



Insoo Kim Berg

Onderzoek
naar de
invloed
van

Oplossingsgericht Werken

op
Werkhouding
en
Motivatie
van
leerlingen



Steve de Shazer

*Words were originally magic and by
Words one person can make another
blissfully happy or drive him to despair.*

Freud

Samenvatting

Oplossingsgericht werken

Orthopedagoog professor Luc Stevens is van mening dat een gebrek aan motivatie bij leerlingen een groot probleem is in het basisonderwijs. Maar dat ligt niet aan de kinderen. Het ligt aan de school. Hij voorziet voor de toekomst een radicale onderwijsvernieuwing met het doel onderwijs op maat, waarbij kinderen zelf bepalen wat ze leren en wanneer (www.taalvormingentaaldrukken.nl). Vanuit mijn onderwijspraktijk als leerkracht van groep 5/6, waarin evenzo sprake is van een tekort aan motivatie en betrokkenheid in de dagelijkse klassenactiviteiten, ligt de reden van dit onderzoek. Met behulp van verschillende onderzoeksactiviteiten als vragenlijsten, observaties en een interview is gekeken naar de opbrengsten van het oplossingsgerichte werken met betrekking tot motivatie en werkhouding van de leerlingen van groep 6. Gedurende een periode van zes weken is van februari tot eind maart 2012 tijdens de klassenactiviteiten in groep 6 gewerkt op basis van het oplossingsgerichte werken volgens de theorie van Insoo Kim Berg en Steve deShazer (1994).

Bij de start van het onderzoek zijn vooraf de kenmerken van het oplossingsgerichte werken en denken tussen betrokken leerkrachten en onderwijsassistente uitgewisseld. Als nulmeting is een vragenlijst ingevuld door de leerlingen van groep 6 en aan de hand van een observatieschema gekeken naar motivatie en werkhouding tijdens een rekenles. Beide leerkrachten en de onderwijsassistente hebben hun omgangsstijl gedurende het onderzoek vorm gegeven met oplossingsgerichte interacties naar de leerlingen toe. Tijdens een tussentijdse evaluatie is met betrokken onderwijsgevendenden het verloop van de onderzoeksactiviteiten besproken en door middel van een interview zijn de leerlingen van groep 6 gevraagd hun mening en eventuele tips te geven. Met deze gegevens is de laatste fase van het onderzoek ingezet. Drie weken na de tussenevaluatie vond de afronding van het onderzoek plaats door middel van een observatieschema, waarbij gekeken is naar de ontwikkeling van motivatie en werkhouding van de leerlingen ten gevolge van het oplossingsgerichte werken in de klas. Met behulp van een vragenlijst hebben de leerlingen aangegeven hoe zij de oplossingsgerichte interacties met de leerkrachten gedurende het onderzoek ervaren hebben. In een afsluitend en evaluerend gesprek met betrokken

leerkrachten en de onderwijsassistente zijn tenslotte ook deze ervaringen en bevindingen besproken.

Uit de verschillende onderzoeksactiviteiten is naar voren gekomen dat leerlingen het interactiegedrag van leerkrachten als positief waardeerden. De leerlingen hebben het geven van complimenten en stellen van eigen doelen als prettig en motiverend ervaren. Uit de resultaten blijkt tevens dat zij in plaats van een corrigerende en sturende houding een meer begeleidende en ondersteunde houding van de leerkrachten hebben waargenomen. De onderwijsassistente en leerkrachten zeiden een verbetering te constateren ten aanzien van motivatie en werkhouding van de leerlingen van groep 6 tijdens de lessen. Het onderzoek laat daarmee zien dat het oplossingsgerichte werken blijkt bij te dragen aan het verbeteren van de motivatie van leerlingen.

Wilma Huisman

Inhoud

Samenvatting	3
Inhoud	5
1. Aanleiding tot onderzoek	8
2. Theorieën en achtergronden	12
2.1 Inleiding	12
2.2 Oplossingsgericht Werken	13
2.2.1 Korte geschiedenis van Oplossingsgericht Werken	13
2.2.2 Oplossingsgerichte gespreksvoering	13
2.2.3 Oplossingsgerichte omgangsstijl	14
2.2.4 De Roos van Leary	15
2.2.5 Oplossingsgericht werken en motivatie	17
2.3 Motivatie	17
2.3.1 Definities van motivatie	18
2.3.1.1 Extrinsieke motivatie	19
2.3.1.2 Intrinsieke motivatie	19
2.3.2 Motivatieprocessen	21
2.3.3 Interpretatie van leerlinggedrag	21
2.3.4 Pedagogisch klimaat en motivatie	21
2.4 Werkhouding	22
2.4.1 Lichamelijke en sociaal-emotionele gedragsfactoren	23
2.4.2 Cognitieve gedragsfactoren	23
2.4.3 Cognitief gedrag en Mediated Learning Experience	23
2.5 Conclusie	24

3.	Aanpak van onderzoek	26
3.1	Inleiding	26
3.2	Type onderzoek	26
3.3	Nulmeting met behulp van observatie	27
3.4	Interview	29
3.5	Vragenlijst Interactief Leraarschap (VIL) van Leary	30
3.6	Ethiek	30
3.7	Validiteit in relatie tot triangulatie	31
3.8	Samenvatting	31
4.	Data en Analyse	33
4.1	Nulmeting met behulp van Vragenlijst Interactief Leraarschap	33
4.2	Nulmeting met behulp van observatie rekenles groep 6	38
4.3	Interview oplossingsgericht werken met behulp van foto's	40
4.4	Gesprek tussenevaluatie onderwijsassistente en leerkrachten	41
4.5	Logboek oplossingsgerichte handelingen	42
4.6	Afsluitende observatie rekenles	43
4.7	Afsluitende afname Vragenlijst Interactief Leraarschap	45
4.8	Evaluerend gesprek met onderwijsassistente en leerkrachten	49
4.9	Samenvatting	50
5.	Conclusies en aanbevelingen	51
5.1	Conclusies	51
5.1.1	Luister- en werkhouding aan het begin van het onderzoek	51
5.1.2	Luister- en werkhouding aan het eind van het onderzoek ..	52
5.1.3	Oplossingsgericht werken en pedagogisch klimaat	53
5.1.4	Oplossingsgericht werken en motivatie	53
5.1.5	Onderzoeksvraag	54
5.2	Aanbevelingen	54

6. Reflectie en evaluatie	56
Nawoord	58
7. Literatuurlijst	59
Bijlage 1: Vragenlijst Interactief Leraarschap (VIL)	
Bijlage 1a: Gegevens VIL	
Bijlage 2: Observatie rekenles 1	
Bijlage 3: Interview met fotomateriaal oplossingsgericht werken	
Bijlage 4: Logboek oplossingsgericht werken	
Bijlage 5: Observatie rekenles 2	
Bijlage 6: Afsluitende Vragenlijst Interactief Leraarschap (VIL)	
Bijlage 6a: Gegevens VIL	
Bijlage 7: Evaluerend gesprek oplossingsgericht werken	
Bijlage 8: Mail van Prof. Feuerstein	
Bijlage 9: Informatieve brief aan ouders	

1. Aanleiding tot onderzoek

Om een beeld te schetsen van de omgeving waarin het onderzoek plaatsvindt, is het zinvol vooraf enkele kenmerken van de school waar het onderzoek plaatsvindt nader te beschouwen. Het betreft een basisschool gesitueerd in een klein plattelandsdorp.

De school telt per 2011 een leerlingenaantal van 85 en een team van 9 leerkrachten en 1 onderwijsassistente. De directeur en adjunct-directeur zijn leidinggevers van onze school, maar eveneens verantwoordelijk voor een nabij gelegen basisschool in een klein dorpsbuurtschap. Het schoolgebouw heeft vijf lokalen, een personeelskamer, een directiekamer, een ruimte voor IB-werkzaamheden en remedial teaching, een ruime hal met werkplekken en een speelzaal. Buiten het gebouw staat nog een berging voor gymmateriaal. Rondom de school ligt een groot tuinoppervlak, terwijl de school ook is voorzien van een ruime speelplaats. Hier is een aparte plek voor de allerkleinsten. De leerlingen die deze basisschool bezoeken, komen uit het dorp en omgeving. De school heeft de katholieke identiteit. Vanuit de katholieke levensovertuiging willen we kinderen voorbereiden op hun toekomst. Het doel van de basisschool is onder andere de kinderen zo te begeleiden, dat er sprake is van een groeien van de kinderen zowel op leer- als op leefgebied.

In elke klas is een combinatiegroep ondergebracht die bestaat uit twee leerstofjaarklassen. Samen met een collegaleerkracht ben ik verantwoordelijk voor de groepen 5 en 6. Dit houdt in dat een goede overdracht en afstemming naar elkaar een belangrijk punt van aandacht is. Wij zijn ons hiervan bewust en scheppen met regelmaat momenten waarin schoolse zaken kunnen worden besproken. Per september 2011 zijn we met de nieuwe groepen gestart. De groepen worden hierna op een aantal kenmerken verder omschreven.

Groep 5 kunnen we omschrijven als een sterke groep, bestaande uit zestien leerlingen, waarin op dit moment drie zorgleerlingen zitten. De leerlingen in de groep zijn naar elkaar toe zorgzaam en de groep straalt rust uit. De kinderen zitten in groepjes van vier. Ze zijn in staat om geconcentreerd te luisteren tijdens de momenten van instructie. De resultaten van de toetsen laten goede scores zien.

Omdat er bij ons sprake is van een combinatiegroep, zijn de leeractiviteiten in een duidelijke en goed afgestemde structuur georganiseerd. Deze structuur is noodzakelijk in een combinatiegroep en schept tevens voor de kinderen een overzichtelijke indeling van de dagelijkse leeractiviteiten, waar ze reeds vanaf de eerste schooljaren vertrouwd mee zijn geraakt. Omdat de leerkracht de instructiegebonden activiteiten per groep moet aanbieden, betekent dit dat één van beide groepen gedurende een deel van de leeractiviteit zonder begeleiding van de leerkracht werkt. Voor kinderen die vanuit een zelfstandige werkhouding de concentratie en taakgerichtheid kunnen opbrengen om hieraan te kunnen voldoen, levert dit geen problemen op. Deze kinderen worden aangesproken op een stukje eigen verantwoordelijkheid en pakken dat vanzelf op. Een deel van de leerlingen heeft met deze zelfstandige werkvorm meer moeite. Zij kunnen in de combinatiegroep in hun werkhouding niet de motivatie en concentratie opbrengen die noodzakelijk is voor deze zelfstandige momenten. Een belangrijke katalysator voor het gedrag van de leerlingen in de klas is de omgangsstijl van de leerkracht. Vaak vanuit een natuurlijke eigenschap van afstemming past het kind zijn gedrag aan op de houding van de leerkracht (Goleman, 1998). Als de aandacht van de leerkracht zich met name richt op de positieve aspecten van het klassengebeuren, zal de leerling zijn of haar gedrag daarop afstemmen en vanuit gedeelde verantwoordelijkheid en intrinsieke motivatie een goede werkhouding laten zien (Lens & Depreeuw, 1998).

Groep 6 is een kleine groep van tien leerlingen. Drie van deze leerlingen zijn zorgleerlingen. De groep bestaat uit zeven jongens en drie meisjes. De jongens zijn voor het merendeel afkomstig van het platteland en laten in de klas een matige werkhouding zien. Er is minder interesse voor lezen, zodat taalontwikkeling en leestempo langzamer verloopt dan het landelijk gemiddelde. Gevolg hiervan is dat het Cito-leesniveaue op dit moment onder het landelijk gemiddelde ligt. Vier van de kinderen krijgen extra leesbegeleiding in de vorm van Ralfi-lezen. Ook het rekenniveaue is lager dan gemiddeld in groep 6 en we constateerden aan het begin van dit schooljaar een terugval in hoofdrekenen en automatiseren van tafels na de voorafgaande zomervakantie. Omdat er in groep 6 een sterk groepsproces merkbaar is en de leerlingen voortdurend op elkaar reageren, is besloten de kinderen van groep 6 niet in groepjes te laten werken, maar in een rij waarin twee kinderen naast elkaar zitten (Bakker, 2007).

Ondanks de genoemde maatregelen leidt dit er niet toe dat werkhouding en concentratie van met name de jongens uit groep 6 er op vooruit gaat. Dagelijks wordt er door de leerkracht veelvuldig op gedrag en werkhouding gecorrigeerd en ook het geven van strafwerk wordt daarbij niet ontzien. Wij zijn ons ervan bewust dat een goed pedagogisch klimaat bijdraagt tot een goede werkhouding van de leerlingen. De kinderen zelf geven aan dat ze de sfeer in de klas niet fijn vinden. De klassenorganisatie, de leeromgeving en de omgangsstijl van de leerkracht vormen tezamen de belangrijkste aspecten die leiden tot een goed pedagogisch klimaat. De wijze waarop de leeractiviteiten in de klas georganiseerd zijn, dragen met name bij tot een verantwoord pedagogisch klimaat (van Meersbergen, 2008).

Aanleiding voor het doen van dit onderzoek is om te bekijken wat de invloed van een oplossingsgerichte omgangsstijl van de leerkrachten is op de motivatie en werkhouding van de leerlingen uit groep 6. De reacties van kinderen van groep 5 en 6 en de eigen reflecties op de geschetste situatie hebben ertoe geleid om met dit onderzoek in te zoomen op ons eigen handelen als leerkracht en de kwaliteit van onze interactie met de leerlingen nader te beschouwen. Wij zijn ons ervan bewust dat we ons laten leiden door het storende gedrag van enkele kinderen uit de klas en realiseren ons dat het niet bijdraagt aan een fijne sfeer als er dagelijks strafwerk wordt uitgedeeld en de toon en houding van de leerkracht veelal corrigerend is. Zolang wij ons hierdoor laten leiden, is er vooral sprake van reactief handelen (Covey, 2008) en nemen wij geen initiatief om vanuit een positieve houding onze aandacht te richten op het goede gedrag van de leerlingen in de klas en dit gedrag te stimuleren. Wij willen proberen ons eigen handelen hierbij aan de orde stellen en vanuit een andere pedagogisch-didactische werkhouding te trachten de motivatie, concentratie en het taakbewustzijn van de kinderen in beide groepen te versterken. Het oplossingsgerichte werken zien we hierbij als geschikt uitgangspunt, omdat deze werkvorm kinderen aanspreekt op eigen verantwoordelijkheid, interesse en inzet (de Shazer, 1984).

Het doel van dit onderzoek is de motivatie en werkhouding van de leerlingen te verbeteren door inzet van een Oplossingsgerichte omgangsstijl van de leerkracht. Het doel in het onderzoek is om vanuit een nulmeting in februari van

2012 te starten met de inzet van een Oplossingsgerichte omgangsstijl door de leerkrachten en onderwijsassistente van groep 5/6. De onderzoeksvraag luidt:

“Wat is de invloed van een oplossingsgerichte omgangsstijl op motivatie en werkhouding van leerlingen?”

De hieraan voorafgaande deelvragen luiden:

1. Hoe is de luister- en werkhouding van de leerlingen van groep 6 bij aanvang van het onderzoek?
2. Hoe is de luister- en werkhouding van de leerlingen van groep 6 aan het eind van het onderzoek ?
3. Welke kenmerken van het Oplossingsgerichte Werken versterken het pedagogisch klimaat en het welbevinden van de leerlingen van groep 6?
4. Wat is de invloed van een Oplossingsgerichte omgangsstijl op werkhouding, betrokkenheid en motivatie van de leerlingen van groep 6?

In de hierna volgende hoofdstukken worden de antwoorden op de hierboven gestelde deelvragen vanuit verschillende theoretische benaderingen verder uitgewerkt.

2. Theorieën en achtergronden

2.1 Inleiding

Als startpunt van dit onderzoek ga ik in gedachten terug naar de eerste lessen die ik heb gevolgd als student Master Special Educational Needs voor de modules Communicatie en Coaching aan het Fontys Opleidingscentrum Onderwijszorg, leerroute Intern Begeleider. Gedurende deze lessen werd voor mij duidelijk hoe groot het belang van afstemming en communicatie is binnen het onderwijs. Het onderwijs dat gezien kan worden als één groot communicatief systeem in relatie met leerlingen, ouders en collega-leerkrachten (van der Wolf & van Beukering, 2011). Tijdens deze lessen ben ik enthousiast geraakt over de kracht van het oplossingsgerichte werken van Insoo Kim Berg en Steve De Shazer (1984). Wat mij vooral aanspreekt van het oplossingsgerichte werken is de manier waarop de leerkracht bewust positieve aandacht inzet tijdens een begeleidende interactie. Hierbij wordt niet probleemgericht gekeken, zoals veelal vanuit de medische benadering gebeurt, maar de aandacht van de begeleider wordt gestuurd naar krachtbronnen en mogelijkheden van de leerlingen die begeleid worden. De leraar gaat niet zozeer het negatieve bestrijden, maar het positieve versterken (van der Wolf & van Beukering, 2011). Maar al te vaak is er in de klas de valkuil voor de leerkracht om aandacht te vestigen op die dingen die niet goed gaan en als vanzelf worden leerlingen daardoor geconditioneerd (van der Wolf & van Beukering, 2011). In de hierna volgende paragrafen van dit hoofdstuk worden daarvoor de drie belangrijkste kenmerken van het onderzoek uiteengezet op basis van verschillende relevante theorieën. Als eerste wordt in paragraaf 2.2 het oplossingsgerichte werken nader omschreven. De belangrijkste kenmerken zullen worden besproken en de toepassing ervan in onze praktijksituatie. In paragraaf 2.3 wordt daarna het begrip motivatie uiteengezet en welke verschillende omgevingsfactoren hierop van invloed zijn. In paragraaf 2.4 zal tenslotte het begrip werkhouding, eveneens in samenhang met omgevingsfactoren en op basis van verschillende theorieën, nader worden omschreven.

2.2 Oplossingsgericht werken

2.2.1 Korte geschiedenis van het oplossingsgericht werken

Het Oplossingsgericht werken werd in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door de Steve deShazer, Insoo Kim Berg en hun collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee, VS. Zij bouwden voort op de bevindingen van wetenschappers als Bateson en Watzlawik die in 1957 het Mental Research Institute (MRI) oprichtten in Palo Alto, Californië, VS (Bannink, 2009).

2.2.2 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Eén van de belangrijkste kenmerken van een oplossingsgerichte omgangsstijl is de oplossingsgerichte gespreksvoering (Bannink, 2009). Mensen verlenen betekenis aan gebeurtenissen in communicatie met anderen en hierbij speelt taal een centrale rol (Bannink, 2009). De betekenis van een perceptie of definitie vindt plaats in contexten, in de maatschappij en in de klas, de omgeving waarvan de leerling deel uitmaakt (Bannink, 2009). Dit betekent dat de leraar in zijn interactie met de leerling tijdens het gesprek door de juiste vraagstelling kan bijdragen aan een nieuwe zienswijze voor de leerling. Het vermogen van de leerling om te veranderen houdt verband met het anders naar de dingen te kijken (Bannink, 2009). Door de vragen in het oplossingsgerichte gesprek wordt de leerling uitgenodigd en uitgedaagd om op eigen wijze tot een oplossing van een probleem of opdracht te komen, gebruik makend van eigen krachtbronnen (Bannink, 2009). Vragen naar doelen, vragen naar wat al wel goed gaat, vragen hoe dicht de leerling al bij zijn doel is (schaalvragen) en competentievragen leveren daarbij de informatie voor de leraar (de Shazer, 1994). Samenvattend zijn er zes soorten vragen die bij de gespreksvoering een belangrijke rol spelen, namelijk:

- De vraag naar verandering: "Hoe is je dat gelukt?"
- De vraag naar het doel: "Wat denk je dat je vandaag kunt bereiken?"
- De vraag: "En wat nog meer?"
- De vraag naar uitzonderingen: "Wanneer lukte het je wel?"
- Schaalvragen: "Waar zit je nu met op de schaal? Wat zou je kunnen doen om een cijfer hoger te komen? Wat heb je daarvoor nodig?"

Het Oplossingsgerichte werken wordt gezien als een *tap on the shoulder*, waarbij de leraar niet hoeft te duwen of te trekken, maar door middel van de juiste vraagstelling, die uitgaat van dat wat de leerling al kan, de leerling begeleidt (deShazer, 1994).

