de Fontys, waarvoor ik een onderzoek moet uitvoeren. In mijn onderzoek richt ik mij op de werkwijze van het doelenblad in het Individueel handelingplan van de leerlingen, met name op het gebied doelen op de stage.

Voor dit onderzoek interview ik leerlingen, docenten en stagebedrijven. De informatie die ik verkrijg uit deze interviews verwerk ik anoniem in het onderzoeksverslag. Mijn doel is om de begeleiding van leerlingen richting stage en met (stage)doelen te verbeteren. Dit interview neemt ongeveer 30 minuten in beslag.

20. Hoe ervaart u de stagebegeleiding vanuit de Polsstok? (contact tussen school en stageplaats, inhoud en frequentie van het stage bezoek)
21. Hebt u wel eens gehoord van het Individueel Ontwikkelings Plan (IOP)? Bent u bekend met dat daar doelen voor de leerling in geformuleerd zijn?
22. Vindt u het wenselijk als leerlingen specifieke leerdoelen hebben betreffende stage? Kunt u dat uitleggen?
23. Worden IOP-doelen besproken of andere doelen geformuleerd tijdens stage bezoeken van de begeleider van school?
24. Hoe wordt bepaald wat een leerpunt is en aan welk doel er gewerkt wordt? Wat is het aandeel van de leerling hierin?
25. Hoe ziet het vervolg eruit als de doelen zijn afgesproken?
26. Hoe denkt u dat de motivatie van de leerling is op gebied van zijn doelen op het moment dat ze afgesproken worden?
27. Kunt u een inschatting maken hoe lang de leerling het leerdoel onthoudt?

28. Denkt u dat het leren van de leerling anders is wanneer er doelen zijn afgesproken?
Hoe merkt u dat?
29. Hoe ervaart u het gebruik van de stagemap?
30. Vindt u het wenselijk als de doelen van de leerling terug te vinden zijn in de stagemap? Op wat voor manier?
31. Vindt u dat er verbetering wenselijk is in de begeleiding van de leerlingen? Zo ja, op welke?
32. Heeft u nog aanvullende opmerkingen?

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Vona Willink