

Master Special Educational Needs
Praktijkgericht Onderzoek
2015-2016

Het verbeteren van het werkgedrag door oplossingsgerichte gesprekken



Rika Dokter
1671706
Specialisatie Master SEN-deeltijd gedrag
OSOAL-PGOSG-14
Edith Peeters, Bette Prakke
15-06-2016

Ik verklaar dat dit onderzoeksverslag het resultaat is van mijn inzet en studie en dat het niet op deze of een vergelijkbare manier is aangeboden aan een andere Hbo-opleiding met de bedoeling daar studiepunten voor te ontvangen

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1. Praktijkprobleem	5
Hoofdstuk 2. Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 3. Theoretische verkenning	8
3.1. Basisbehoeften	8
3.2. Goed onderwijs	8
3.3. Werkgedrag en executieve functies	9
3.4. De zelfregulatie en de regulatie van de motivatie	9
3.5. Oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen	10
3.6. Conclusie	11
Hoofdstuk 4. De onderzoeksstrategie	12
4.1. Type probleem en onderzoeksstrategie	12
4.2. Populatie, steekproef en respondenten	12
4.3. De onderzoeksmethoden	12
4.4. Validiteit en betrouwbaarheid.	14
4.5. Onderzoek ethiek en dilemma's	14
Hoofdstuk 5. De uitvoering, resultaten en data-analyse	15
5.1. De uitvoering	15
5.2. De opbouw van de data-analyse	15
5.3. Vooranalyse betrouwbaarheid	15
5.4. De resultaten	16
Hoofdstuk 6. Conclusie, discussie en aanbevelingen	20
6.1 Conclusie	20
6.2 Discussie	20
6.3 Aanbevelingen	21
Dankwoord	23
Literatuurlijst	24
Bijlage 1: Focus	26
Bijlage 2: Systematische observatie	27
Bijlage 3: Kijkwijzer en reflectie oplossingsgerichtgesprek	28

Samenvatting

Op basisschool 't Ronde hebben sommige leerlingen van de bovenbouw moeite met werkhouding tijdens het zelfstandig werken, waardoor het werk niet wordt afgemaakt. De leerlingen zijn afhankelijk van aansturing van de leerkracht. De methode Focus, die werkt vanuit de executieve functies, wordt ingezet. Met behulp van vragenlijsten, oplossingsgerichte gesprekken en coaching wordt gewerkt aan een in afstemming met de leerling gekozen doel.

De onderzoeksvraag is: "Leidt het inzetten van Focus tot verbetering van het werkgedrag (taakinitiatie en volgehouden aandacht) bij leerlingen van de bovenbouwgroepen van basisschool 't Ronde?"

Het type onderzoek is een Quasi-experimenteel design met voormeting, interventie en nameting en is uitgevoerd van oktober 2015 tot april 2016 op 't Ronde in Leusden. Er namen vijf leerkrachten en tien leerlingen van de bovenbouw deel aan het onderzoek. De selectie van de leerlingen betreft een expertsteekproef. Na het invullen van de vragenlijsten en na de gesprekken hebben de leerlingen twaalf weken gewerkt aan hun doel en zijn hierbij begeleid door de leerkrachten en onderzoekster.

Uit de analyse blijkt dat bij de meeste leerlingen een vooruitgang is te zien, echter niet bij alle leerlingen. De taakinitiatie is bij respectievelijk zeven tot acht leerlingen verbeterd en de volgehouden aandacht bij zes tot zeven leerlingen. Deze aantallen variëren doordat vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken (leerling-leerkracht-observatie). Omdat het een kleine groep leerlingen betreft, zijn de bevindingen niet algemeen geldend voor de gehele groep.

Aanbeveling is om op teamniveau te investeren in goed klassenmanagement dat gericht is op leerlingen met zwakke executieve functies (Cooper-Kahn & Foster, 2014). Daarnaast wordt aanbevolen om een aantal leerkrachten uit te nodigen zich te gaan verdiepen in de Focus methodiek, gesprekstechnieken, werkrelatie, krachtbronnen en leerlijnen. Vervolgens kunnen deze leerkrachten de methodiek actief gaan toepassen bij geselecteerde leerlingen in de bovenbouw met concentratieproblemen of problemen bij de zelfregulatie.

Inleiding

't Ronde is een Montessorischool. De leerlingen zijn zelf actief bij het leren. Dat doen ze door te werken op eigen niveau en tempo. Met behulp van een voorbereide omgeving kan de leerling zelfstandig werken ('t Ronde, 2015).

Dit onderzoek gaat over het verbeteren van het werkgedrag van leerlingen in groep 6,7 en 8 van de basisschool 't Ronde tijdens het zelfstandig werken. Het idee is ontstaan door gesprekken met de leerkrachten van de bovenbouw en de Rt-er Anneke, waarbij de werkproblemen benoemd zijn. Tijdens observaties is gebleken dat sommige leerlingen niet beginnen met het werken of niet doorgaan met werken. Daardoor is de vraag ontstaan door welke factoren deze problemen kunnen worden veroorzaakt. Er kunnen verschillende oorzaken zijn. Als invalshoek wordt het executief functioneren genomen.