2.2.3 Oplossingsgerichte omgangsstijl

Omdat het belang van de juiste gespreksvoering voorop staat in een oplossingsgerichte omgangsstijl, is het zinvol om aandacht te besteden aan de manier waarop de leerkracht vorm geeft aan zijn omgangsstijl. Kenmerkend in de oplossingsgerichte interactie is dat de aandacht niet gericht wordt op de tekortkomingen van de leerling, maar op de krachtbronnen, op dat wat al goed gaat (de Shazer, 1994). Vanuit deze positieve ervaring bij de leerling is er meer ruimte voor het aanspreken van eigen verantwoordelijkheid. En zo kan de leerling met behulp van de schaalvraag een eigen bijdrage leveren aan het stellen van doelen voor een uit te voeren klassenactiviteit (de Shazer, 1994). Bij een schaalvraag geven de kinderen aan volgens welke eigen verwachtingen ze denken te gaan presteren. Er wordt op deze beeldende manier door de leerlingen zelf een doel gesteld waarvoor ze verantwoordelijk zijn. Ze geven daarbij een score aan die ze zelf verwachten te bereiken en zijn daarom intrinsiek gemotiveerd om dit doel te behalen (Bannink, 2009). De misschien wel bekendste en populairste vraagstelling binnen het oplossingsgerichte werken is het gebruik maken van de wondervraag (deShazer, 1988). "Stel dat je morgenvroeg wakker wordt en er is een wonder gebeurd..... Wat zou er dan allemaal veranderd zijn? Waaraan merk je dat?, etcetera." Er wordt vanuit het oplossingsgerichte model uitgegaan van het zetten van kleine stappen, ofwel het behalen van kleine successen, zodat de leerling met die succeservaring meer kan doen (de Shazer, 1994). Een ander belangrijk aspect van een oplossingsgerichte omgangsstijl is de positieve feedback in de vorm van complimenten (Berg en Huibers, 2007). Benadrukken wat goed is helpt de leerlingen om meer zelfvertrouwen te krijgen en dus meer vertrouwen voor een volgende oefening (Berg en Huibers, 2007). Samenvattend zijn in het kort de belangrijkste kenmerken van het oplossingsgericht werken:

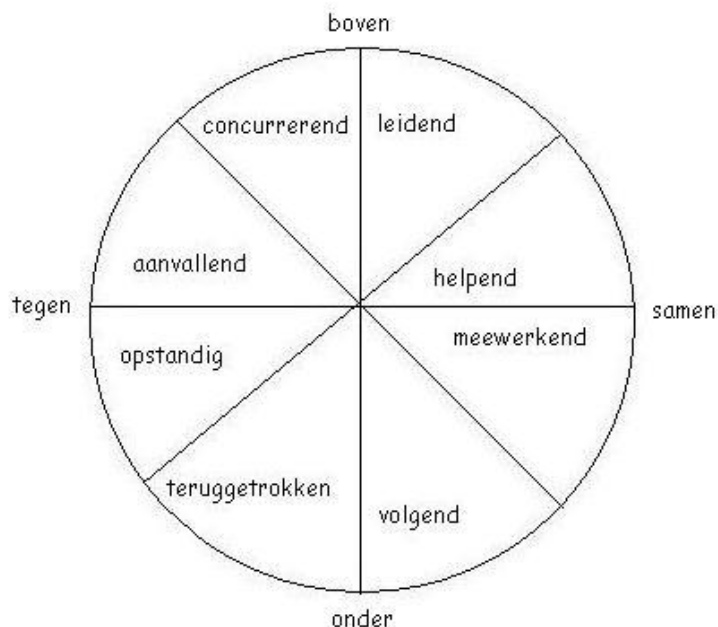
- Oplossingsgericht taalgebruik met behulp van zes soorten vragen
- Stoppen met wat fout gaat en meer doen van wat goed gaat

- Zetten van kleine stappen, zodat kans op succes groter is
- Gebruik van schaalvragen voor stellen van doelen
- Geven van complimenten en bevestigen van goed gedrag
- Aandacht richten op dingen die goed gaan

Een oplossingsgerichte omgangsstijl waarin bovengenoemde eigenschappen terug te vinden zijn, dragen de leerling uit en dragen bij tot motivatie en betrokkenheid (Bannink, 2009). Met behulp van de Roos van Leary kunnen verschillende interactiemodellen gebruikt worden om gedrag van leerkracht en leerling te definiëren en bewust in te zetten bij een omgangsstijl in de klas.

2.2.4 De Roos van Leary

De Roos van Leary (1957) gaat ervan uit dat gedrag van leerkracht en leerling elkaar beïnvloeden. Een belangrijk deel van het succes van een les wordt bepaald door de interactie tussen de klas en de docent. Is deze goed, dan is de kans dat de les goed loopt veel groter. Hoe de relatie tussen een docent en een klas is, hangt van beide af: ze roepen wederzijds reacties bij elkaar op. (Wubbels & Creton in Jeninga, 2006).



Figuur 1: Roos van Leary (Wubbels & Creton in Jeninga, 2006).

De Roos van Leary is een manier om inzichtelijk te maken hoe patronen ontstaan bij interpersoonlijk gedrag. De Roos gaat ervan uit dat, wanneer de docent het

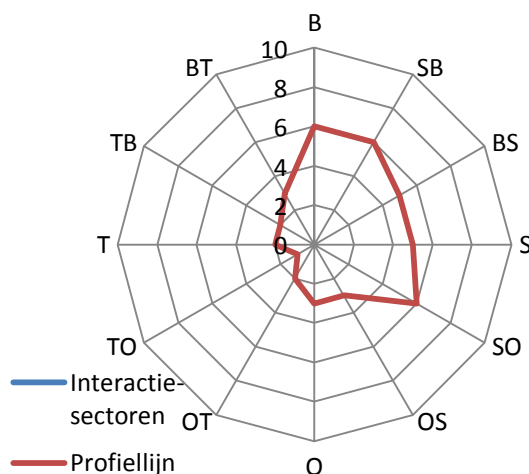
gedrag van de ander heeft gecategoriseerd, het gedrag van de leerling daarmee kan worden beïnvloed door middel van eigen bewust gedrag.

De roos werkt in de basis met vier dimensies: Boven-Onder en Tegen-Samen.

Zo krijg je 4 soorten gedragingen:

- Bovengedrag: gericht op veel invloed uitoefenen
- Ondergedrag: niet gericht op invloed uitoefenen, volgzzaam
- Samen-gedrag: gericht op acceptatie
- Tegen-gedrag: gericht op andere belangen dan acceptatie (meestal resultaat).

Inzicht in gedrag dat de leerkracht bewust aanneemt in een klas geeft informatie over het soort leerlinggedrag dat uitgelokt wordt (van Dijk, 2000). Ter verduidelijking hieronder een profiel van een gemiddelde leraar die met de Roos van Leary worden geïnterpreteerd (Wubbels & Creton in Jeninga, 2006).



Het profiel van de gemiddelde leraar ziet er als volgt uit:

Relatief hoge score op sectoren:

- BS (leidend)
- SB (vriendelijk)
- SO (begrijpend)

Lage score op:

- OT (onzeker)
- TO (ontevreden)

Figuur 2: Roos van Leary, de gemiddelde Leraar (Wubbels & Creton in Jeninga, 2006)

In vergelijking met de gemiddelde leraar vertoont de beste leraar meer gedrag uit de vier Samen-sectoren (Boven-Samen, Samen-Boven, Samen-Onder en Onder-Samen), waarbij vooral het leidend, vriendelijk en begrijpend gedrag sterker is en waarbij de Tegen-sectoren minder actief zijn. De Tegen-sectoren vertegenwoordigen de kenmerken onzeker (Onder-Tegen), ontevreden (Tegen-Onder), corrigerend (Tegen-Boven) en streng (Boven-Tegen) (Wubbels & Creton in Jeninga, 2006).

2.2.5 Oplossingsgericht werken en motivatie

Volgens de theorie van het oplossingsgerichte werken vormt verandering de basis voor verdere ontwikkeling (deShazer, 1994). Hierbij is de motivatie een belangrijke factor die leidt tot verandering zodat een gesteld doel bereikt kan worden (Bannink, 2009). Als het een leerling niet lukt om bepaalde sommen te maken, zal hij bereid moeten zijn om zijn manier van uitrekenen te veranderen. Deze bereidheid om te veranderen is het uitgangspunt dat aangeboord wordt met de oplossingsgerichte vragen zoals in par. 2.2.2 genoemd (Bannink, 2009) .

Voor een praktijkopdracht van de module rekenontwikkeling werd voor een diagnostisch gesprek in mijn praktijksituatie ingezoomd op een leerling van groep 5. Deze leerling liet weerstand zien tijdens extra begeleiding in de verlengde instructie van de rekenlessen. Hij had moeite om zich goed te concentreren en zijn aandacht voor langere tijd op zijn werk te richten. De vele teleurstellingen tijdens de rekenactiviteiten van de afgelopen jaren hebben zijn werkhouding en vooral motivatie voor rekenen negatief beïnvloed. Opmerkingen als: 'Ik haat rekenen!' en 'Dat stomme rekenen!' werden met regelmaat door hem geplaatst. Gedurende een aantal weken is deze leerling begeleid vanuit het model van oplossingsgerichte werken. In de begeleiding tijdens de verlengde instructie van rekenen is bij deze leerling gebruik is gemaakt van bevestigen van wat al goed gaat en het nemen van kleine stapjes in het dagelijkse rekenwerk.

2.3 Motivatie

De school is een belangrijke factor bij de leerprestaties, motivatie en het welbevinden van kinderen. Wanneer kinderen positieve ervaringen op doen in de jaren dat ze naar school gaan, maakt hen dat sterker en zijn ze minder gevoelig voor het ontwikkelen van gedragsproblemen (van der Wolf & van Beukering, 2011). Dit zijn scholen die in sterke mate succeservaringen van kinderen bevorderen. Dat kunnen leersuccessen zijn, maar het kan net zo goed een sportieve prestatie zijn, of het dragen van een bepaalde verantwoordelijkheid (van der Wolf & van Beukering, 2011). De leerkracht is hiervoor medeverantwoordelijk in de vorm van goede leer- en interactiesituaties. Het gaat om onderwijssituaties waarbij zowel de leraar als de leerling door hun gedrag bewust of onbewust bepaald gedrag bij de ander uitlokken. De schoolklas wordt

daarbij gezien als een communicatief systeem (Watzlawick, Beavin & Jackson in van der Wolf, 2011).

Het ideaalbeeld van elke leerkracht is een klas te begeleiden die bestaat uit leerlingen met een goede motivatie en dito werkhouding. Bij ons op school laat de praktijk vaak een ander beeld zien. Een tekort aan motivatie komt veel voor in ons dagelijks basisonderwijs, en is daarom voor ons team een punt van aandacht.

2.3.1 Definities van motivatie

Een aantal theoretici geven de volgende definities voor het begrip motivatie:

- Motivatie is het dynamische uitgangspunt van gedrag en wordt soms opgevat als een soort 'psychische energie' die de kracht levert voor bewust gedrag. Zoals de beweging van bijvoorbeeld een bal wordt toegeschreven aan een kracht die van buiten uit inwerkt en zo de bal doet bewegen, zo wordt gedrag, als een vorm van 'psychologisch' bewegen, toegeschreven aan een kracht die haar oorsprong zou vinden in de motivationele krachten van de individu (Lens & Depreeuw, 1998).
- Volgens Heckhausen en Kuhl (1985) gaan motivationele processen vooraf aan wilsprocessen. Motivatie heeft dan te maken met het formuleren en evalueren van potentiële doelen, met het afwegen van hun haalbaarheid en met het uitwerken en op voorstellingsvlak uitproberen van gedragsplannen en gedragsintenties.
- Motivatie is het geheel van factoren, aandriften en energie waardoor het gedrag richting krijgt en behoudt (Vinke, 1996).

De eerste definitie van Lens en Depreeuw sluit inhoudelijk goed aan op de interactie tussen leerkracht en leerling en wordt derhalve in dit onderzoek als uitgangspunt genomen. De motivationele kracht die vanuit de omgeving van invloed is op het gedrag van de leerling wordt hieronder omschreven als extrinsieke motivatie.

2.3.1.1 Extrinsieke motivatie

Er zijn vaak grote verschillen in capaciteiten, vaardigheden en voorkennis tussen de leerlingen van dezelfde groep. Het belang van adaptief onderwijs in de vorm van 'optimaal' (niet te veel en niet te weinig) afwijken van voorkennis, is essentieel voor de motivatie van de leerling (Lens & Depreeuw, 1998). Belangrijk daarbij is het om de kinderen uit te dagen, zodat ze zich geprikkeld voelen en gemotiveerd om te laten zien dat de taak volbracht kan worden. De eigen intrinsieke motivatie van de leerkracht zelf voor het opdoen van kennis, draagt ook bij aan de motivatiehouding van de leerlingen door middel van modellen (Lens & Depreeuw, 1998). Ze moeten er zelf van overtuigd zijn dat de leertaken die ze aanbieden op zich boeiend zijn voor de leerlingen. Kinderen imiteren gedragingen en houdingen die ze bij volwassenen observeren en waarnemen. Psychologen spreken van sociaal of observationeel leren (modelling) (Hermans in Lens & Depreeuw, 1998). Uit een onderzoek dat uitgevoerd werd bij 454 eerstejaars studenten uit pedagogische richtingen, komt naar voren dat er een samenhang is tussen de motivatie van de docent en de werkhouding van de studenten. Studenten die de docenten ervaren als gemotiveerd voor hun vak, geven aan zelf gemotiveerder te zijn in het maken van de opdrachten (Hermans in Lens & Depreeuw, 1998).

Een mooi voorbeeld hiervan uit mijn praktijk is een leerling uit groep 6 met een matige leeshouding die na een periode van wekelijks voorlezen door een enthousiaste leerkracht is veranderd in een geboeide lezer. De leerling bleek na een aantal voorleesmomenten het boek van de leerkracht in zijn kastje te hebben gelegd om zo het verhaal zelf uit te kunnen lezen. En zijn enthousiasme voor lezen sindsdien zelfs verder toegenomen.

2.3.1.2 Intrinsieke motivatie

Met name het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie wordt vaak gemaakt in het onderwijs. De intrinsieke kennisdrang is vooral bij jonge kinderen van drie à vier jaar sterk aanwezig (Lens & Depreeuw, 1998). Deze intrinsieke kennisdrang blijft bij veel leerlingen vrij sterk aanwezig tot het einde van het basisonderwijs (Lens & de Preeuw). De intrinsieke motivatie wordt geprikkeld wanneer de opdrachten een uitdaging vormen voor de leerling. Moeilijk, maar wel oplosbaar. In het onderwijs wordt daarvoor gedifferentieerd lesstof aangeboden die aansluit bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. Ook wel de

zône van de naaste ontwikkeling genoemd, afgekort als ZNO. De ZNO is het verschil tussen wat een leerling zonder hulp kan doen en wat hij of zij met hulp kan doen. Het is een door de Sovjet-psycholoog en sociaal-constructivist Lev Vygotsky (1896 - 1934) ontwikkeld concept. Vygotsky stelde dat een kind het voorbeeld van een volwassene navolgt en geleidelijk aan het vermogen ontwikkelt om bepaalde taken zonder hulp of ondersteuning uit te voeren. De theoretische definitie van de zône van naaste ontwikkeling luidt (Vygotsky in van Lieshout, 2009):

De afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door probleemoplossen onder volwassen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdsgenoten.

In onze praktijksituatie, waarbij in alle groepen sprake is van combinatieklassen, is het geven van gedifferentieerd en adaptief onderwijs een van de moeilijkheden om goed aan te kunnen sluiten bij de vele niveauverschillen in beide groepen. Om de lesstof in de zône van naaste ontwikkeling aan te bieden, vraagt dit voor de leerkrachten naast kennis en inzicht vooral vaardigheden in het organiseren van de verschillende klassenactiviteiten. Maar wanneer de activiteiten goed aansluiten bij het niveau van de leerlingen, is er sprake van motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. De intrinsieke leergierigheid en behoefte om op een competente, efficiënte of doelmatige wijze nieuwe en relatief moeilijke problemen op te lossen, worden sterk gestimuleerd door regelmatige positieve feedback (Lens & Depreeuw, 1998). Ook het oplossingsgerichte werken benadrukt de sterke kanten van het benoemen van de dingen die goed gaan. Positieve feedback bevordert de perceptie van competentie (deShazer, 1994). Het is moeilijk intrinsiek gemotiveerd te blijven als je steeds opnieuw negatief commentaar te horen krijgt. Leerkrachten kennen hun individuele leerlingen goed, ook hun verleden en hun achtergrond en kunnen daar dus ook veel beter rekening mee houden bij het geven van commentaar aan een leerling (van der Wolf & van Beukering, 2011). De affectief-emotionele interactie tussen leerling en leraar is belangrijk voor de studiemotivatie in het bijzonder. Hierin zijn goede leerkrachten onvervangbaar (van der Wolf & van Beukering, 2011).

2.3.2 Motivatieprocessen

Motivatie heeft te maken met intentionele, doelgerichte gedragingen. Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen motivationele processen en wilsprocessen. Wanneer je probeert een doel te bereiken, dan stopt het motivationele proces en neemt het wilsp proces het over. Motivationele processen leiden dus tot een gedragsintentie. Wilsprocessen moeten er vanaf dan voor zorgen dat deze intenties worden omgezet in acties (Lens & Depreeuw, 1998). Een leerling die voor zichzelf beslist om op de vrije middag te oefenen voor een toets, moet die intentie onthouden en omzetten in actie. Dat kan heel wat bewuste wilscntrole vergen. In mijn onderwijspraktijk gebeurt het nogal eens dat een leerling na een zwakke leesbeurt van een Ralfi-tekst zegt thuis goed te zullen gaan oefenen. Maar de volgende dag tijdens het lezen van dezelfde tekst, is geen verbetering waar te nemen. Op mijn vraag of het gelukt is om thuis te oefenen, wordt dan vaak ontkennend geantwoord.

2.3.3 Interpretatie van leerlinggedrag

De manier waarop leerkrachten hun leerlingen motiveren of om problemen van demotivatie aan te pakken, wordt bepaald door de interpretatie van de leerkracht op basis van eigen intuïtieve kennis en vroegere ervaringen (Rens & Depreeuw, 1998). De beelden die wij als leerkracht hebben van leerlingen zeggen vaak net zoveel over onszelf als over de leerling (van der Wolf & van Beukering, 2011). Op grond van eigen waarden, normen, overtuigingen en levenservaring vormt de leerkracht zich heel snel een beeld van een leerling en ouders. Belangrijk is dat de leerkracht zich realiseert dat deze beelden van invloed zijn op de relatie met de leerling en daarmee weer het gedrag en motivatie van die leerling beïnvloeden (van der Wolf & van Beukering, 2011).

2.3.4 Pedagogisch klimaat en motivatie

Het pedagogisch klimaat wordt bepaald door de klassenorganisatie, het leerkrachtgedrag en de omgangsstijl van de leerkracht naar de leerlingen (Deley, Jeninga en van Meersbergen, 2008). Met name de organisatie van de verschillende leeractiviteiten, maar ook de wijze waarop wordt omgegaan met klassenregels bepalen de kwaliteit van het pedagogisch klimaat. Al deze factoren dragen bij tot een goed pedagogisch klimaat en zijn van invloed op de sfeer en

motivatie van de leerlingen in de groep (Deley, Jeninga en van Meersbergen, 2008). De vier klassen van onze school bestaan uit combinatiegroepen op basis van een leerstofjaarklassensysteem. Dit houdt in dat er volgens een op elkaar afgestemd lesrooster in twee groepen tegelijk wordt lesgegeven. Een goede voorbereiding van de dagelijkse activiteiten is van essentieel belang, zodat een vloeiende overgang van de activiteiten in beide groepen kan plaatsvinden en er sprake is van een verantwoord pedagogisch klimaat. Het lesgeven aan een combinatiegroep vraagt om goede communicatieve vaardigheden van de leerkracht en het goed kunnen 'managen' van de dagelijkse klassenactiviteiten.

2.4 Werkhouding

Algemeen kan werkhouding omschreven worden als een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van negatieve invloed kan gesproken worden van een werkhoudingsprobleem (Timmerman, 2009).

Geëxternaliseerd gedrag

Aan het waarneembare gedrag van de leerling is in zo'n geval vaak te zien dat er sprake is van een werkhoudingsprobleem. Omdat het uiterlijk zichtbaar gedrag is, spreken we van geëxternaliseerd gedrag (Timmerman, 2009).

Geïnternaliseerd gedrag

Het gedrag dat niet gezien of waargenomen wordt, speelt zich af op het niveau van het denken, ofwel geïnternaliseerd gedrag (Timmerman, 2009). Om inzicht te krijgen in de werkhouding van een kind, is het zinvol om het gedrag te observeren. Het observeren houdt een aantal moeilijkheden in, namelijk:

- denkgedrag is niet altijd zichtbaar
- interpretatie hangt af van verschillende factoren
- gedrag kan probleemgedrag genoemd worden als dat bij een kind regelmatig en in verschillende taaksituaties voorkomt.

Om geïnternaliseerd gedrag te waar te nemen, is het mogelijk de leerling te bevragen en zo zicht te krijgen in de denkstappen die het kind heeft gezet. De interpretatie is een volgende moeilijkheid bij het observeren van werkgedrag. Daarom is het belangrijk op een wetenschappelijk verantwoorde manier te werk te gaan (Timmerman, 2009).

2.4.1 Lichamelijke en sociaal-emotionele gedragsfactoren

Een bepaald gedrag kan veroorzaakt worden door verschillende factoren. Menselijk gedrag is niet lineair. Er is niet één oorzaak voor één bepaald gedrag. Menselijk gedrag wordt beïnvloed door verschillende factoren, die vaak niet los van elkaar staan en elkaar zelfs nog (kunnen) versterken. Dit kunnen factoren zijn vanuit de omgeving, maar ook vanuit het kind zelf. Factoren van lichamelijke, maar ook van sociaal emotionele aard. Hierbij is de motivatie de eigenlijke stuwende kracht van de aandacht die op dat moment nodig is (Timmerman, 2009).

2.4.2 Cognitieve gedragsfactoren

Behalve de omgevings- en lichamelijke factoren zijn ook de cognitieve factoren van invloed op de werkhouding die het kind heeft. Onder cognitieve factoren wordt enerzijds verstaan de algemene mentale ontwikkeling van het kind en eventuele specifieke voorkennis, ofwel cognitieve bagage en anderzijds de manier waarop het kind omgaat met een gegeven opdracht: de cognitieve stijlfactor (Timmerman, 2009). De cognitieve stijl is een belangrijke factor die bijdraagt aan een goede werkhouding. De manier waarop een kind omgaat met taken, waarop het denkt, de mentale verworvenheden gebruikt, wordt de cognitieve stijl genoemd (Timmerman, 2009).

2.4.5 Cognitief gedrag en Mediated Learning Experience

Behalve de nodige voorkennis die de leerling opdoet tijdens de instructie voor een uit te voeren activiteit, spelen ook andere mentale verworvenheden een rol bij het vertonen en volhouden van taakgericht gedrag. Hierbij valt te denken aan taalontwikkeling, motoriek, voldoende ruimtelijk inzicht, auditief en visueel geheugen, abstractievermogen en mogelijkheid tot logisch redeneren (Feuerstein, 2005). Het logisch denken en redeneren is het terrein van de intelligentie, maar niet als een vaststaand erfelijk gegeven, maar meer als een intelligentie die ontwikkelbaar en dus leerbaar is (Feuerstein, 2005). Feuerstein benoemt cognitief gedrag als modificeerbaar, mits het op de juiste wijze begeleid wordt (2005). Kinderen kunnen niet voortdurend laten zien welke cognitieve mogelijkheden ze hebben. Oorzaak hiervan kan onder anderen een foutieve denkstijl zijn. Dit cognitieve gedrag kan met goede begeleiding worden

veranderd. Feuerstein heeft hiervoor de Mediated Learning Experience (MLE) ontwikkeld (Feuerstein, Rand, Rynders, 2005). Dit is een theorie waarin het belang van een goede begeleiding voorop staat. Een niet onbelangrijk aspect van MLE is de verwachtingsvolle houding van de begeleider naar de leerling. Feuerstein's bekende uitspraak: "Believe and you will achieve!" getuigt hiervan (2005). Deze cognitieve stijl is niet alleen van toepassing op een bepaald vak, maar overstijgt zelfs het hele schoolse leren en beslaat alle leren die tot ontwikkeling van het kind bijdraagt (Feuerstein, 2005). Deze stelling is tevens een belangrijk uitgangspunt van de visie van onze school. Op mijn vraag aan professor Feuerstein of ook genderfactoren van invloed zijn op de denkstijl van leerlingen werd ontkennend geantwoord in zijn mail (zie bijlage 8). Hij benadrukte dat in de MLE vooral sprake is van omgevingsfactoren en begeleidingsfactoren. Met name een goede begeleiding in het ordenen en structureren van de denkstijl van de leerling brengt de intelligentiemogelijkheden van de onderste grens naar de bovenste grens (Feuerstein, 2005). Daarbij speelt de omgeving, door de kenmerken van de begeleider/leerkracht, maar ook door taakkenmerken, door sociaal-emotionele factoren en sociaal-materiële factoren, een grote rol (Feuerstein, 2005). Deze factoren kunnen elkaar ook onderling beïnvloeden. Wel is de relatie begeleider/leerkracht-kind hierbij van zeer groot belang (Feuerstein, 2005).

2.5 Conclusie

Samenvattend komt in de hierboven omschreven theorieën naar voren dat de kwaliteit van de relatie leerkracht-leerling een belangrijke en invloedrijke factor is, die voor een groot deel bijdraagt aan de motivatie en werkhouding van het kind en daarmee de kwaliteit van het onderwijs bepaalt (van der Wolf & van Beukering, 2011). De persoon van de leerkracht in de klas kan een enorme invloed uitoefenen op het werkgedrag van het kind en op zijn motivatie. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen in het basisonderwijs niet leren omwille van het leren zelf, maar omwille van hun leerkracht (Timmerman, 2009). Ook ouders schrijven het goed of slecht verlopen per leerjaar vaak toe aan de persoon van de leerkracht. Het belang van een reflectieve houding van de leerkracht mag daarom genoemd worden. Door middel van dit onderzoek hoop ik aan te tonen dat de kwaliteit van de interactie een verdiepingsslag kan maken door de inzet

van een Oplossingsgerichte omgangsstijl van de leerkracht, die naar verwachting zal bijdragen aan het verbeteren van motivatie en werkhouding van leerlingen. Met toestemming van de leerlingen en collegaleerkrachten van groep 6 van onze school hoop ik bij te kunnen dragen aan een goede ontwikkeling van het werken in de klas met behulp van het Oplossingsgericht werken, zodat leerlingen en leerkrachten hiermee hun voordeel kunnen doen.

3. Aanpak van onderzoek

3.1 Inleiding

In hoofdstuk twee zijn de verschillende theorieën beschreven die uitgangspunt zijn voor de uit te voeren onderzoeksactiviteiten. Doel van dit onderzoek is met hulp van de verschillende deelactiviteiten een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag, die luidt: "Wat is de invloed van een Oplossingsgerichte omgangsstijl op motivatie en werkhouding van de leerlingen van groep 6?". Dit antwoord zal naar verwachting leiden tot verbetering van de onderwijssituatie zoals in hoofdstuk één is omschreven.

3.2 Type onderzoek

Het onderzoek kan worden getypeerd als een actieonderzoek, waarbij de ontwikkeling van het eigen handelen in de klas als uitgangspunt wordt genomen (Kallenberg, 2007). Hierbij ligt de aandacht van het eigen handelen op een oplossingsgerichte omgangsstijl van de leerkracht (deShazer, 1984). Door middel van dit actieonderzoek kan de leraar eigen handelen in de klas op een systematische en planmatige manier verbeteren (Kallenberg, 2007). Gebruik makend van technieken en strategieën uit sociaal wetenschappelijk onderzoek wordt door middel van dit actieonderzoek gereflecteerd op eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt. Op basis van zo verkregen inzichten wordt geprobeerd het handelen of de situatie te verbeteren (Ponte in van der Donk & van Lanen, 2010). Aan dit onderzoek wordt deelgenomen door de leerlingen, onderwijsassistente en beide leerkrachten van groep 5/6. Tijdens de klassenactiviteiten gedurende de zes weken van het onderzoek, waarbij de leerkrachten bewust vorm geven aan een oplossingsgerichte omgangsstijl, worden alle leerlingen van groep 5 en 6 betrokken. Aan de uitvoering van de onderzoeksactiviteiten als observaties, vragenlijsten en interview, participeren alleen de leerlingen van groep 6. Het actieonderzoek wordt uitgevoerd met de volgende onderzoeksactiviteiten:

1. Nulmeting met behulp van Vragenlijst Interactief Leraarschap
2. Nulmeting met behulp van observatieschema
3. Interview met leerlingen met behulp van fotomateriaal

4. Tussenevaluatie met onderwijsassistente en leerkrachten
5. Logboek oplossingsgerichte handelingen
6. Afsluitende observatie rekenles
7. Afsluitende Vragenlijst Interactief Leraarschap
8. Afsluitend gesprek met onderwijsassistente en leerkrachten

Bij een actieonderzoek gaat het er om dat betrokken leerkrachten bereidheid hebben om kennis en opvattingen bij te stellen, als blijkt dat oude concepten nieuwe oplossingen in de weg staan (Senge in Jutten, 2003). In onze praktijksituatie van groep 6 is bij aanvang van het onderzoek door middel van observaties in de klas gebleken dat een omgangsstijl, waarbij de nadruk ligt op corrigeren van ongewenst gedrag van de leerlingen, niet bijdraagt aan verbetering van motivatie en werkhouding. Vanuit dit gegeven is de behoefte ontstaan om verder te kijken naar een omgangsstijl die een positieve invloed heeft op motivatie en werkhouding van de leerlingen. Een essentieel kenmerk daarbij is dat de leraar een onderzoekende houding ontwikkelt ten aanzien van zijn interactie tijdens het dagelijkse werken in de klas, met als doel zijn handelen te verbeteren (Kallenberg, 2007).

3.3 Nul- en eindmeting met behulp van observatie

De start van het onderzoek in de praktijk zal eind februari plaatsvinden met een nulmeting waarbij het op dat moment waarneembare gedrag van de leerlingen van groep 6 wordt vastgelegd door middel van een observatie. Een observatie is een veelgebruikte methode bij het onderzoek van onderwijssituaties. Het is een manier van informatie verzamelen over het gedrag van leerlingen met behulp van eigen zintuigen (Clijssen, 2007). Bij een onderzoek is een observatie meer dan alleen maar waarnemen of opmerkzaam zijn, omdat er vanuit een bepaalde vraagstelling wordt geprobeerd zo objectief mogelijk informatie te verzamelen met het doel een bepaalde verbetering van waargenomen gedrag te bereiken (Kallenberg, 2007). De observatie in mijn praktijk van groep 6 bereid ik voor door het gedrag dat ik wil onderzoeken vooraf te formuleren in een observatieschema ten aanzien van motivatie en werkhouding (zie bijlage 2). De items in de observatielijst zijn geformuleerd aan de hand van de vooraf gestelde deelvragen waarin werkhouding, betrokkenheid en motivatie de aandachtspunten

zijn. Deze vorm van observatie wordt een gesloten observatie genoemd, omdat de aandacht gericht wordt door middel van vraagstelling vooraf (Clijssen, 2007). De vragenlijst van de observatie is door een collega vooraf bekeken en gewijzigd. De klassenactiviteit die wordt geobserveerd voor een nulmeting bij aanvang van het onderzoek in de praktijksituatie van groep 6, zal tegelijkertijd op film worden vastgelegd en door dezelfde collega worden bekeken om goed en zo objectief mogelijk informatie te verzamelen.

Gedurende de daaropvolgende zeven weken zullen de leerkrachten van groep 6 in de interactie met de leerlingen werken vanuit de theorie van een oplossingsgerichte omgangsstijl, waarbij onder andere gebruik wordt gemaakt van schaalvragen. Deze schaalvragen verhogen de betrokkenheid van de leerlingen en geven hen de kans eigen inbreng te leveren en doelen te stellen voor de klassenactiviteit. De leerkracht maakt de leerling door middel van de schaalvraag medeverantwoordelijk voor het slagen van de klassenactiviteit. Een ander niet minder belangrijk onderdeel van het oplossingsgerichte werken is dat de leerkracht in zijn omgangsstijl bewust de aandacht verlegt van corrigerend gedrag naar stimulerend gedrag door middel van benadrukken en complimenteren van gewenst gedrag van de leerlingen.

Vanaf de start van het onderzoek zullen betrokken leerkrachten van groep 6, mijn duopartner en ikzelf, in samenwerking met de onderwijsassistente een oplossingsgerichte omgangsstijl in de interactie met de leerlingen gebruiken gedurende een aaneensluitende periode van zes weken. In de laatste week zal nogmaals een rekenles in groep 6, waarvan tien leerlingen deel uitmaken, met behulp van de deelactiviteit observeren met behulp van een observatieschema worden vastgelegd. Hierbij wordt op basis van vooraf gestelde vragen geobserveerd. Dezelfde vragen zijn bij aanvang van het onderzoek voor de nulmeting gebruikt. Deze vragen hebben wederom betrekking op motivatie en werkhouding van de leerlingen, maar nu na ruim zeven weken werken met een oplossingsgerichte interactiestijl. Ook deze observatie wordt met instemming van betrokkenen op film vastgelegd.

3.4 Interview

Naast beide observaties zullen ook de leerlingen van groep 6 gevraagd worden of zij als respondenten aan dit onderzoek willen meewerken. Door middel van een semi-gestructureerd interview, waarbij een deel van de vragen vooraf is vastgesteld, is de informatie verzameld. De semi-gestructureerde interviews leveren een zekere mate van vergelijkbaarheid van gegevens, omdat ze in alle te bevragen groepjes van drie of vier leerlingen voor een deel dezelfde vragen bevatten, maar wel ruimte laten voor eigen ervaringen en meningen (Kallenberg, 2007). Omdat er naast een viertal vooraf opgestelde vragen ook ruimte is voor eigen bevindingen en meningen van de leerlingen van groep 6, is gekozen is voor een onderzoeksactiviteit in de vorm van een interview. De eerste vier vragen gaan in op het sturende gedrag van de leerkracht, waarover de leerlingen worden uitgenodigd hun bevindingen of mening te geven. De laatste twee vragen gaan in op het oplossingsgerichte gedrag van de leerkracht. Ook hierover kunnen de kinderen vertellen wat ze ervan vinden, hoe ze deze omgangsstijl in de klas ervaren hebben en waar hun voorkeur naar uitgaat. Voor de afname van de interviews in de praktijksituatie met de leerlingen van groep 6 is gebruik gemaakt van fotomateriaal. Op alle vier foto's is een leerkracht te zien in interactie met de leerlingen. Aan de hand van een aantal vragen, waarop de leerlingen zich enkele minuten kunnen voorbereiden, worden ervaringen en meningen van de kinderen tijdens het interview vastgelegd ten aanzien van de oplossingsgerichte werkmethode van de afgelopen weken. De interviews worden met toestemming van de leerlingen ter controle op film vastgelegd. De bij dit interview opgestelde vragen zijn door de collegale leerkracht en onderwijsassistente vooraf bekeken en gewijzigd. In bijlage 3 worden de gestelde vragen en gebruikte foto's weergegeven. Het interview is afgenomen in drie groepjes van respectievelijk drie, drie en vier leerlingen per groepje. De foto's zijn in volgorde van één tot vier aan de leerlingen voorgelegd, waarbij foto één en twee een leerkracht laten zien met een corrigerende en sturende houding naar de leerlingen. Foto drie geeft een leerkracht weer die gedrag van leerlingen complimenteert en de aandacht richt naar wat goed gaat in de klas. Foto vier laat een leerkracht zien die de leerlingen met behulp van de schaalvraag betreft en medeverantwoordelijk maakt bij de uit te voeren activiteit.

3.5 Vragenlijst interactief leraarschap (VIL) van Leary

Om de dataverzameling vanuit meerdere onderzoeksactiviteiten te kunnen laten plaatsvinden, wordt ook de Vragenlijst van Interactief Leraarschap (VIL) van Leary met toestemming van de respondenten zowel bij aanvang als ter afsluiting van het onderzoek afgenomen. De theorie van de Roos van Leary (1957) wordt beschreven in hoofdstuk twee. De leerlingen van groep 6, hebben de Vragenlijst van Interactief Leraarschap ingevuld met het doel een beeld te krijgen van de gedragspatronen volgens de theorie van Leary. Hierbij is gebruik gemaakt van link: <http://www.testjegedrag.nl/tjg/zelftest/zelftest.htm>.

Het is belangrijk te benoemen dat het resultaat van de Vragenlijst van Interactief Leraarschap niet is bedoeld om een karakterschets van de leerkracht als persoon te maken. Het geeft alleen weer welke gedragingen het meest worden toegepast (van Dijk, 2000). De Roos van Leary brengt interpersoonlijk gedrag in beeld als gedragspatronen. Met behulp van de vragenlijst van interactief leraarschap wordt door de antwoorden van de leerlingen van groep 6 een roos gegenereerd die de activiteit in de interactiesectoren weergeeft op basis van hoe de leerlingen het gedrag van de leerkracht ervaren. Deze gegevens kunnen deels het gedrag van de leerling verklaren, maar tevens aanleiding zijn om bewust ander leraargedrag in te zetten en daarmee gedrag van leerlingen te stimuleren (Wubbels en Creton in Jeninga, 2006).

3.6 Ethiek

Voor de uitvoering van het onderzoek is vooraf door de directeur toestemming verleend. Ook is aan de leerlingen, de onderwijsassistente en leerkrachten van groep 5/6 toestemming gevraagd om medewerking te verlenen aan het onderzoek. Deze is daarvoor door genoemde respondenten toegezegd. Voorafgaand aan de start van het onderzoek is door middel van een brief aan ouders kenbaar gemaakt dat er voor de duur van zes weken, startend per 20 februari 2012, in groep 5/6 een onderzoek plaatsvindt naar de invloed van oplossingsgericht werken op motivatie en werkhouding van de leerlingen in de klas (zie bijlage 9). Voor afname van de observaties en het interview is het

opgestelde observatieschema en de vragenlijst ter goedkeuring aan betrokken onderwijsgevendenden voorgelegd.

3.7 Validiteit in relatie tot triangulatie

Met validiteit wordt bedoeld dat je datgene onderzoekt wat je wilt onderzoeken (van der Donk & van Lanen, 2010). Als praktijkonderzoeker streef je naar een valide onderzoek, waarbij geprobeerd wordt om zoveel mogelijk de invloeden die de uitkomsten van het onderzoek bepalen te herkennen en te beschrijven. In de onderwijspraktijk van een klassensituatie als groep 5/6 zijn er veel verschillende invloeden waar je je als onderzoeker nooit allemaal bewust van kunt zijn. Onderzoeksresultaten zijn daarmee eigenlijk nooit echt valide te noemen (van der Donk & van Lanen, 2010). Door het gebruik van triangulatie is getracht de validiteit van het onderzoek zoveel mogelijk na te streven. Hiertoe is gebruik gemaakt van vragenlijsten, observaties, overdrachts- en evaluatiegesprekken en het gebruik van een logboek. De verschillende onderzoeksactiviteiten zijn ter goedkeuring voor en na afname aan de collegaleerkracht voorgelegd om eventuele wijzigingen in de voorbereiding en verwerking mee te kunnen nemen en op een zo objectief mogelijk manier van verzamelen van data mogelijk te maken (Kallenberg, 2007). De afstemming en overdracht naar de collegaleerkrachten ten aanzien van een eenduidige opvatting en uitvoering van een oplossingsgerichte omgangsstijl in de klas, hebben eveneens bijgedragen aan de validiteit van het onderzoek. De betrouwbaarheid van het onderzoek, waarmee wordt bedoeld dat bij een herhaling van het onderzoek dezelfde onderzoeksresultaten worden verkregen, is op een aantal punten nagestreefd (van der Donk & van Lanen, 2010). De vooraf doorgesproken observatieschema's en vragenlijsten zijn zowel bij aanvang alsook ter afsluiting van het onderzoek toegepast en zoveel als mogelijk op dezelfde wijze uitgevoerd. Ook is getracht de data van de onderzoeksactiviteiten zo eenduidig en objectief mogelijk te verzamelen en op te nemen in de verslaglegging.

3.7 Samenvatting

Met behulp van de hierboven genoemde onderzoekshandelingen zullen in het hierna volgende hoofdstuk de verschillende deelactiviteiten van het onderzoek met de daaruit verzamelde onderzoeksdata worden weergegeven en

geanalyseerd. Hierbij zal de nadruk liggen op het toepassen van een oplossingsgerichte omgangsstijl door de leerkracht in de interactie met de leerlingen van groep 6, waarbij gebruik wordt gemaakt van de kenmerken van het oplossingsgerichte werken, zoals schaalvragen en het vooraf stellen van doelen door de leerlingen voor de uit te voeren activiteiten.

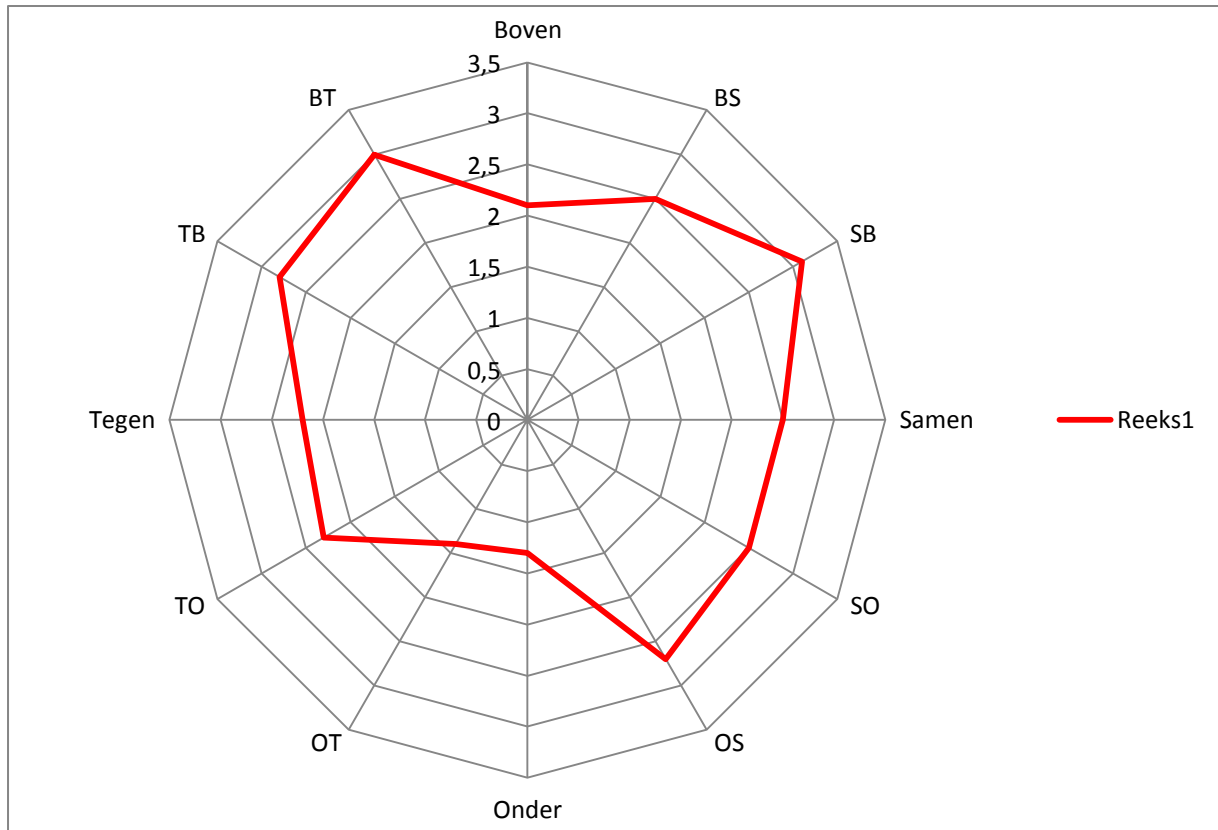
4. Data en Analyse

De onderzoeksactiviteiten, waarvan de theorie wordt weergegeven in hoofdstuk drie, worden met de resultaten in volgorde van afname hieronder weergegeven. Het onderzoek is gestart door middel van een nulmeting met de Vragenlijst Interactief Leraarschap van Leary. In de eerste week van het onderzoek is eveneens als nulmeting een observatie gedaan van een rekenles, op basis van een vooraf opgesteld observatieschema. De leerkrachten en onderwijsassistente van groep 6 hebben dagelijks een logboek bijgehouden, waarin de oplossingsgerichte handelingen zijn bijgehouden die per dag zijn toegepast. In de voorlaatste week van het onderzoek, dat zes weken duurde, is een interview afgenomen met behulp van fotomateriaal waarin kenmerken van het oplossingsgerichte werken zijn weergegeven. Het onderzoek is in groep 6 afgerond met een laatste observatie van een rekenles en de Vragenlijst van Interactief Leraarschap. Met de leerkracht en de onderwijsassistente van groep 6 is ter afsluiting een gesprek gevoerd om ervaringen uit te wisselen over het oplossingsgerichte werken.

4.1 Nulmeting met behulp van Vragenlijst Interactief Leraarschap

De eerste activiteit die is afgenomen in groep 6 betreft de Vragenlijst van Interactief Leraarschap van Leary, waarvan de theorie in hoofdstuk 2 is weergegeven. De vragenlijst, welke is opgenomen in bijlage 1 van dit onderzoek, is door alle leerlingen van groep 6 voor beide leerkrachten ingevuld. Met behulp van de website <http://www.testjegedrag.nl/tjg/zelftest/zelftest.htm> zijn de gegevens verwerkt in de Roos van Leary. Deze scores zijn vervolgens verwerkt in de tabel van bijlage 1a, waarmee de volgende grafieken zijn gemaakt.

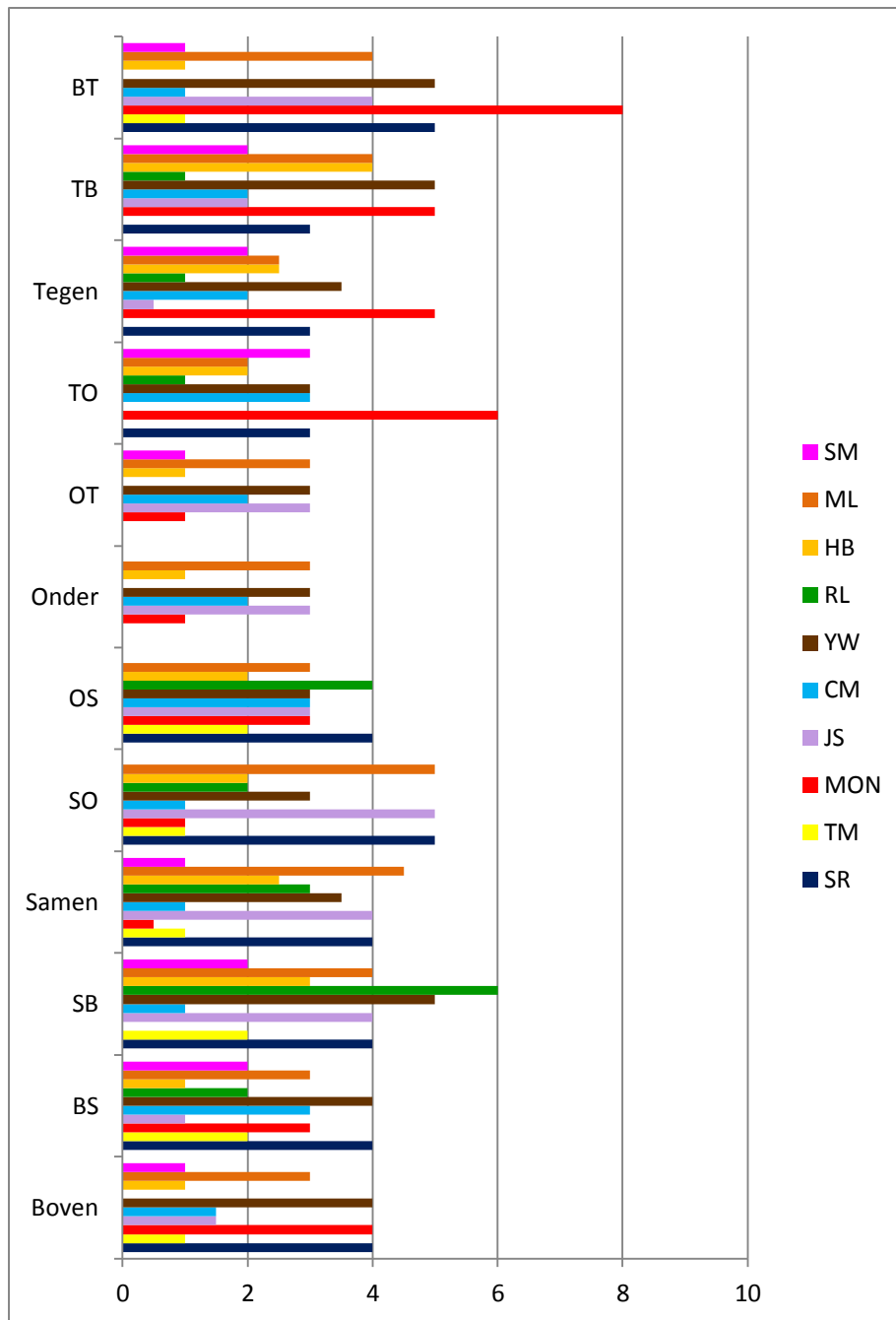
Van de scores van alle leerlingen van groep 6 is per interactiegebied een gemiddelde genomen. Van deze gemiddelden wordt de Roos van Leary met de twaalf interactiegebieden in de radargrafiek hieronder weergegeven.



Grafiek 1: gemiddelden VIL1 leerkracht 1

Analyse

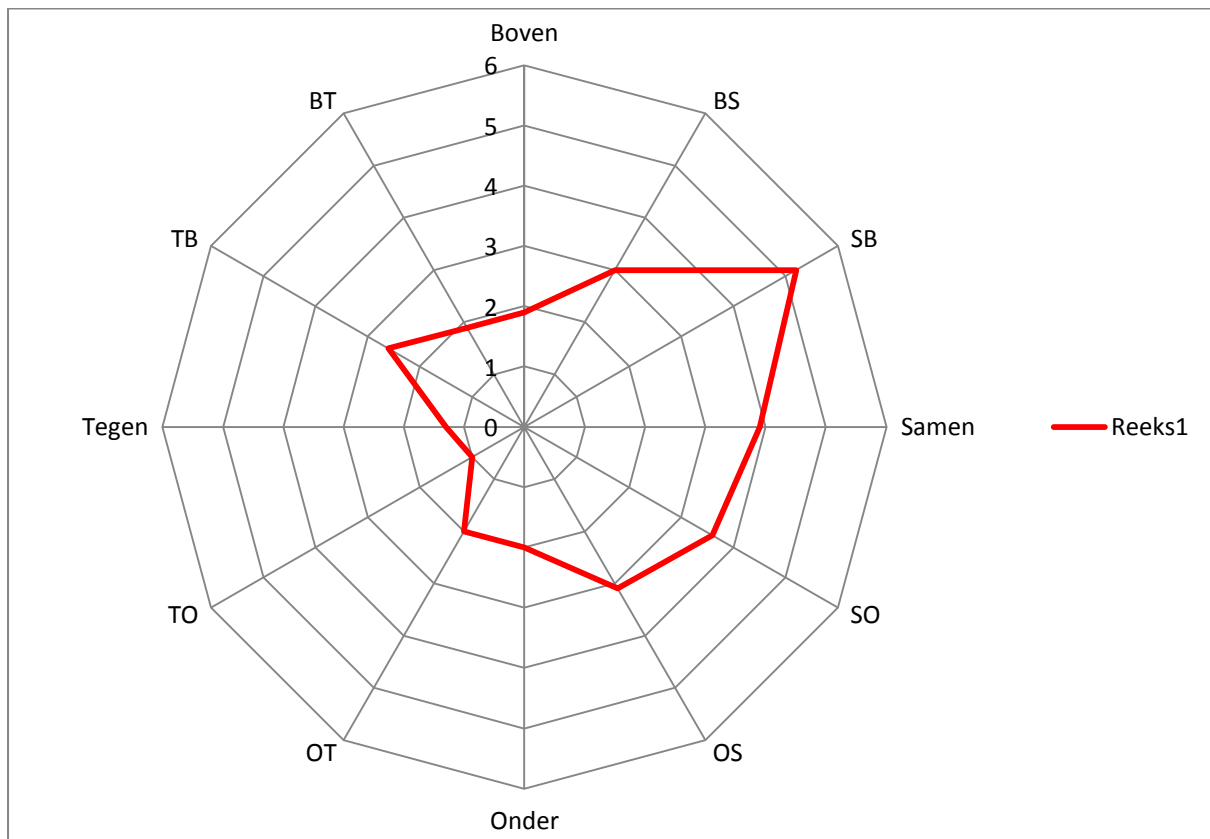
De lijn in de Roos van Leary die de gemiddelden bij aanvang van het onderzoek weergeeft van de leerlingen van groep 6 voor leerkracht 1, laat een vrij gelijkmatige verdeling van activiteit zien in de gebieden Tegen en Samen met meer nadruk op Boven. In de gebieden Onder-Samen en Samen-Onder wordt eveneens actief gescoord, waarbij te zien is dat Onder-Tegen in verhouding zwakker is.



Grafiek 2: VIL1 leerkracht 1

Analyse

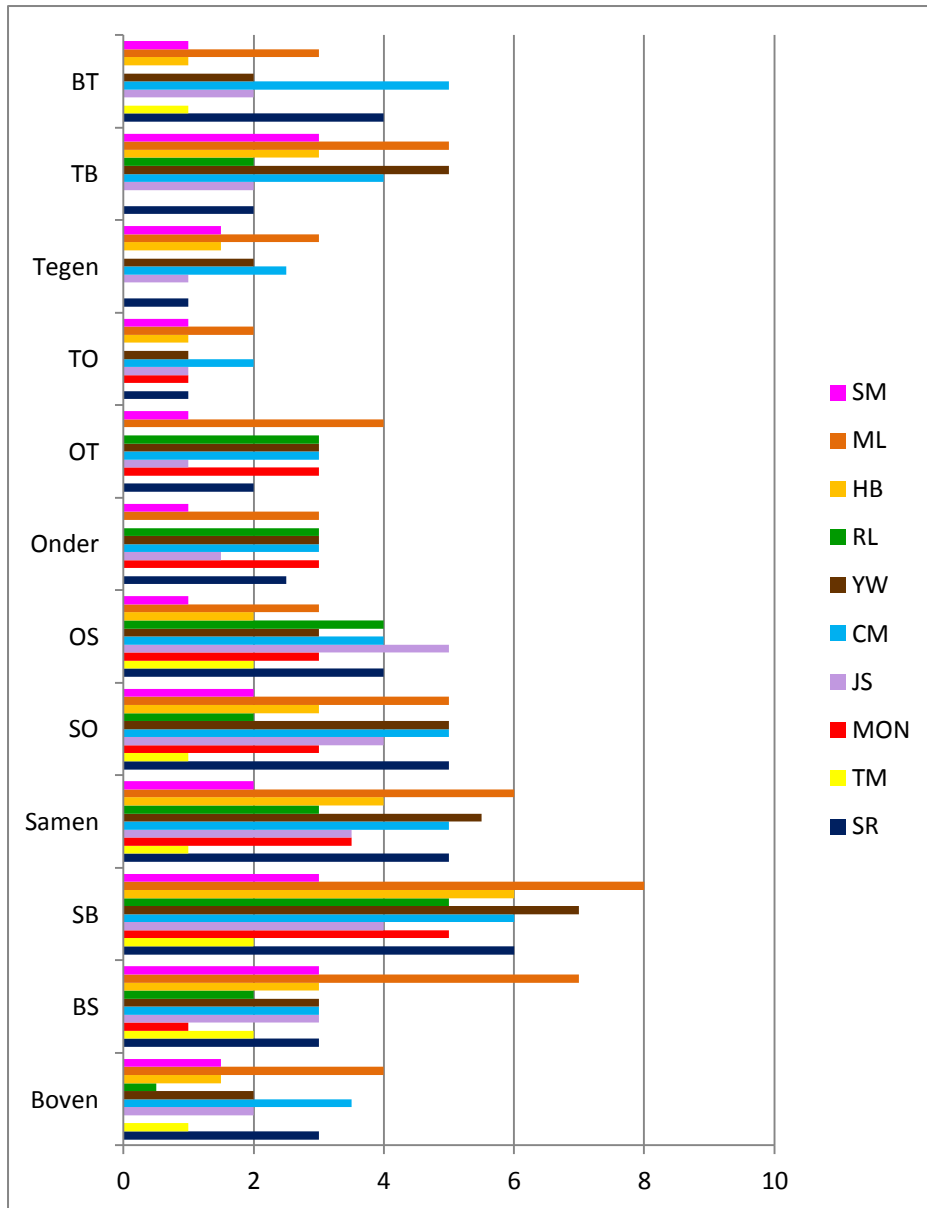
De grafiek van leerkracht 1 bij aanvang van het onderzoek laat de bevindingen van alle leerlingen van groep 6 zien. Daarbij valt op dat er een paar leerlingen zijn die uitschieten op de gebieden Boven-Tegen, Tegen-Boven en Samen-Boven met respectievelijk acht, zes en nog eens zes punten.



Grafiek 3: gemiddelden VIL1 leerkracht 2

Analyse

Bij aanvang van het onderzoek tonen de gemiddelden voor leerkracht 2 in de Roos van Leary meer activiteit in de Samen-sector, en meer specifiek in de gebieden Samen-Boven, Samen en Samen-Onder. In vrijwel alle gebieden van de Tegen-sector van de Roos wordt laag gescoord.



Grafiek 4: VIL1 leerkracht 2

Analyse

Voor leerkracht 2 laten de gegevens bij aanvang van het onderzoek in de grafiek zien dat de gebieden Boven-Samen, Samen-Boven, Samen, Samen-Onder en Onder-Samen actiever zijn. In deze grafiek zijn drie uitschieters te zien van respectievelijk zeven en acht punten in de interactiegebieden Boven-Samen en Samen-Boven.

Conclusie

Met bovenstaande gegevens van grafieken één tot en met vier kan geconcludeerd worden dat de nadruk in de radargrafiek van leerkracht 2 meer op de Samen-helft van de Roos ligt, en in vrijwel alle gebieden van de Tegen-helft van de Roos laag wordt gescoord. De radargrafiek van leerkracht 1 toont in verhouding tot de grafiek van leerkracht 2 een meer gelijkmatige verdeling van activiteit over de beide interactiegebieden Samen en Tegen.

4.2 Nulmeting met behulp van observatie rekenles groep 6

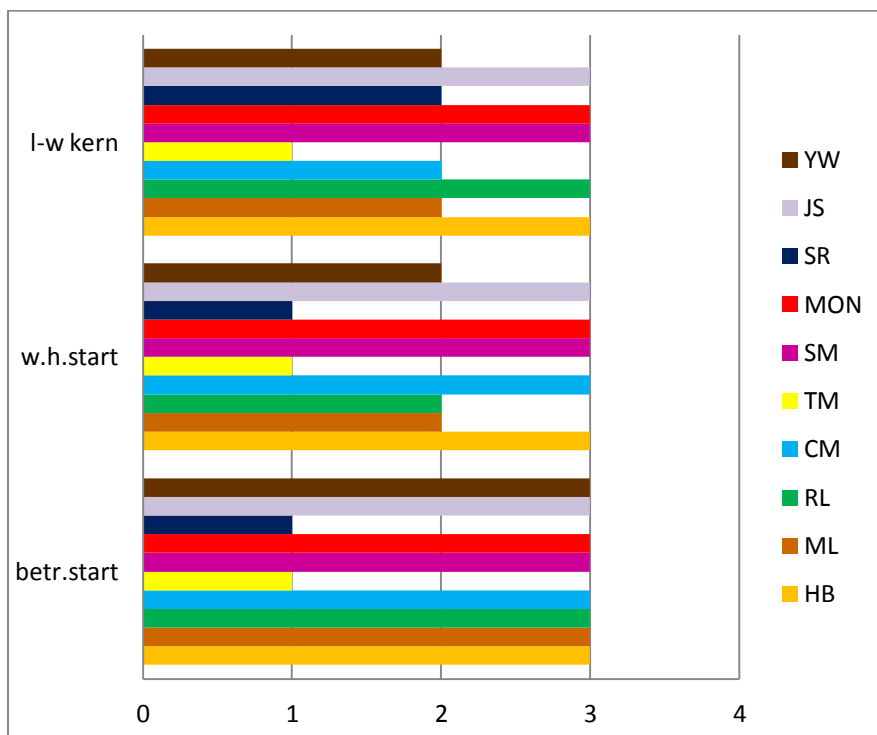
Als nulmeting is een observatie gedaan tijdens een rekenles in groep 6. Hier is een filmopname van gemaakt. Er is aan de hand van een aantal vragen in het observatieschema gekeken naar het gedrag van de leerlingen ten aanzien van betrokkenheid, luister- en werkhouding. De vragen die hiervoor zijn opgenomen luiden:

1. Hoeveel leerlingen zijn aanwezig bij de start van de les?
2. Wordt er een schaalvraag gesteld voor aanvang van de les?
3. Hoe lang duurt de uitleg van de startopgave?
4. In welke mate is betrokkenheid waarneembaar tijdens de uitleg van de startopgave?
5. In welke mate gaan de leerlingen na de instructie van de startopgave aan de slag met een actieve en gemotiveerde werkhouding?
6. In welke mate laten de leerlingen een betrokken luister- en werkhouding zien tijdens de directe instructie van de kern van de rekenles?
7. Worden er complimenten uitgedeeld tijdens de les?
8. Wordt in de interactie met de kinderen door leerkracht gebruikt gemaakt van oplossingsgerichte vraagstelling?

Het observatieschema is als bijlage 2 bij dit onderzoek gevoegd. De observatie laat een klassenactiviteit zien in de vorm van een rekenles in groep 6 voor de duur van 45 minuten. Groep 6 bestaat uit tien leerlingen, waarvan drie meisjes en zeven jongens, die allen deelnamen aan de geobserveerde activiteit. De vragen drie, vier en vijf worden hieronder kwantitatief weergegeven in een staafdiagram. Per leerling is de mate van betrokkenheid

en luister- en werkhouding tijdens de rekenles geobserveerd met de cijfers 1, 2 en 3. De cijfers worden als volgt gewaardeerd:

- Cijfer 1 staat voor een onvoldoende tot matige betrokkenheid, en wordt gegeven wanneer de leerling met andere dingen bezig is, terwijl verwacht wordt dat de leerling luistert en actief meedoet. Motivatie is onvoldoende.
- Cijfer 2 staat voor een voldoende betrokkenheid. De luister- en werkhouding zijn voldoende tot ruim voldoende. Motivatie is voldoende, maar kan beter.
- Cijfer 3 staat voor goede betrokkenheid, luister- en werkhouding. Motivatie is goed.



Grafiek 5: rekenles 1

I-w kern = luister- en werkhouding tijdens de kern van de les

w.h start = werkhouding startopgave

betr. start = betrokkenheid start van de les

Analyse

De kolomgrafiek laat een goede betrokkenheid zien bij acht van de tien leerlingen bij de startopgave. De zelfstandige werkhouding tijdens de startopgave is voor vijf leerlingen als goed beoordeeld, drie leerlingen voldoende en respectievelijk twee leerlingen als matig. De luister- en werkhouding tijdens

de kern van de les varieert voor vijf leerlingen van voldoende tot matig. Van de tien leerlingen worden vijf leerlingen met een goede en betrokken luister- en werkhouding beoordeeld. Opvallend is dat een viertal leerlingen op alle drie de momenten hoog scoren, terwijl één leerling op alle momenten laag scoort.

4.3 Interview Oplossingsgericht werken met behulp van foto's

De gestelde vragen, foto's en reacties van de leerlingen in het interview worden weergegeven in bijlage 3 van dit onderzoek. Aan het interview namen negen leerlingen deel. Eén leerling was op de dag van de afname van het interview ziek. Alle gegevens van het interview met de reacties van de leerlingen zijn opgenomen in bijlage 3a. De eerste drie vragen van het interview zijn:

1. Wat zie je op foto 1?
2. Waarom zou de juf zo boos kijken?
3. Wat denken jullie, wat zou de juf graag willen?

Op deze verkennende vragen over foto één en twee geven de leerlingen reacties over de lichaamstaal en gezichtsuitdrukking die de leerkracht op beide foto's laat zien. Enkele reacties van de leerlingen op het corrigerende gedrag van de leerkracht zijn:

- Ze kijkt heel boos. Dat kun je zien aan haar ogen en vinger.
- Ze wil de kinderen helpen, want anders hebben de kinderen iets niet door.
- Ze wil dat we stil zijn.
- Is ook wel logisch, want als je niet boos doet en ze een gewoon stemmetje heeft dan blijven de kinderen maar doorgaan. Ik denk dat het nodig is om stil te worden.

De vragen vier tot en met negen zijn:

4. Zouden de leerlingen dat zelf ook willen?
5. Waardoor zou je beter je best doen: als de juf boos wordt of als ze complimenten geeft?
6. Wat zie je op foto vier?
7. Waarom zou je het fijn vinden om in een groep te werken waarbij de juf meer kijkt naar de goede dingen en minder moppert?
8. Kun je zelf ook noemen wat nodig is om een goede werkhouding te krijgen?

De vragen vier tot en met negen worden door de leerlingen beantwoord met een duidelijke voorkeur voor de oplossingsgerichte interactie ten opzichte van het

corrigerend gedrag van de leerkracht. Enkele reacties van de leerlingen naar aanleiding van de vraag bij foto drie en vier: "In welke groep zou je het fijner vinden: in een groep waar de leerkracht meer moppert of een groep waar de leerkracht meer complimenten geeft?" zijn:

- waar de juf complimenten geeft (negen leerlingen).
- je krijgt meer zelfvertrouwen.
- als ze meer complimenten geeft, want ik denk dat de kinderen dan denken 'ik voel me niet meer zo veilig hier' en dan denk ik dat ze minder door gaan werken.
- ik denk bij een juf die complimenten geeft. Want dan denk je dat je heel goed bent en dan ga je ook door.
- nou, ik weet niet zeker, maar... toch allebei wel een beetje. Kijk, als ze boos is dan misschien pakt ze de kinderen harder aan en dan gaan ze misschien beter luisteren de volgende keer. (als opnieuw gevraagd wordt wat fijner voelt, antwoordt hij) het voelt wel fijner als je in een groep bent waar de juf naar de goeie dingen kijkt.

Analyse

Samengevat laten de reacties van de leerlingen zien, dat een ondersteunende en stimulerende houding meer gewaardeerd wordt door de leerlingen dan een controlerende en corrigerende houding van de leerkracht.

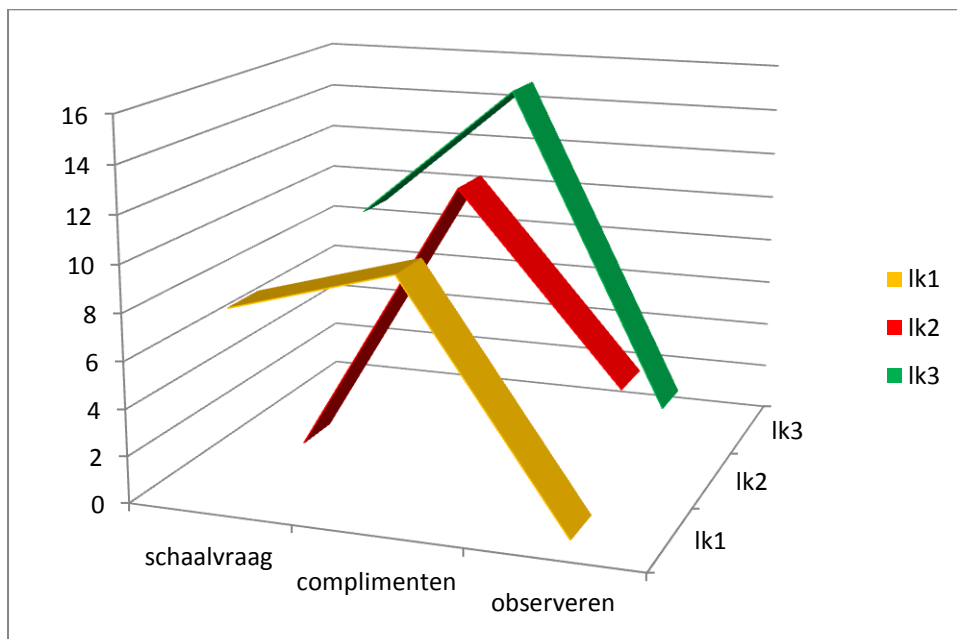
4.4 Gesprek tussenevaluatie onderwijsassistenten en leerkrachten

In de derde week van het onderzoek hebben de onderwijsassistenten en beide leerkrachten een tussenevaluatie gehouden over hun ervaringen met het oplossingsgerichte werken tot dusver. Het observeren van goed gedrag in de klas was één van de oplossingsgerichte activiteiten in het onderzoek. De onderwijsassistenten zegt dat ze deze activiteit de eerste keer niet goed uitvoerde. Ze gaf aan dat ze gewend was om ongewenst gedrag te corrigeren en daar ook naar te kijken. Ze benoemde wel dat de tweede en derde observatie een stuk beter gingen en dat ze merkte hoe prettig de leerlingen de positieve feedback op hun gedrag vonden. Ook de leerkracht van groep 6 vertelde dat het oplossingsgerichte werken een houding is die je als leerkracht wel moet leren en

ze zei zelf de neiging te hebben sneller in het negatieve te schieten. "Ik ben me bewust dat het een proces is waarin ik me kan ontwikkelen". Ook geeft de collega-leerkracht aan dat ze denkt meer tijd nodig te hebben dan de tijd die voor het onderzoek staat, namelijk zes weken. Zowel de onderwijsassistente als de leerkracht benoemen in de tussenevaluatie dat ze in de klas waarnemen dat de kinderen meer stralen bij een oplossingsgerichte interactie en dat het rustiger was in de klas.

4.5 Logboek oplossingsgerichte handelingen

Tijdens het verloop van het onderzoek is er door beide leerkrachten en de onderwijsassistente een logboek bijgehouden waarin de dagelijkse oplossingsgerichte interacties van de leerkrachten zijn weergegeven. Het logboek wordt in bijlage 4 van dit onderzoek weergegeven. De grafiek hieronder geeft de oplossingsgerichte handelingen weer in de vorm van complimenten geven, observeren naar goed gedrag en het gebruiken van de schaalvraag.



Grafiek 6: oplossingsgerichte handelingen

Ik1, Ik2 = leerkracht 1 en leerkracht 2

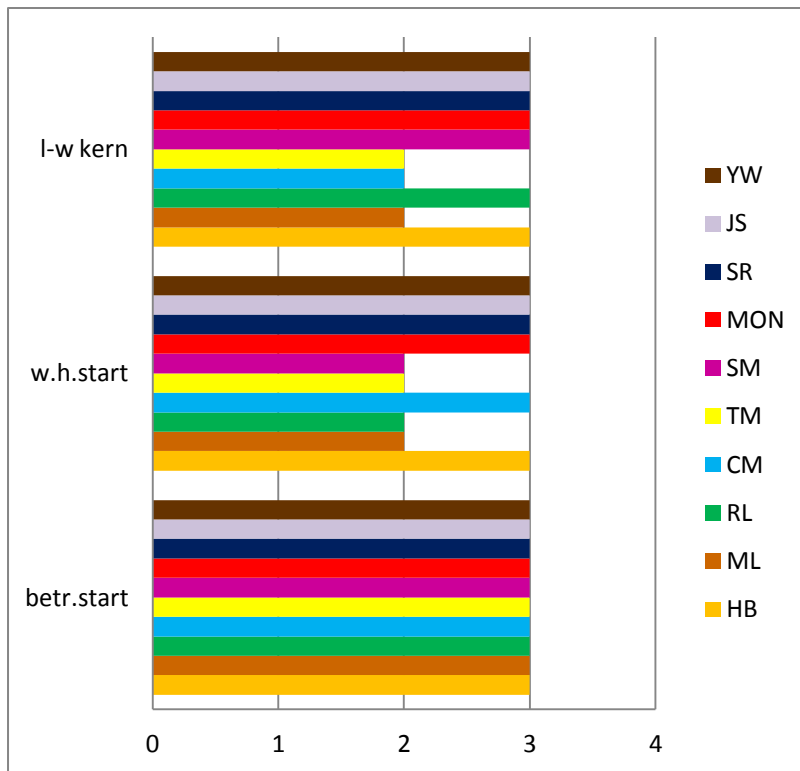
Ik3 = onderwijsassistente

Analyse

De gegevens uit het logboek laten in grafiek 6 zien dat niet alle vormen van oplossingsgerichte interacties aan bod zijn gekomen bij alle betrokken onderwijsgeevenden. Omdat de leerkrachten in een combinatieklas de instructiemomenten per groep afwisselen is er weinig ruimte voor het verrichten van observaties. Dit verklaart het lage aantal observaties tijdens het onderzoek. Leerkracht 3 heeft de leerlingen vier keer kunnen observeren en de bevindingen als afsluiting van de les terug kunnen koppelen naar de kinderen. Daarentegen was zij niet in de gelegenheid om de oplossingsgerichte interactie met de leerlingen vorm te geven met een schaalvraag. Deze is door leerkracht 1 en 2 respectievelijk acht en negen keer gebruikt bij aanvang van een klassenactiviteit. De grafiek geeft het grootste aantal oplossingsgerichte interacties weer bij het onderdeel complimenten geven. Deze vorm van interactie is door alle drie onderwijsgeevenden het meest gebruikt.

4.6 Afsluitende observatie rekenles

In de laatste week van het onderzoek is een tweede observatie gedaan bij een rekenles in groep 6 voor de duur van ruim 35 minuten. Hiervoor is gebruik gemaakt van een filmopname. Aan de rekenles hebben alle tien leerlingen deelgenomen. Er is aan de hand van het observatieschema, welke ook bij de eerste observatie is gebruikt, gekeken naar het gedrag van de leerlingen ten aanzien van betrokkenheid, luister- en werkhouding. De gegevens van de vragen vier, vijf en zes worden hieronder in een staafdiagram weergegeven. Alle gegevens van de tweede observatie van de rekenles zijn verwerkt in bijlage 5.



Grafiek 7: rekenles 2

l-w kern = luister- en werkhouding tijdens de kern van de les

w.h.start = werkhouding startopgave

betr.start = betrokkenheid start van de les

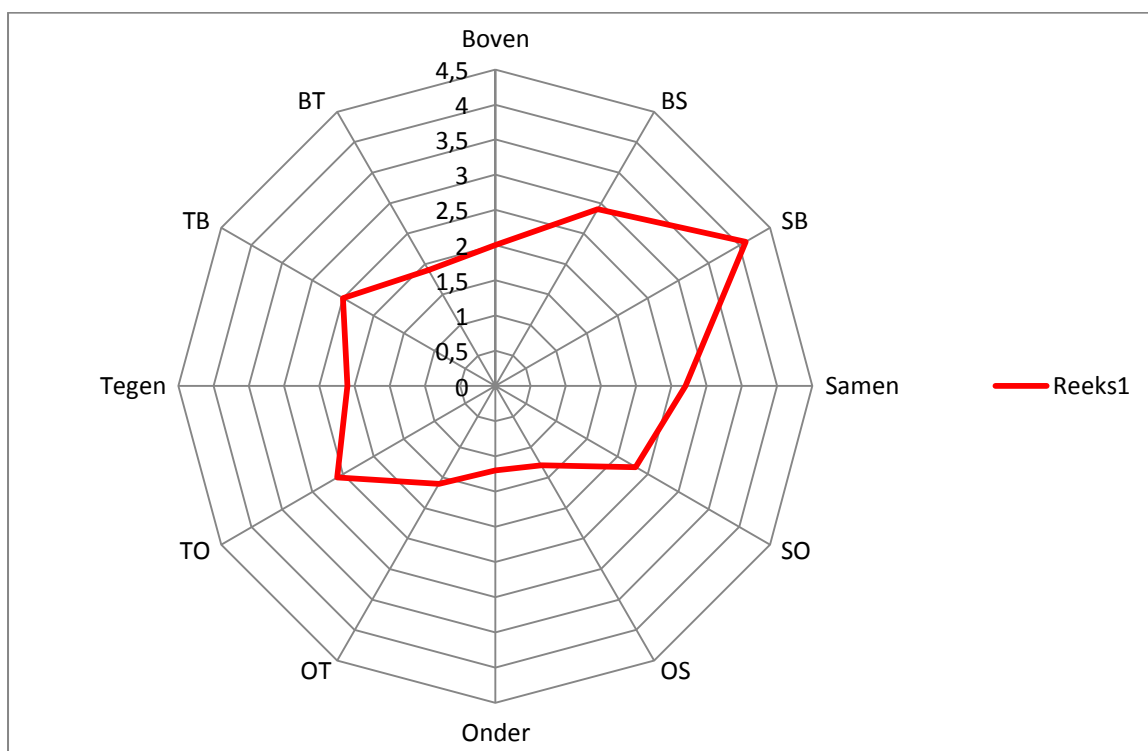
Analyse

In de grafiek is te zien dat er bij de start van de rekenles tijdens de uitleg door alle leerlingen een betrokken luisterhouding was. De werkhouding van de startopgave is bij vier leerlingen voldoende en zes leerlingen als goed waargenomen. De luister- en werkhouding tijdens de kern van de rekenles was voor drie leerlingen voldoende is en voor de overige zeven leerlingen als goed is geobserveerd. Grafiek zeven geeft weer dat er geen leerlingen zijn die matig betrokken waren of een matige score hadden bij de luister- en werkhouding van de kern van de rekenles. Vergeleken met de nulobservatie is in de rekenles bij de afsluiting van het onderzoek een verbetering te zien bij de leerlingen TM, YW en SR, waarbij de leerling TM van drie 1-scores verbetert naar twee 2-scores voor luister- en werkhouding tijdens de startopgave en kern van de les. Ook scoort hij een 3-score voor betrokkenheid bij de startopgave. De leerlingen YW en SR schuiven op alle drie onderdelen naar een 3-score.

4.7 Afsluitende afname Vragenlijst Interactief Leraarschap

De Vragenlijst van Interactief Leraarschap van Leary, wordt ter afsluiting van het onderzoek in de laatste week opnieuw afgenomen bij de leerlingen van groep 6. Alle leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld. De leerkracht heeft voor afname enkele uitdrukkingen met de kinderen klassikaal besproken. De gegevens zijn op de website <http://www.testjegedrag.nl/tjg/zelftest/zelftest.htm> door de leerkracht ingebracht, waarna de scores van de roos zijn weergegeven in de hieronder opgemaakte radargrafiek. Deze scores zijn verder uitgewerkt in bijlage 6 van dit onderzoek.

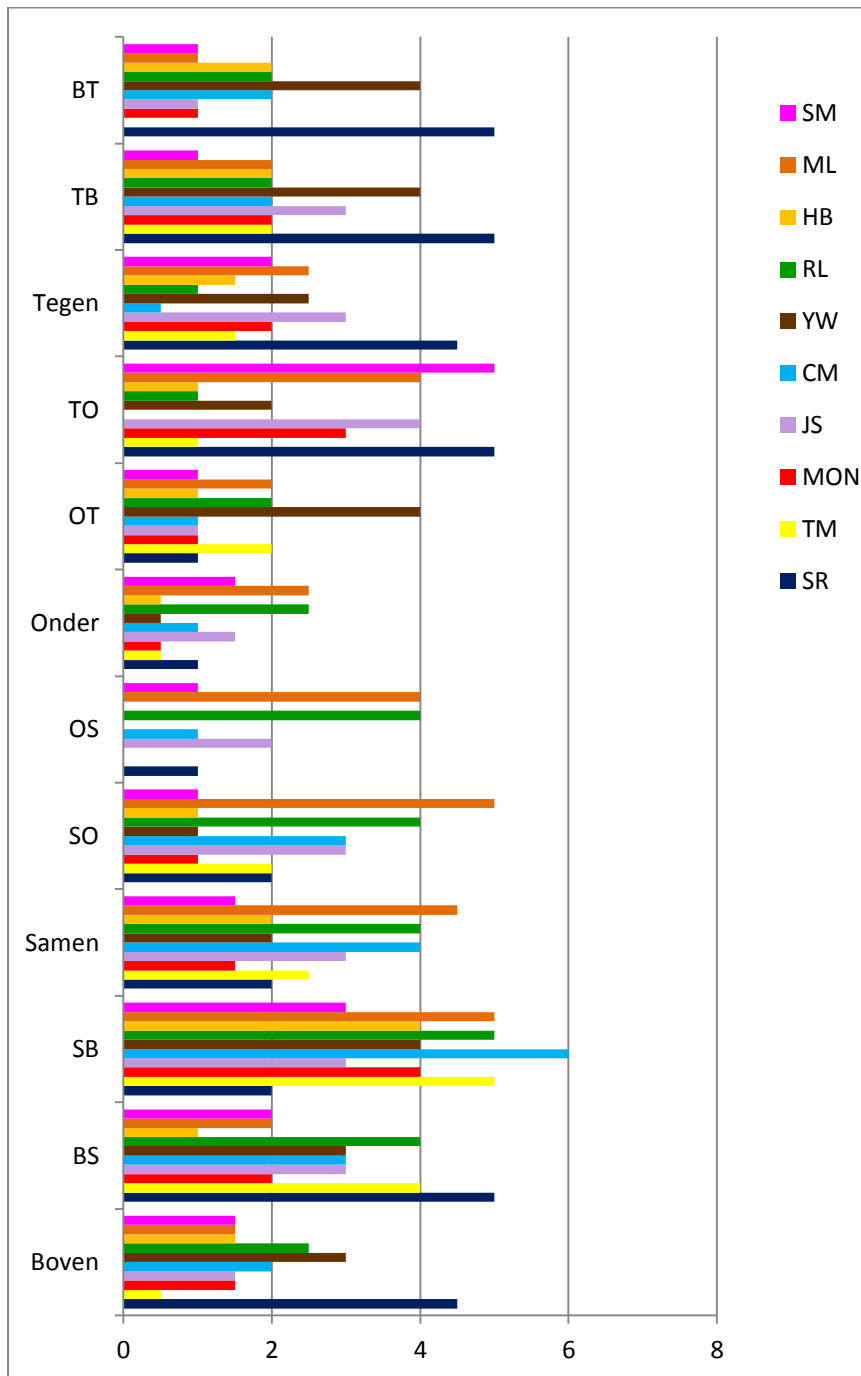
Met de gemiddelden van alle leerlingen uit grafiek 8 VIL2 van leerkracht 1 geven de twaalf interactiegebieden in de hieronder weergegeven Roos van Leary het volgende beeld:



Grafiek 8: gemiddelden VIL2 per groep leerkracht 1

Analyse

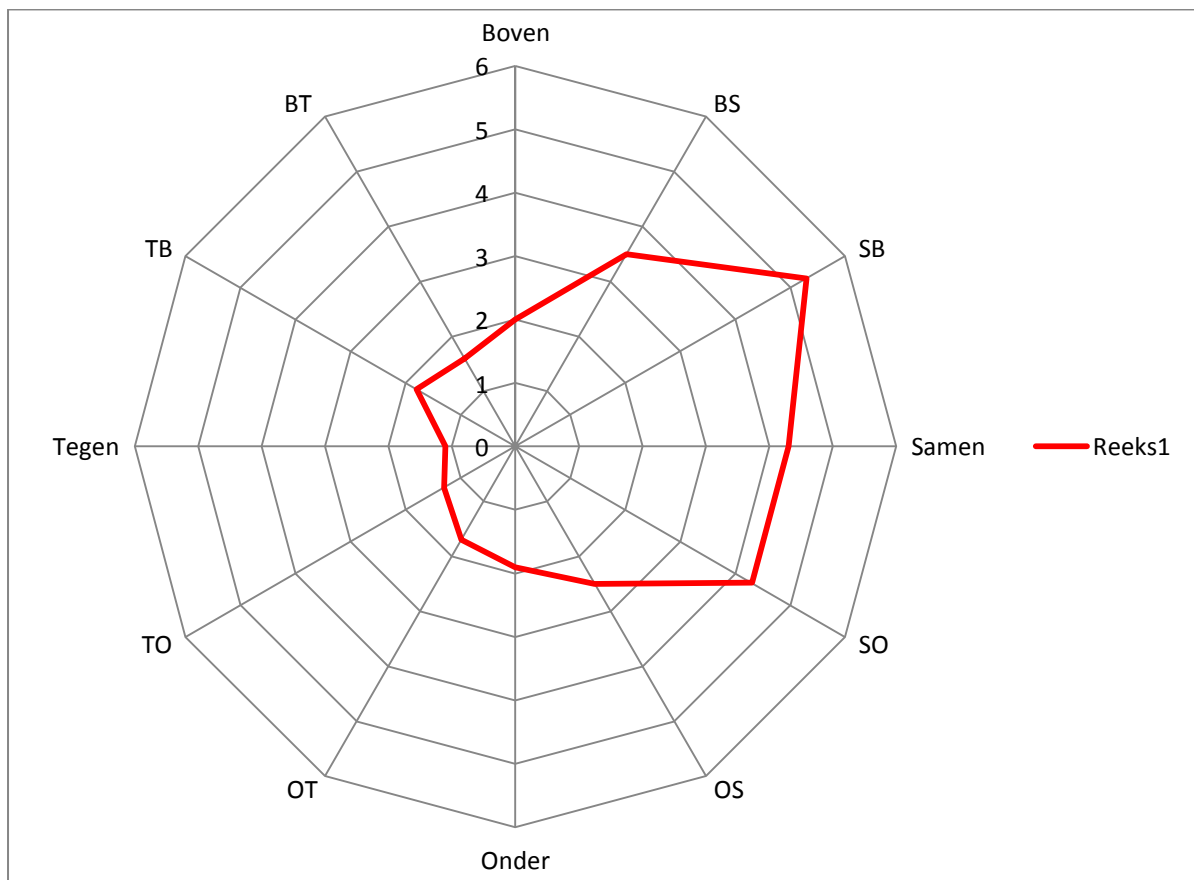
De gemiddelde lijn in de Roos van de tweede afname van de vragenlijst toont een verschuiving voor leerkracht 1 naar het Samen-gebied en een duidelijke afname in het Tegen-gebied. De gebieden Onder-Samen en Onder-Tegen zijn significant afgenomen.



Grafiek 9: VIL2 leerkracht 1

Analyse

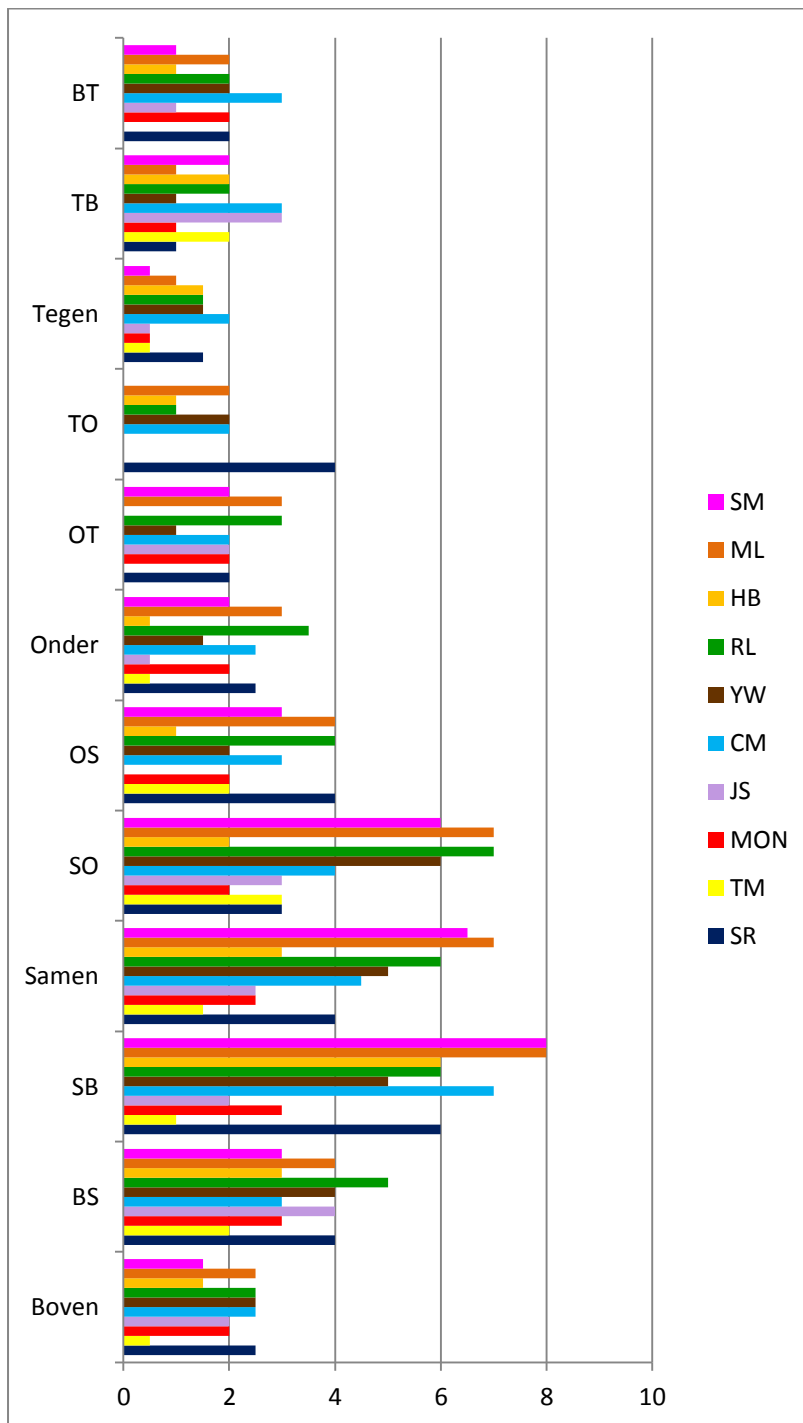
De gegevens in grafiek negen tonen een opmerkelijke verandering voor een aantal leerlingen. Leerling MON verschuift vrijwel geheel van Tegen naar Samen-Boven in vergelijking tot de eerste afname waar ze als uitschieter opviel in het domein Boven-Tegen met 8 punten. De leerling SR blijft in het Tegen-gebied aanwezig, maar groeit ook in Boven-Samen.



Grafiek 10: gemiddelden VIL2 per groep leerkracht 2

Analyse

De lijn van de leerlinggemiddelden in de roos toont voor leerkracht 2 een afname in het Onder-gebied. De scores blijven sterk in Samen-Boven en Boven-Samen, maar nemen in activiteit af in het gebied van Onder-Samen.



Grafiek 11: VIL2 leerkracht 2

Analyse

Grafiek 11 laat bij de afsluitende vragenlijst zien dat leerling ML niet is veranderd en opnieuw op acht punten blijft scoren in Samen-Boven. SM is in vergelijking met de eerste afname toegenomen in het gebied Samen-Boven, eveneens naar acht punten. Leerling JS laat bij de tweede afname ook meer activiteit zien in de

Samen-gebieden. De scores van YW zijn in het Samen-gebied van de afsluitende vragenlijst wat afgenomen in vergelijking met de eerste afname van de vragenlijst.

Conclusie

De radargrafiek van de tweede afname van leerkracht 1 laat een verschuiving zien naar het gebied Samen ten opzichte van de eerste radargrafiek. Ook het linker gebied van Tegen, Tegen-Boven en Boven-Tegen geeft een afname weer. Het gebied Onder neemt af ten opzichte van de eerste afname, waarmee het gebied Boven toeneemt. In de staafgrafiek van leerkracht 1 is per leerling af te lezen hoe er een verschuiving plaats vindt ten opzichte van de eerste afname. De leerling YW is in beide grafieken nagenoeg gelijk gebleven, terwijl voor RL, MON en CM een verschuiving van Tegen naar Samen waar te nemen is. SR is in Tegen en in Samen toegenomen. De interactie van leerling TM met leerkracht 1 is toegenomen in het gebied Samen en laat ook een kleinere groei zien in het gebied Tegen, Boven en Onder. De radargrafiek voor leerkracht 2 laat ten opzichte van de eerste afname een groei zien in het gebied Samen-Boven, Samen en Samen-Onder. De interactiegebieden Tegen-Boven en Boven-Tegen laten een afname zien bij de tweede afname van de vragenlijst. De leerlingen YW, ML en CM zijn afgenomen in het gebied Tegen-Boven en Boven-Tegen en zij laten een verschuiving zien naar Samen-Boven en Boven-Samen. Ook de leerlingen SM, CM en SR komen hoger uit in het gebied Samen en Samen-Boven. YW is afgenomen in het gebied Onder en Onder-Tegen met een lichte groei naar Boven-Tegen en Boven.

4.8 Evaluierend gesprek met onderwijsassistente en leerkrachten

Alle vragen en reacties van betrokken onderwijsassistente en leerkrachten zijn opgenomen in bijlage 6 van dit onderzoek. Beide respondenten geven aan een positieve ervaring te hebben opgedaan met het oplossingsgerichte werken. De onderwijsassistente benoemt dat de positieve houding van de leerkracht een goede uitwerking heeft op de leerlingen, maar ook op haarzelf. De collega-leerkracht zegt te merken dat de leerlingen er waarneembaar rustiger van worden, maar dat er nog geen omslag in het hele groepsproces van groep 6 is waar te nemen. Ze geeft aan dat de periode van 6 weken werken met een

oplossingsgerichte werkhouding voor haar te kort is geweest. Zowel de onderwijsassistente als de leerkracht vinden het beide de moeite waard om met meer tijd en training door te gaan met oplossingsgericht werken. Het uitgewerkte afsluitende gesprek wordt weergegeven in bijlage 6 van dit onderzoek.

4.9 Samenvatting

De data van de laatste Vragenlijst Interactief Leraarschap van de Roos van Leary laat een verandering zien bij de leerlingen ten aanzien van het interactiegebied Samen voor leerkracht 1. De observaties aan het begin en het eind van het onderzoek geven aan dat de werkhouding en de motivatie van de leerlingen is verbeterd. In het logboek is opgenomen dat dagelijks verschillende oplossingsgerichte interacties zijn toegepast in het werken met de leerlingen. Deze gegevens worden, tezamen met de reacties van de respondenten in de tussen- en eindevaluatie, gebruikt om in het volgende hoofdstuk de conclusies te trekken ten aanzien van de opbrengsten van oplossingsgerichte werken.

5. Conclusies en aanbevelingen

Met dit onderzoek wordt getracht aan te tonen dat werkhouding, motivatie en betrokkenheid van de leerlingen van groep 6 verbetert door oplossingsgerichte interacties. Er is tijdens het onderzoek in de klas gebruik gemaakt van schaalvragen, het geven van complimenten, observeren van goed gedrag en terugkoppeling naar de leerlingen. De verschillende onderzoeksactiviteiten, welke in hoofdstuk drie worden benoemd, leverden de in hoofdstuk vier verzamelde data op, waarmee de onderstaande conclusies worden getrokken.

5.1 Conclusies

De eerste onderzoeksactiviteit, de Vragenlijst van Interactief Leraarschap, geeft bij de start van het onderzoek weer dat de leerlingen de omgang met beide leerkrachten tijdens de lessen in de klas als verschillend ervaren. Verklarend vanuit de theorie van Leary (1957) geeft de roos aan dat leerkracht 1 meer interactie vertoont in de interactiegebieden van Tegen. Leerkracht 2 laat meer activiteit zien in de interactiegebieden van Samen. Vanaf de start van het onderzoek hebben beide leerkrachten dagelijks gebruik gemaakt van de oplossingsgerichte handelingen als hiervoor omschreven. Bij de laatste onderzoeksactiviteit, de afsluitende afname van de Vragenlijst van Interactief Leraarschap, bleek dat de leerlingen het gedrag in de klas van beide leerkrachten tijdens de zes weken van het onderzoek anders hebben beoordeeld in vergelijking met het gedrag van beide leerkrachten bij de start van het onderzoek. Er vond zowel voor leerkracht 1 en leerkracht 2 een verschuiving plaats naar het interactiegebied Samen, waarbij geconcludeerd kan worden dat het interactiegebied Tegen voor beide leerkrachten is afgenomen. Volgens de theorie van Leary verklaart deze verschuiving dat er in de interactie met de leerlingen door de leerkracht meer ruimte wordt gegeven door het bieden van Samen-Boven (vriendelijkheid), Samen-Onder (begrijpend) en Onder-Samen (ruimte gevend/latend) (Wubbels & Creton in Jeninga, 2006).

5.1.1 Luister- en werkhouding bij aanvang van het onderzoek

De eerste deelvraag van het onderzoek luidde: "Hoe is de luister- en werkhouding van de leerlingen van groep 6 bij aanvang van het onderzoek?" Met

behulp van een observatieschema is tijdens een rekenles bij aanvang van het onderzoek een observatie gedaan om de luister- en werkhouding weer te geven. Tijdens deze eerste observatie als nulmeting van het onderzoek bleek dat van de tien leerlingen bij de uitleg van de startopgave van de rekenles acht leerlingen betrokken waren en actief luisterden. Twee leerlingen waren niet betrokken, maar met een andere activiteit bezig dan de rekenopdracht. Tijdens het uitvoeren van de startopgave, waarbij de leerkracht in de andere groep instructie gaf, bleek dat slechts de helft van de groep met een goede en betrokken werkhouding de startopgave maakte. Drie leerlingen waren minder betrokken en twee leerlingen lieten een onvoldoende tot matige werkhouding zien. De kern van de les, waarbij vier leerlingen voldoende scores voor de luister- en werkhouding en één leerling als onvoldoende wordt gewaardeerd, laat nagenoeg dezelfde scores zien als de uitvoering van de startopgave.

5.1.2 Luister- en werkhouding aan het eind van het onderzoek

Deelvraag twee luidde vervolgens: "Hoe is de luister- en werkhouding van de leerlingen van groep 6 aan het eind van het onderzoek?". Dezelfde observatie is eveneens aan de hand van het observatieschema gedaan tijdens een rekenles in de zesde en laatste week van het onderzoek. Hieruit bleek dat alle tien leerlingen een goede luister- en werkhouding toonden tijdens de uitleg van de startopgave, wat neerkomt op een verbetering van 20%. Tijdens het uitvoeren van de startopgave waren zes leerlingen met een goede werkhouding bezig, wat een verbetering van 10% inhoudt ten opzichte van de vijf leerlingen bij aanvang van het onderzoek. Er waren geen scores voor een onvoldoende tot matige werkhouding tijdens de uitvoering van de startopgave, wat een verbetering van 20% betekent. De luister- en werkhouding van de leerlingen tijdens de kern van de les was voor zeven leerlingen goed en drie leerlingen voldoende. Geconcludeerd kan worden dat er een verbetering heeft plaatsgevonden ten aanzien van betrokkenheid en luister- en werkhouding van de leerlingen van groep 6. De waardering goed is bij alle drie onderdelen met vijf leerlingen gegroeid van 18 naar 23 leerlingen. Dit is een verbetering van ongeveer 17%. De waardering onvoldoende tot matig is bij geen enkel onderdeel gescoord in de tweede rekenles. Dit is voor vijf leerlingen een verbetering met een percentage van eveneens ongeveer 17%.

5.1.3 Oplossingsgericht werken en pedagogisch klimaat

Voor de derde deelvraag van het onderzoek, namelijk: "Welke kenmerken van het oplossingsgerichte werken versterken het pedagogisch klimaat en het welbevinden van de leerlingen van groep 6?" worden de resultaten van de onderzoeksactiviteiten drie, vier en vijf gebruikt. Uit het interview met de leerlingen van groep 6 kwam naar voren dat ze het prettig vonden om complimenten te krijgen tijdens het werken in de klas. Eén leerling gaf zelfs aan dat hij zich daardoor veiliger voelde. Ook werd er door een leerling geantwoord dat het rustiger wordt in het groepje als de leerkracht complimenten geeft. De reactie: "het wordt niet fijn in de klas als de leerkracht boos is, want dan kun je je ook niet goed concentreren", geeft aan dat deze leerling zich niet veilig voelt bij een klassensfeer waarin de houding van de leerkracht corrigerend en sturend is. Geconcludeerd kan worden dat het geven van complimenten en het gebruiken van de schaalvraag bijdraagt tot een versterking van het pedagogisch klimaat. In onderzoeksactiviteit vier, de tussenevaluatie met betrokken onderwijsgegenden werd door de onderwijsassistente geconstateerd dat de leerlingen het prettig vonden om positieve feedback te krijgen naar aanleiding van het observeren van goed gedrag. Onderzoeksactiviteit vijf, het bijhouden van het logboek, laat zien dat er door leerkrachten en onderwijsassistente dagelijks gebruik is gemaakt van het geven van complimenten. De onderwijsassistente benoemt dat de positieve houding van het oplossingsgerichte werken een goede uitwerking heeft op de leerlingen, maar ook op haarzelf. Hiermee kan geconcludeerd worden dat het welbevinden van de leerkracht en de leerlingen is toegenomen door het gebruik van oplossingsgerichte handelingen in de klas. Ofwel, het antwoord op de derde deelvraag luidt dat het pedagogisch klimaat in groep 6 gedurende het onderzoek waarneembaar is verbeterd door gebruik van complimenten, observeren van goed gedrag en het toepassen van de schaalvraag bij aanvang van een klassenactiviteit.

5.1.4 Oplossingsgericht werken en motivatie

De laatste deelvraag, "Wat is de invloed van een Oplossingsgerichte omgangsstijl op de motivatie van de leerlingen van groep 6?" wordt aan de hand van de onderzoeksactiviteiten zeven en acht beantwoord. De afsluitende Vragenlijst

Interactief Leraarschap geeft weer dat de leerlingen het gedrag dat leerkracht 1 en leerkracht 2 gedurende de zes weken van het onderzoek laten zien met oplossingsgerichte interacties beoordelen met minder activiteit in het gebied Tegen. Volgens de theorie van Leary wordt hierdoor meer ruimte gecreeërd voor inbreng van de leerlingen. Dit kan in deze onderzoeksactiviteit hebben bijgedragen tot het versterken van eigen inbreng en verantwoordelijkheid van de leerlingen bij een klassenactiviteit, waardoor de intrinsieke motivatie van de leerlingen verbetert (Lens & Depreeuw, 1998). Deze verbeterde motivatie kan reden zijn geweest voor de verbeterde luister- en werkhouding welke uit grafiek zeven van de afsluitende rekenles is af te lezen.

5.1.5 Onderzoeksvraag

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de onderzoeksvraag, "Wat is de invloed van een Oplossingsgerichte omgangsstijl op motivatie en werkhouding van leerlingen?" heeft geleid tot een positief resultaat voor zowel de leerlingen van groep 6, alsook de betrokken onderwijsassistente en beide leerkrachten. De onderzoeksactiviteiten laten zien dat de leerlingen gedurende de afgelopen zes weken meer betrokken en gemotiveerd waren tijdens de lessen als gevolg van het inzetten van de schaalvraag en de positieve feedback in de vorm van complimenten. Ook de onderwijsassistente en de leerkrachten hebben de oplossingsgerichte omgangsstijl als prettig ervaren waardoor de sfeer in de klas is verbeterd voor zowel leerlingen als leerkrachten.

5.2 Aanbevelingen

In de laatste onderzoeksactiviteit, het afsluitend gesprek tussen onderwijsassistente en leerkrachten, wordt door collegaleerkracht opgemerkt dat haar is opgevallen dat de leerlingen van groep 6 in de loop van de duur van het onderzoek waarneembaar rustiger zijn worden, maar dat er nog geen omslag in het hele groepsproces van groep 6 kan worden geconstateerd. Ze geeft aan dat de periode van 6 weken werken met een oplossingsgerichte werkhouding voor haar te kort is geweest. Zowel de onderwijsassistente als de leerkracht vinden het de moeite waard om met meer tijd en training door te gaan met

oplossingsgericht werken. De resultaten van het onderzoek zullen ter informatie worden voorgelegd aan het team van onze school met het doel een gezamenlijke discussie in gang te zetten over de mogelijkheid om voor de toekomst het oplossingsgerichte werken in alle groepen vorm te geven. Verdere scholing en training in het oplossingsgerichte werken wordt hiermee, gezien de positieve reacties van de leerlingen en betrokken leerkrachten, voor het team aanbevolen.

6. Evaluatie en reflectie

Als ik in gedachten terug ga naar de lessen van de eerste module Communicatie van de opleiding tot Intern Begeleider aan het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg van de Fontys Hogeschool, realiseer ik mij hoe belangrijk de communicatie tussen mensen is. In mijn werk als leerkracht in het basisonderwijs zie ik dat communicatie bepalend is voor de relatie tussen de persoon en omgeving ofwel tussen kind en onderwijsomgeving (van der Wolf & van Beukering, 2011). Onze school die wordt bemenst door leerlingen en onderwijsgeevenden, kan worden gezien als één groot communicatief systeem, waarbij communicatie door verbaal- en nonverbaal gedrag wordt vorm gegeven. Voor de theoretische onderbouwing van dit onderzoek kwam in de gelezen literatuur steeds weer naar voren dat één van de belangrijkste factoren van goed onderwijs wordt gekenmerkt door de kwaliteit van de interactie, ofwel de leraar maakt het verschil. Vrijwel aan het begin van mijn opleiding werd in de module Coachen het gedachtegoed van het oplossingsgerichte werken van Insoo Kim Berg en Steve deShazer geïntroduceerd (1994). Ik was onder de indruk van de eenvoud en kracht die aan deze theorie ten grondslag ligt, waarbij de aandacht wordt gestuurd naar gedrag dat al goed gaat. Deze theorie, tezamen met mijn passie voor communicatie en afstemming, was voor mij de aanleiding voor dit onderzoek. De onderzoeksactiviteiten die de opbrengsten van het oplossingsgerichte werken moesten weergeven, lieten zien dat zowel leerlingen als betrokken onderwijsgeevenden gedurende de zes weken van het onderzoek in hun welbevinden positief zijn gegroeid.

Voor de leerlingen betekende het participeren aan dit onderzoek een eigen bijdrage in de behoefte aan de betekenisvolheid en de overtuiging mee te tellen, de overtuiging dat je stem ertoe doet (Deley, Jeninga en van Meersbergen, 2008). Ook voor mij als praktijkonderzoeker betekende het uitvoeren en volbrengen van dit onderzoek het behalen van gezamenlijk einddoel. Daarnaast leverde het onderzoek mij een verrijking op van kennis, maar zeker ook van ervaring door de wijze waarop ik gedurende de afgelopen maanden aan het onderzoek met behulp van gerichte feedback heb kunnen werken. Het afleggen van de verschillende stadia als omschrijven van aanleiding, gericht op de eigen praktijk, het ontwerpen van een theoretisch kader, hebben ertoe bijgedragen dat

het onderzoek gaandeweg een stukje van mijzelf is geworden, als een schilderij dat ik geschilderd heb. Het tweede stadium van ontwerpen van het theoretisch kader was voor mij het pittigst. Als ik terugkijk naar de leerstijltest van Kolb, waaruit bleek dat ik een meer beschouwend en observerend type ben, verklaart dit misschien het verloop van het tweede stadium, waarbij het conceptualiseren of ontwerpen van een kader de doelstelling was. Dankzij de feedback van mijn mentor, om te proberen één lijn in de theorie te creëren en de lange stukken tekst op te splitsen in kleine krachtige alinea's, kreeg het ontwerp een betere vorm en groeide uit naar wat het nu geworden is.

Geconcludeerd kan worden dat dit onderzoek ertoe heeft geleid dat mijn onderwijspraktijk op een verantwoorde wijze heeft kunnen kennismaken met het oplossingsgerichte werken. Ik spreek de hoop uit dat de positieve ervaringen van alle respondenten aanleiding mogen zijn voor een vervolgtraject in de vorm van training of scholing, omdat ik met dit onderzoek heb ervaren dat de kwaliteit van het pedagogisch klimaat in de klas verbetert door het gebruik van oplossingsgericht werken.

Nawoord

Toen ik aan dit onderzoek begon had ik geen idee hoe het mij zou vergaan. Welke inzet het van de betrokkenen en mij zou vragen en in welke vorm het gestalte zou gaan krijgen. Ik kon mij er nog geen beeld van scheppen. Maar in de loop van het afgelopen schooljaar begonnen alle puzzelstukjes op hun plek te vallen. De theoretische verkenning als voorbereiding wierp haar vruchten af in de praktijk. Allereerst wil ik daarom een woord van dank richten aan alle participanten van dit onderzoek. Zonder de bereidwillige hulp van leerlingen en collega's was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Een heel hartelijk dankjewel aan mijn collega's die me door alle fases van het onderzoek met hun interesse en support hebben gesteund. Ook de directeur van mijn praktijkschool wil ik bedanken voor het beschikbaar stellen van middelen en tijd om het onderzoek uit te kunnen voeren. Een heel hartelijk dank ook aan Wilma Klabbers, mijn mentor gedurende het onderzoek. Zij heeft mij op subtiële en zeer kundige wijze de weg gewezen in het landschap van onderzoek. Tot slot een woord van dank aan mijn gezin, die mij van begin tot eind hebben gesteund en bemoedigd.

7. Literatuurlijst

Bakker, M., e.v. (2009) *Positieve groepsvorming*. Esch: Quirijn

Berg, I.K. & Huibers, A. (2007) *Classroom Solutions*, Solutions Centre. Hageraats Videoproducties

Clijisen, A. (2007) *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. KPC-Groep

Covey, S. (2008) *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam, Business Contact

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010) *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho

Dijk, B. van (2000) *Beïnvloed anderen, begin bij jezelf*. Zaltbommel: Thema

Feuerstein, R. Rand, Y. Rynders, J.E. (2005) *Laat me niet zoals ik ben*. Rotterdam: Lemniscaat

Goleman, D. (1998) *Emotionele Intelligentie*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact

Jackson, P. McKergow, M. (2002) *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema

Jeninga, J. (2006) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers

Jutten, J. (2003) *Natuurlijk leren*. Sittard: Consent Onderwijsbegeleiding en innovatie

Kallenberg, T. e.a. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Lens, W. & Depreeuw, E. (1998) *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken*. Leuven: Universitaire Pers

Lieshout, T. van (2009) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Meersbergen, E., Deley, T., Jeninga, J. (2008) *Van houding naar handelen*. Tilburg: Schrijfgroep Sociaal-Emotionele Ontwikkeling. Fontys OSO

Timmerman K. (2009) *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco

Van der Wolf, K. van Beukering, T. (2011) *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco

www.fontys.oso.nl

www.taalvormingentaaldrukken.nl

Vragenlijst Interactief Leraarschap (VIL)

Bijlage 1

☐ 1. kan opdrachten geven
☐ 2. kan voor zichzelf zorgen
☐ 3. hartelijk en met begrip
☐ 4. bewondert en imiteert (nadoen) anderen
☐ 5. is het met iedereen eens
☐ 6. schaamt zich voor zichzelf
☐ 7. erg bezorgd om bevestiging te krijgen (wil graag horen dat het goed gaat)
☐ 8. geeft altijd advies
☐ 9. verbitterd (niet vrolijk, teleurgesteld in hoe het gaat)
☐ 10. met een ruim hart en onbaatzuchtig (ze kan veel hebben van een ander)
☐ 11. opschepperig
☐ 12. zakelijk
☐ 13. kan streng zijn wanneer dat nodig is
☐ 14. koud en zonder gevoel
☐ 15. kan klagen wanneer dat nodig is
☐ 16. samenwerkingsgezind (wil graag de dingen samen doen)
☐ 17. klagerig
☐ 18. kritisch op anderen (vaak wat op of aan te merken op een ander)
☐ 19. kan gehoorzamen
☐ 20. wreed en onhartelijk
☐ 21. afhankelijk
☐ 22. dictatoriaal (bazig, overheersend)
☐ 23. dominerend (de baas willen zijn)
☐ 24. er sterk op uit om met anderen goed overweg te kunnen

☐	25. moedigt anderen aan (wil graag dat je het goed doet)
Bijlage 1 blad 2	
☐	26. heeft er plezier in voor anderen te zorgen
☐	27. vastberaden maar rechtvaardig (ze zet door, maar wel omdat ze vindt dat het moet of kan)
☐	28. aan één stuk door vriendelijk (helemaal niet streng)
☐	29. mild ten aanzien van een fout
☐	30. goede leider
☐	31. dankbaar
☐	32. behulpzaam
☐	33. kan fouten van anderen niet verdragen
☐	34. onafhankelijk (ze weet wat ze wil)
☐	35. houdt van verantwoordelijkheid (weet wat ze moet doen)
☐	36. heeft gebrek aan zelfvertrouwen (is niet zeker van zichzelf)
☐	37. laat anderen besluiten nemen (laat een ander beslissen)
☐	38. vindt iedereen aardig
☐	39. houdt ervan om verzorgd te worden
☐	40. baast over anderen (zegt altijd wat een ander moet doen)
☐	41. zachtmoedig (heel zacht en lief)
☐	42. bescheiden (denkt niet eerst aan zichzelf maar meer aan de anderen)
☐	43. gehoorzaamt te bereidwillig (doet meteen wat je wil)
☐	44. overbeschermend (wil heel graag voor je zorgen)
☐	45. vaak onvriendelijk
☐	46. door anderen gerespecteerd (gewaardeerd)
☐	47. rebelleert tegen van alles (is het met niemand eens)

☐	48. gepikeerd, wanneer een ander de baas over hem speelt
☐	49. assertief en vertrouwend op zichzelf (doet wat ze zelf wil en luistert niet naar wat anderen willen)
☐	50. sarcastisch (gemeen)
Bijlage 1 blad 3	
☐	51. verlegen
☐	52. egoïstisch
☐	53. sceptisch (twijfelachtig)
☐	54. open en direct (zegt meteen wat ze vindt)
☐	55. koppig (eigenwijs)
☐	56. te gemakkelijk te beïnvloeden door anderen
☐	57. denkt slechts aan zichzelf
☐	58. te toegeeflijk aan anderen (geeft snel toe)
☐	59. lichtgeraakt en makkelijk gekwetst (snel gekwetst of boos)
☐	60. probeert ieder te troosten en te bemoedigen
☐	61. geeft gewoonlijk toe
☐	62. vol respect voor gezag (heeft respect voor iemand die de baas is)
☐	63. wil dat ieder hem sympathiek vindt
☐	64. zal ieder geloven

Gegevens Vragenlijst Interactief Leraarschap

De vragenlijst interactief leraarschap van Leary, welke in hoofdstuk 2 theoretisch wordt omschreven, is bij aanvang van dit onderzoek naar Oplossingsgericht werken in groep 6 als nulmeting afgenomen bij de 10 leerlingen. Met deze gegevens trachten we in beeld te brengen hoe de kinderen de interactie met beide leerkrachten ervaren en beoordelen. Voordat de leerlingen de vragenlijst hebben ingevuld is deze door de leerkracht klassikaal toegelicht en zijn enkele woorden ervan ter verduidelijking nader omschreven. De door de leerlingen ingevulde gegevens zijn vervolgens met behulp van de website door de leerkracht ingevuld, waarna de digitale analyse is gemaakt. Deze analyse leverde onderstaande scores op voor de verschillende onderdelen van de Roos van Leary, welke in een totaaloverzicht hieronder worden weergegeven.

Vragenlijst Interactief Leraarschap Leerkracht 1

	Boven	BS	SB	Samen	SO	OS	Onder	OT	TO	Tegen	TB	BT
Sh	1	2	2	1	0	0	0	1	3	2	2	1
Mx	3	3	4	4,5	5	3	3	3	2	2,5	4	4
Hi	1	1	3	2,5	2	2	1	1	2	2,5	4	1
Ru	0	2	6	3	2	4	0	0	1	1	1	0
Yo	4	4	5	3,5	3	3	3	3	3	3,5	5	5
Ch	1,5	3	1	1	1	3	2	2	3	2	2	1
Jo	1,5	1	4	4	5	3	3	3	0	0,5	2	4
Ma	4	3	0	0,5	1	3	1	1	6	5	5	8
Th	1	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0	1
Sj	4	4	4	4	5	4	0	0	3	3	3	5

Bijlage 1a: VIL blad 2

De bovenste rij geeft de verschillende relationele situaties weer volgens de theorie van de Roos van Leary, waarbij in de linker kolom de leerlingen worden vermeld.

Vragenlijst Interactief Leraarschap Leerkracht 2

	Boven	BS	SB	Samen	SO	OS	Onder	OT	TO	Tegen	TB	BT
Sh	1,5	3	3	2	2	1	1	1	1	1,5	3	1
Mx	4	7	8	6	5	3	3	4	2	3	5	3
Hi	1,5	3	6	4	3	2	0	0	1	1,5	3	1
Ru	0,5	2	5	3	2	4	3	3	0	0	2	0
Yo	2	3	7	5,5	5	3	3	3	1	2	5	2
Ch	3,5	3	6	5	5	4	3	3	2	2,5	4	5
Jo	2	3	4	3,5	4	5	1,5	1	1	1	2	2
Ma	0	1	5	3,5	3	3	3	3	1	0	0	0
Th	1	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0	1
Sj	3	3	6	5	5	4	2,5	2	1	1	2	4

Observatie rekenles 1 op 5 maart 2012

1. Hoeveel leerlingen zijn aanwezig bij de start van de les?

10 leerlingen

2. Wordt er een schaalvraag gesteld voor aanvang van de les?

Er wordt geen gebruik gemaakt van een schaalvraag voor aanvang van de les om leerlingen te motiveren tot het stellen van eigen doelen.

3. Hoe lang duurt de uitleg van de startopgave?

Ruim 4 minuten

4. In welke mate is betrokkenheid waarneembaar tijdens de uitleg van de startopgave?

HB 1/2/3*	ML 1/2/3	RL 1/2/3	CM 1/2/3	TM 1/2/3
SM 1/2/3	MON 1/2/3	SJ 1/2/3	JS 1/2/3	YW 1/2/3

5. In welke mate gaan de leerlingen na de instructie van de startopgave aan de slag met een actieve en gemotiveerde werkhouding?

HB 1/2/3*	ML 1/2/3	RL 1/2/3	CM 1/2/3	TM 1/2/3
SM 1/2/3	MON 1/2/3	SJ 1/2/3	JS 1/2/3	YW 1/2/3

6. In welke mate laten de leerlingen een betrokken luister- en werkhouding zien tijdens de directe instructie van de kern van de rekenles?

HB 1/2/3*	ML 1/2/3	RL 1/2/3	CM 1/2/3	TM 1/2/3
SM 1/2/3	MON 1/2/3	SJ 1/2/3	JS 1/2/3	YW 1/2/3

7. Worden er complimenten uitgedeeld tijdens de les?

De juf negeert ongewenst gedrag en richt haar aandacht op die kinderen die goed meedoen. Ze stelt hen vragen en probeert actieve deelname door vraagstelling te bereiken. Dit lukt niet bij alle leerlingen. Van de 10

leerlingen zijn 7 leerlingen van de klas auditief goed betrokken bij de uitleg van de startopgave en de kern van de rekenles. Bij de zelfstandige verwerking zijn van de 10 leerlingen 8 leerlingen goed en geconcentreerd aan het werk. Twee van de 10 leerlingen laten zien dat ze veel rondkijken en reageren op dingen die in de andere groep besproken worden.

8. Wordt in de interactie met de kinderen door leerkracht gebruikt gemaakt van Oplossingsgerichte vraagstelling? Bij een twee sommen vraagt de leerkracht aan de leerlingen hoe zij tot de oplossing gekomen zijn. De leerlingen verwoorden dan met welke strategie ze tot de oplossing gekomen zijn.

* De getallen 1, 2 en 3 staan voor matig, voldoende en goed

Verslag observatie rekenles

De juf wil met de les beginnen en wacht tot het stiller wordt in de klas. Ze geeft de kinderen van groep 6 aanwijzingen voor startopgave op blz. 78, opgave 1 a, b en c. Ze staat achter in de klas zegt dat som a en b gedeeld-door-sommen zijn met rest. Ze vraagt dan "hoe doe je dat ook al weer, gedeeld-door-sommen met rest"? Ze vraagt het aan een leerling achter in de klas waar ze bij staat en herhaalt nog een keer de som: "10:3, hoe doe je dat ook al weer?" De leerling geeft geen antwoord, maar een andere leerling reageert met "9 rest 1". Als de juf de vraag herhaalt, antwoordt een andere leerling dan "3 rest 1". Voor opgave 2 en 3 wordt daarna door 2 leerlingen een kopieerblad uitgedeeld. De uitleg van de startopgave duurt dan totaal ruim 4 minuten. Als de juf na deze uitleg voor een korte instructie naar de andere groep gaat, zijn van groep 6 inmiddels 4 leerlingen geconcentreerd aan het werk. 6 leerlingen kijken nog wat rond en maken nog geen aanstalten om te beginnen met hun werk. Één van hen plukt aan zijn haar bij het voorhoofd, de ander kijkt voor zich uit, twee leerlingen kijken voor zich uit en luisteren daarbij naar de uitleg van de juf in de andere groep. Na ruim 2 minuten zijn 9 leerlingen van groep 6 aan het werk. Eén leerling heeft nog niets gedaan. Dan komt de juf terug van de uitleg bij groep 5 en gaat verder met instructie in groep 6. Ze begint met de nabespreking van de

startopgave en verwoordt de eerste som van opgave a. Ze geeft de leerling voor in de klas de beurt. Deze antwoordt dat hij het nog niet gemaakt heeft. Daarop gaat ze naar de leerling die ernaast zit, die ook aangeeft het nog niet gemaakt te hebben. Ze vraagt dan of ze het moeilijk vindt, waarop bevestigend geantwoord wordt door de leerling. Ze vraagt dan aan de rest van de groep wie het wel gemaakt heeft en geeft de beurt aan een andere leerling. Tijdens het bespreken van de startopgave zijn de leerlingen betrokken en steken telkens hun vinger op om een beurt te krijgen. Als de juf dan vraagt hoe een leerling tot een uitkomst gekomen is, verwoordt de leerling zijn strategie. Daarna gaat de juf verder met de uitleg van som 2 van de les. Tijdens de kern van de les worden de breukgetallen behandeld. Ze leest samen met de leerlingen de tekst van opgave 2 en vraagt daarna aan de groep wie kan vertellen hoeveel 20 van de 100 bladzijden is. "Hoe noem je dat deel?" Op deze vraag blijft het stil, waarna de juf naar het bord loopt. Ze tekent het boek met daarin het deel van 20 bladzijden dat ze een kleur geeft. Ze vraagt dan nog eens "hoe vaak past dit stuk in het hele boek?", waarmee ze de eerder gestelde vraag door middel van een tekening verduidelijkt. Er zijn 4 leerlingen die hun vinger opsteken. De rest van de groep is wel betrokken, maar steekt geen vinger op. De leerling die het goede antwoord geeft krijgt van de leerkracht een compliment. Ze vraagt of er ook iemand is die kan zeggen hoeveel dan 2 delen van 20 bladzijden als breuk genoemd worden. Het meisje voorin de klas reageert nu ook en steekt haar vinger op. Ze geeft het goede antwoord en de juf complimenteert haar. De leerlingen gaan hierna zelfstandig verder met de rest van de opgaven. De leerkracht gaat na de instructie naar de andere groep om daar enkele kinderen te begeleiden. Tijdens deze zelfstandige verwerking laten 5 leerlingen van groep 6 een geconcentreerde werkhouding zien. 4 leerlingen praten met elkaar en één leerling staat op en loopt de klas uit. Bij terugkomst begint ook zij met het zelfstandige werk.

Interview met fotomateriaal Oplossingsgericht werken

1. Wat zie je op foto 1?
2. Waarom zou de juf zo boos kijken?
3. Wat denken jullie, wat zou de juf graag willen?
4. Zouden de leerlingen dat zelf ook willen?
5. Waardoor zou je beter je best doen: als de juf boos wordt of als ze complimenten geeft?
6. Wat zie je op foto 4?
7. Waarom zou je het fijn vinden om in een groep te werken waarbij de juf meer kijkt naar de goede dingen en minder moppert?
8. Kun je zelf ook noemen wat nodig is om een goede werkhouding te krijgen?

Foto 1

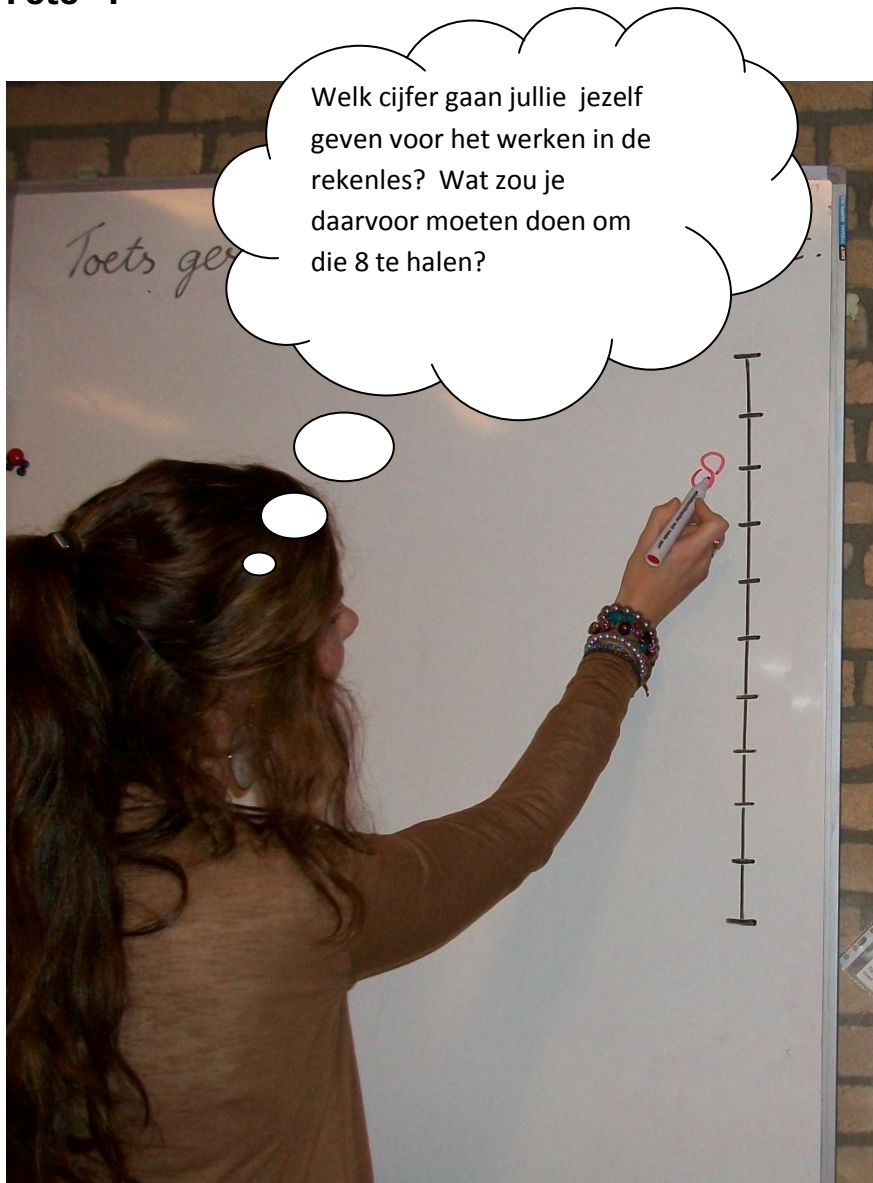
Foto 2

Bijlage 3 blad 2

**Foto 3**

Foto 4

Bijlage 3 blad 3



De leerlingen van de 3 groepjes hebben vooraf onderling kunnen praten over wat ze zien op foto 1 en 2.

1. Wat zie je op foto 1 en 2?

SM: Het is in onze klas. Dat is juf M. die wil dat de kinderen stil zijn. Ze houdt een keer de vinger voor de mond, zo van ssssss.

JS: op foto 1 kijkt ze heel boos.

SR: dat kun je zien aan haar ogen en aan haar gezicht. Ze wil de kinderen helpen.

SM: ja, want anders hebben de kinderen iets niet door.

CM: ik zie dat de juffrouw boos is.

TM: ze kijkt boos en ze wil dat we stil zijn. Ze houdt de duim voor de mond.

HB: ze kijkt een beetje boos.

YW: ja

RL: ze is boos. Dat zie je aan de ogen en de vinger.

2. Waarom zou de juf zo boos kijken?

SM: misschien dat de kinderen aan het kletsen zijn en niet goed opletten.

TM: ze wil dat de kinderen stil zijn.

ML: is ook wel logisch, want als je niet boos doet en ze een gewoon stemmetje heeft dan blijven de kinderen maar doorgaan. Ik denk dat het nodig is om stil te worden.

CM: op foto 1 dat ze opletten en foto 2 dat ze stil zijn.

YW: ze wil dat we opletten.

RL: omdat we niet opletten.

3. Wat denken jullie, wat zou de juf graag willen?

JS: stilte en dat je goed moet opletten. Ze wil graag goed kunnen uitleggen.

SR: ja, want anders kun je de toets niet goed maken.

SM: in de rekenlessen weet je dan niet hoe het moet.

SM: aan de ene kant vind je wel dat het je eigen schuld is dat je het niet snapt, maar aan de andere kant snap je het soms ook niet wat de juf uitlegt.

HB: ze wil dat we stil zijn en opletten.

YW: ja, dat denk ik ook.

4. Zouden de leerlingen dat zelf ook willen?

SR: niet direct, maar later wel onder de les.

SR: ze praten teveel.

JS: ze zitten in de praat.

SM: ze zitten er helemaal in en willen het hele verhaal afmaken.

JS: ze zitten in hun eigen wereldje.

YW: ja.

HB: beetje wel.

RL: ook, soms wel. Ik vind het soms moeilijk. Ik ben dan druk, ik weet niet waarom. Ik kan dan niet stilzitten.

ML: soms is het wel leuk als de juf boos wordt.

5. Wat zie je op foto 3 en 4?

JS: ik zie dat ze op foto 3 veel blijer is.

SR: ze vindt dat we goed hebben gewerkt.

TM: op foto 4 zie je wat ze halen met rekenen. Dat is een 8. En op de andere foto zie je dat het gelukt is. Maar ik vind het fijner om punten te krijgen. Dan ga je nog beter je best doen.

RL: ze kijkt blij en steekt een duim op. Ze lacht.

HB: Ze schrijft op het bord een 8. Ze kijkt heel blij.

YW: Aan die duim kun je zien dat wij het goed doen.

6. In welke groep zou je het fijner vinden: in een groep waar de juf meer moppert of een groep waar de juf meer complimenten geeft?

JS: waar de juf complimenten geeft.

SR: complimenten.

JS: complimenten

JS: omdat de andere kinderen daar ook last van hebben.

SM: je krijgt meer zelfvertrouwen.

ML: als ze meer complimenten geeft, want ik denk dat de kinderen dan denken 'ik voel me niet meer zo veilig hier' en dan denk ik dat ze minder door gaan werken.

CM: ik denk bij een juf die complimenten geeft. Want dan denk je dat je heel goed bent en dan ga je ook door.

TM: nou, ik weet niet zeker, maar... toch allebei wel een beetje. Kijk, als ze boos is dan misschien pakt ze de kinderen harder aan en dan gaan ze misschien beter luisteren de volgende keer. (als opnieuw gevraagd wordt wat fijner voelt, antwoordt hij:) het voelt wel fijner als je in een groep bent waar de juf naar de goeie dingen kijkt.

Bijlage 3 blad 6

ML: het lijkt mij dan ook dat je meer in een rustiger groepje werkt.

HB: dan wordt het ook niet fijn in de klas. En dan kun je je ook niet goed concentreren als ze boos is.

RL: gewoon....

7. Waardoor zou je beter je best doen: als de juf boos wordt of als ze complimenten geeft?

SR: als ik complimenten krijg.

JS: als ik complimenten krijg.

SM: complimenten.

TM: als je complimenten krijgt natuurlijk, want dan krijg je meer aandacht.

ML: als ik complimenten krijg, want dat was laatst ook zo. Toen kreeg ik een sticker van juf Anja en toen ging ik steeds beter mijn best doen. En toen nog een sticker en nog een sticker..

CM: als ik complimenten krijg.

RL: complimenten.

YW: complimenten geeft.

HB: ik ook.

8. Kun je zelf ook noemen wat nodig is om een goede werkhouding te krijgen?

SR: stilzitten, goed zitten.

JS: je niet laten afleiden.

SM: soms dat de juf streng is wel, soms.

SR: want anders leer je niet.

CM: goed gaan zitten en geconcentreerd gaan werken. Ik doe altijd heel snel, maar ik weet ook niet waarom..

ML: eh, dat de juffrouw zegt dat ik goed moet gaan zitten, en als ze praten moet ik gewoon even zeggen dat ze op moeten houden.

TM: ja, ik wil wel goed concentreren en goed zitten. Maar zitten vind ik wel moeilijk soms, want dan zit ik wat achterover op twee poten, dat vind ik fijn. Ik kan niet zo goed zitten. Ik doe het gewoon.

ML: moet ik je dan even zeggen? Wil ik wel.

RL: ja, rust, nee.....

YW: ook wel rust en concentreren.

Logboek Oplossingsgericht Werken van 5 maart t/m 13 april 2012.

Datum	Naam	Activiteit
5-3	S/A	Schaalvraag + complimenten
6-3	S	Schaalvraag+complimenten
7-3	W	Schaalvraag Rekenen, Estafette
8-3	W	Schaalvraag zelfst. wrkn en positief observeren
9-3	W	Schaalvraag gr. 5/6 rekenen
12-3	A	Complimenten voor goed gedrag
13-3	S	Schaalvraag + complimenten
14-3	S	Schaalvraag + complimenten
15-3	W	Schaalvraag + complimenten
16-3	W	Schaalvraag + complimenten
19-3	A	Observeren positieve werkhouding/benoemen goed werkgedrag
19-3	S	Schaalvraag werkhouding
21-3	W	Schaalvraag en positief gedrag benoemen
22-3	W	Complimenten en benoemen goed werkgedrag
23-3	W	Complimenten en benoemen goed werkgedrag
26-3	A	Observeren zelfstandig en rustig werken
27-3	S	Schaalvraag + complimenten
28-3	S	complimenten
29-3	W	Schaalvraag en complimenten
30-3	W	Complimenten en positief gedrag benoemen
2-4	A	Observeren speelzaal

Bijlage 4 blad 2

3-4	S	Schaalvraag + complimenten
4-4	W	Schaalvraag Estafette en complimenten
10-4	S	Complimenten en benoemen goed gedrag
11-4	S	Complimenten en schaalvraag
12-4	W	Schaalvraag en benoemen goed gedrag
13-4	A	Complimenten en uitdelen stickers

Observatie rekenles 2 op 12 april 2012

1. Hoeveel leerlingen zijn aanwezig bij de start van de les?

10 leerlingen

2. Wordt er een schaalvraag gesteld voor aanvang van de les?

Er wordt door de leerkracht een schaalvraag gesteld aan 3 leerlingen in de groep voordat ze met de uitleg begint. Daarbij geeft leerling 1 aan wat lager te willen beginnen met een 7. Leerling 2 noemt een 9 en leerling 3 een 10. Omdat meerdere leerlingen dan reageren en aangeven dat ze wel een keer een 10 willen halen, wordt besloten door de leerkracht de 10 op het bord te noteren bij de schaal. Ze benoemt daarbij dat ze erop let of je goed op de stoel zit en geconcentreerd werkt tijdens de rekenles.

3. Hoe lang duurt de uitleg van de startopgave?

Ruim 7 minuten.

4. In welke mate is betrokkenheid waarneembaar tijdens de uitleg van de startopgave?

HB 1/2/3*	ML 1/2/3	RL 1/2/3	CM 1/2/3	TM 1/2/3
SM 1/2/3	MON 1/2/3	SJ 1/2/3	JS 1/2/3	YW 1/2/3

5. In welke mate gaan de leerlingen na de instructie van de startopgave aan de slag met een actieve en gemotiveerde werkhouding?

HB 1/2/3*	ML 1/2/3	RL 1/2/3	CM 1/2/3	TM 1/2/3
SM 1/2/3	MON 1/2/3	SJ 1/2/3	JS 1/2/3	YW 1/2/3

6. In welke mate laten de leerlingen een betrokken luister- en werkhouding zien tijdens de directe instructie van de kern van de rekenles?

HB 1/2/3*	ML 1/2/3	RL 1/2/3	CM 1/2/3	TM 1/2/3
SM 1/2/3	MON 1/2/3	SJ 1/2/3	JS 1/2/3	YW 1/2/3

7. Worden er complimenten uitgedeeld tijdens de les?

De leerkracht noemt 3 keer de namen van leerlingen die goed meedoen en geeft 6 complimentjes aan de leerlingen die een goed antwoord geven op de inhoudelijke vragen van de rekenles.

8. Wordt in de interactie met de kinderen door leerkracht gebruikt gemaakt van oplossingsgerichte vraagstelling?

Ze vraagt aan 8 leerlingen hoe ze verwachten de opgave te gaan oplossen. Daarbij komen 3 leerlingen naar voren om hun oplossingen op het digibord te noteren.

* De getallen 1/2/3 geeft betrokkenheid weer in goed/matig/niet.

Verslag observatie rekenles 2

Als de leerkracht aan een leerling in de klas de schaalvraag voorlegt, antwoordt hij dat hij denkt aan een 7. De leerkracht vraagt waarom hij op een 7 gaat zitten, waarna hij antwoordt dat het zo beter is, want dan kan het later hoger uitvallen. De juf reageert daarop door te zeggen dat hij zelf bepaalt welk gedrag hij in de rekenles wil inzetten. Ze zegt: "als jij vandaag voor een hoog cijfer gaat, dan bepaal je zelf hoeveel je je daarvoor inzet". Hierna vraagt ze nog eens aan de leerling hoeveel hij denkt in te zetten, waarna de jongen een 8 noemt. Er worden dan nog 2 leerlingen meer gevraagd, die achtereenvolgens een 9 en een 10 noemen. De klas reageert op de 10 van SR door te zeggen dat ze wel graag een keer een 10 halen. De juf noteert een 10 op het bord bij de schaal en zegt dat ze er vandaag op let hoe iedereen op zijn stoel zit en of er geconcentreerd gewerkt wordt. Hierna begint de leerkracht met de uitleg van de startopgave die ruim 2 minuten duurt. De leerlingen luisteren tijdens de uitleg en doen actief mee als de leerkracht enkele kinderen een vraag stelt tijdens de verkenning vooraf. Nadat ze gecontroleerd heeft of de startopgave voor iedereen duidelijk is, gaat de juf voor instructie naar de andere groep. Eén leerling van groep 6 staat dan op en loopt naar voren om een vulling voor zijn pen te halen. Van de andere 9 leerlingen gaan 4 leerlingen aan het werk met de startopgave, terwijl de rest iets meer tijd nodig heeft om een start te maken. 3 van hen kijken nog wat rond

en voor zich uit en 2 leerlingen praten even met elkaar voordat ze beginnen. Na ruim een minuut zijn alle leerlingen zonder uitzondering geconcentreerd aan het werk. Als de leerkracht in de andere groep bezig is met het geven van een korte instructie voor de zelfstandige les, noemt ze tussendoor de namen van 2 leerlingen uit groep 6 en complimenteert hen omdat ze geconcentreerd en goed aan het werk zijn. Daarna zegt ze dan: "en dat geldt ook voor de rest van de groep, klasse!".

Na de instructie in groep 5 komt de leerkracht na ongeveer 7 minuten weer terug in groep 6 en pakt de draad op door gezamenlijk naar de resultaten van de startopgave te kijken. Ze geeft 3 leerlingen de beurt om op het digibord om met behulp van coördinaten 2 straten en een gebouw aan te kruisen op een kaart van Amsterdam. De rest van de groep is betrokken en steekt enthousiast een vinger op om ook een beurt te krijgen. Na de startopgave geeft de leerkracht aan dat leerlingen die denken dat ze de uitleg voor de volgende opgave niet nodig hebben, al zelf aan de slag mogen gaan. Er zijn dan 4 leerlingen die zelfstandig beginnen te werken en niet meedoen met de instructie. De overige 6 leerlingen die wel meedoen laten een betrokken en gemotiveerde werkhouding zien. Als de juf aan TM vraagt wat bedoeld wordt met 'ongeveer', geeft hij niet meteen een antwoord, maar kijkt vragend voor zich uit. SR reageert daarop met 'een mooi rond getal van maken'. De leerkracht vraagt daarna aan TM welk mooi rond getal hij van 884 kan maken. Hij benoemt meteen 900, waarna de juf hem complimenteert. Vervolgens laat de leerkracht aan de hand van enkele voorbeeldgetallen zien wanneer naar boven wordt afgerond en wanneer naar beneden. Ze benoemt daarbij dat bij honderdtallen alles onder de 50 naar beneden wordt afgerond en alles boven de 50 naar boven. Daarop reageert SR met de vraag: "maar wat als het getal precies 50 is?" De leerkracht zegt dat ze het een goeie vraag vindt en verheldert door uit te leggen dat 50 en meer naar boven wordt afgerond. 3 leerlingen zeggen het te begrijpen, waarna ze zelfstandig verder gaan met de sommen van opgave 2. Met de overige 3 leerlingen wordt aan de hand van voorbeeldsommen de regel voor het afronden nog een keer uitgelegd. Terwijl ze hiermee bezig is lopen RL en YW naar de nakijktafel voor in de klas. Ze hebben in ongeveer 10 minuten de opgaven in het

lesboek afgemaakt. Beide leerlingen proberen als eerste het nakijkboekje te pakken. Het wordt wat onrustiger en de aandacht verslapt bij enkele leerlingen. 3 leerlingen kijken op en vergeten even waar ze mee bezig zijn. De leerkracht vraagt de nakijkers om wat stiller te zijn, waarna ze verder gaat met de uitleg aan TM en ML. Ze complimenteert CM en MON omdat ze prima aan het werk zijn. SR en HB gaan hierna ook weer verder met hun werk. Als tijdens de instructie ook JS aangeeft dat het haar duidelijk is, verlaat ze de instructie en gaat zelf aan het werk. Met TM en ML gaat de juf verder en schrijft nieuwe oefensommen op het digibord. Beide leerlingen komen bij de laatste voorbeeldsommen ook tot inzicht en zeggen: "ik snap het!". De leerkracht vraagt daarna of er nog vragen zijn, waarna ze de groep een compliment geeft omdat ze goed aan het werk zijn. Inmiddels zijn 4 leerlingen klaar met hun rekenwerk en hebben een plek achter de computer gevonden voor het maken van digitale oefeningen met Taal in Beeld en Spelling in Beeld. Ze gaat hierna naar groep 5 voor verdere begeleiding.

Voordat groep 6 begint met de taalles, kijkt de leerkracht met groep 6 terug naar het verloop van de rekenles. "Wat vinden jullie, hoe is het gegaan? Vinden jullie dat je de 10 hebt gehaald?" Enkele leerlingen zeggen wel goed gewerkt te hebben, maar een 10 vinden ze het toch niet geworden. De juf zegt dat ze tevreden is. Ze heeft alle leerlingen geconcentreerd zien werken. Afsproken wordt om de schaalvraag met een 9 af te sluiten voor deze rekenles.

Afsluitende Vragenlijst Interactief Leraarschap

De vragenlijst Interactief Leraarschap van Leary, welke in hoofdstuk 2 theoretisch wordt omschreven, is als afsluiting van dit onderzoek naar Oplossingsgericht werken afgenomen bij de 10 leerlingen van groep 6. Met deze gegevens trachten we in beeld te brengen hoe de kinderen de interactie met beide leerkrachten ervaren en beoordelen. Voordat de leerlingen de vragenlijst hebben ingevuld zijn enkele woorden ervan door de leerkracht ter verduidelijking nader omschreven. De door de leerlingen ingevulde gegevens zijn vervolgens met behulp van de website door de leerkracht ingevuld, waarna de digitale analyse is gemaakt. Deze analyse leverde onderstaande scores op voor de verschillende onderdelen van de Roos van Leary, welke in een totaaloverzicht hieronder worden weergegeven.

Vragenlijst 2 Interactief Leraarschap Leerkracht 1

	Boven	BS	SB	Samen	SO	OS	Onder	OT	TO	Tegen	TB	BT
SR	4,5	5	2	2	2	1	1	1	5	4,5	5	5
TM	0,5	4	5	2,5	2	0	0,5	2	1	1,5	2	0
MON	1,5	2	4	1,5	1	0	0,5	1	3	2	2	1
JS	1,5	3	3	3	3	2	1,5	1	4	3	3	1
CM	2	3	6	4	3	1	1	1	0	0,5	2	2
YW	3	3	4	2	1	0	0,5	4	2	2,5	4	4
RL	2,5	4	5	4	4	4	2,5	2	1	1	2	2
HB	1,5	1	4	2	1	0	0,5	1	1	1,5	2	2
ML	1,5	2	5	4,5	5	4	2,5	2	4	2,5	2	1
SM	1,5	2	3	1,5	1	1	1	1	5	2	1	1

Bijlage 6 blad 2

De bovenste rij geeft de verschillende relationele situaties weer volgens de theorie van de Roos van Leary, waarbij in de linker kolom de leerlingen worden vermeld.

Vragenlijst 2 Interactief Leraarschap Leerkracht 2

	Boven	BS	SB	Samen	SO	OS	Onder	OT	TO	Tegen	TB	BT
SR	2,5	4	6	4	3	4	2,5	2	4	1,5	1	2
TM	0,5	2	1	1,5	3	2	0,5	0	0	0,5	2	0
MON	2	3	3	2,5	2	2	2	2	0	0,5	1	2
JS	2	4	2	2,5	3	0	0,5	2	0	0,5	3	1
CM	2,5	3	7	4,5	4	3	2,5	2	2	2	3	3
YW	2,5	4	5	5	6	2	1,5	1	2	1,5	1	2
RL	2,5	5	6	6	7	4	3,5	3	1	1,5	2	2
HB	1,5	3	7	3	2	1	0,5	0	1	1,5	2	1
ML	2,5	4	8	7	7	4	3	3	2	1	1	2
SM	1,5	3	8	6,5	6	3	2	2	1	0,5	2	1

Evaluerend gesprek Oplossingsgericht Werken

1. Heb je dagelijks gebruik kunnen maken van oplossingsgerichte interacties?

S: Ja, maar ik vind het lastig. Ik heb een patroon ontwikkeld om wat minder naar de goede kanten te kijken en deze dan ook te benoemen. Ik vind het wel mooi om te merken dat ik mij daarvan bewust ben geworden door het oplossingsgerichte werken. Zelf vind ik het niet gemakkelijk. Het patroon is er echt ingesleten. Ik voel dat het wel vruchten gaat afwerpen en zie het als handvatten die ik telkens moet pakken. Ik heb het niet al die tijd kunnen doen, maar wel met regelmaat.

A: Ja.

2. Hoe ervaar je zelf het werken met een oplossingsgerichte werkhouding?

S: Wisselend, nog niet iets wat in mijn bloedvaten zit.

A: Het heeft een positieve werking op de kinderen, maar ook op jezelf. Het geeft een prettig gevoel omdat je vanuit een positieve kant werkt.

3. Wat zijn jou indrukken van de leerlingen bij oplossingsgerichte interacties?

S: Voor de kinderen is het fijner om ze iets anders te bejegenen. Ze gedijen dan beter en worden rustiger. Dit heb ik wel waargenomen in de klas.

A: Het geeft de kinderen een succesgevoel. Het streelt hun ego. Ze groeien erdoor.

4. Heeft het oplossingsgerichte werken gedurende de afgelopen weken voor jou een waarneembare verandering in groep 6 teweeg kunnen brengen?

S: Ik zie zeker dat ze er wel rustiger van worden, maar een wezenlijke verandering heb ik nog niet gemerkt. Er is in groep 6 een sterk groepsproces wat moeilijk te doorbreken is, zelfs met oplossingsgericht werken.

A: Jawel, de kinderen zijn wel rustiger en het geeft meer structuur.

5. Vind je het de moeite waard om voor de toekomst verder geschoold te worden in het oplossingsgerichte werken?

S: Ja, heel duidelijk ja.

A: Jawel, ik vind het wel heel positief.

-----Oorspronkelijk bericht-----

Van: Prof Reuven Feuerstein [mailto:reuvenf@actcom.co.il]
 Verzonden: zondag 11 december 2011 7:03
 Aan: 'W.Krop'
 Onderwerp: RE: enquiry for information

Dear mrs krop thank you for your interes in mle unhappily we have no
 statiscal data on gender differences in mle differences are more related to
 other factors than gender we will be very interested to read yor work with
 best prof reuven feuerstein

-----Original Message-----

From: W.Krop [mailto:wilma.krop@home.nl]
 Sent: Saturday, December 10, 2011 5:04 PM
 To: Reuvenf@actcom.co.il
 Subject: enquiry for information

Dear professor Feuerstein,

Recently I read your book 'Don't accept me as I am". As I am writing a
 master peace for my study Internal Leader at the Fontys Hogeschool in
 Holland,

I kindly would like to ask you for any information about the differences
 between boys and girls on the Mediated Learning Experience you write about
 in your books.

I would be very honoured to receive this information and complete my work on
 this topic.

Kindest regards,

Wilma Krop

Geen virus gevonden in dit bericht.
 Gecontroleerd door AVG - www.avg.com
 Versie: 2012.0.1873 / Virusdatabase: 2102/4672 - datum van uitgifte: 12/10/11

14 februari 2012.

Aan de ouders/verzorgers van
Leerlingen van groep 5/6

Thema: **Oplossingsgericht Werken in groep 5/6**

Met ingang van 20 februari zullen de leerkrachten van groep 5/6 gaan werken met een Oplossingsgerichte omgangsstijl met de kinderen in de klas. De kenmerken van Oplossingsgericht werken zijn o.a. dat de leerkracht met name aandacht heeft voor wat de leerling al kan en dit probeert te ontwikkelen door juiste vraagstelling. De nadruk komt hiermee vooral te liggen op het versterken van het positieve i.p.v. het benoemen van het negatieve. Juf Wilma is voor een opleiding tot Intern Begeleider met een onderzoek gestart naar de opbrengsten van deze manier van lesgeven. Omdat wij verwachten dat zowel leerlingen en leerkrachten hun voordeel kunnen doen met het Oplossingsgerichte werken, zullen er in het kader van dit onderzoek met groep 6 een aantal onderzoeksactiviteiten worden uitgevoerd. In verband hiermee worden de leerlingen gevraagd een vragenlijst in te vullen, of tijdens een interview een mening te geven over hun ervaring met het Oplossingsgerichte werken. Ook wordt er voor studiemateriaal zo nu en dan een klassenactiviteit op film vastgelegd. Mocht u meer willen weten over het Oplossingsgerichte werken dan kunnen eventuele vragen altijd worden beantwoord door juf Sylvia of juf Wilma.

Vriendelijke groet,

leerkrachten groep 5/6