De problemen met het werkgedrag bij sommige leerlingen zouden kunnen voortkomen uit zwakke executieve functies (Cooper-Kahn & Foster, 2014; Smidts & Huizinga, 2011).

De aanleiding van dit onderzoek is de behoefte van de leerkrachten aan het krijgen van handvatten om hiermee om te kunnen gaan. Hierdoor is het idee ontstaan om te onderzoeken of met behulp van Focus (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016) het werkgedrag kan verbeteren.

Leusden,
Rika Reinders-Dokter
15-06-2016

Hoofdstuk 1. Praktijkprobleem

In dit hoofdstuk worden de aanleiding, het probleem en het doel van het onderzoek weergegeven.

De school

't Ronde is een Montessori basisschool in Leusden waar elk kind werkt op eigen niveau en tempo en waarbij de oudere leerlingen de jongere kunnen helpen ('t Ronde, 2015). De relatie leerling-leerkracht en de zelfstandigheid wordt benadrukt. Een belangrijke uitspraak van Montessori is: "Help mij het zelf te doen" (Jansen & Voskuilen, 2006).

Het praktische probleem

Na een gesprek met de leerkrachten van groep 6,7 en 8 (persoonlijke communicatie, 16 september, 2015) blijkt dat sommige leerlingen moeite hebben met taakinitiatie, volgehouden aandacht, doorzettingsvermogen, planning en organisatie of taakgerichtheid. Dit blijkt uit waarnemingen van de leerkrachten tijdens het zelfstandig werken. Sommige leerlingen gaan kletsen, lopen of nietsdoen. Uit de signalering van het volgsysteem Zien! blijkt dat ze moeite hebben met vaardigheden bij het werkgedrag (Parnassys, Zien! 2015). De bovenbouwleerkrachten vertellen dat deze leerlingen half afgemaakt werk inleveren en afhankelijk zijn van de aansturing/controle door de leerkracht (persoonlijke communicatie, 16 september, 2015). De leerkrachten willen graag de taakinitiatie en de volgehouden aandacht aanpakken, omdat dit de meeste problemen oplevert. De leerkrachten en RT-er van groep 6, 7 en 8 vertellen dat er een evenwichtige verdeling is tussen leerlingen met diagnoses, probleemgedrag en normaal gedrag en de instructie op maat wordt aangeboden (persoonlijke communicatie, 16 september, 2015).

Voordat er individuele hulp geboden wordt is het belangrijk dat er eerst gewerkt wordt aan de groep omdat volgens het RTI-model 80 procent van de groep wordt geholpen met algemene hulp (Cooper- Kahn & Foster, 2014; Deklerck, 2011). Daarom wordt bekeken welke factoren op het gebied van inrichting en omgeving, regels en routines, cultuur, planningsinstructies en afstemmingsinstrumenten in de bovenbouw aanwezig zijn. Tijdens een observatie in september 2015 van tien geselecteerde leerlingen wordt door de onderzoekster genoteerd wat er gebeurt tijdens het werken. Het blijkt dat er weinig tijd wordt besteed aan werken, er korte tijd aan één stuk wordt gewerkt en er veel tijd aan niet taakgericht gedrag wordt besteed zoals praten, lopen, in de rij staan en rondkijken.

Timmerman (2009) omschrijft werkhouding: "Werkhouding is een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van een negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen" (Timmerman, 2009, p. 13). Zij maakt onderscheid tussen zichtbaar en onzichtbaar gedrag wat zich afspeelt op het niveau van het denken. Koning (1990) geeft aan dat het bij werkhouding gaat om de begrippen taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie. Het aansturen van het werkgedrag door de leerling zelf, is lastig te beïnvloeden (Cooper- Kahn & Foster, 2014). Daarom wordt het op 't Ronde door de leerkracht aangestuurd (persoonlijke communicatie, 16 september, 2015), terwijl de Montessorivisie en visie van de school is dat de leerling het zelf leert doen (Jansen & Voskuilen, 2006; 't Ronde, 2015).

Voor adequaat werkgedrag zijn vaardigheden nodig die gezamenlijk zorgen voor het aansturen van het werkgedrag. Deze vaardigheden worden omschreven als executieve functies (Cooper- Kahn & Foster, 2014). Belangrijk is hierbij dat de leerling gemotiveerd is en zelf nadenkt over zijn gedrag en resultaten (Cooper-Kahn & Foster, 2014; Dawson & Guare, 2012). Focus (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016) is een aanpak

waarbij de leerling nadenkt door het invullen van vragenlijsten en middels een oplossingsgericht gesprek komt tot het willen bereiken van een zelf gekozen doel.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken of het werkgedrag verbetert bij de tien geselecteerde bovenbouwleerlingen van basisschool 't Ronde en het vinden van handvatten voor de leerkrachten om toe te passen. Taakinitiatie en volgehouden aandacht spelen een rol in het onderzoek, omdat de taakinitiatie bij sommige leerlingen zichtbaar te lang duurt en de volgehouden aandacht te kort is, waardoor dit effect heeft op het ingeleverde werk en de resultaten. Daarnaast levert dit onderzoek een bijdrage aan de validering van het onderzoek naar Focus (promotieonderzoek mevr. L. Spreij).

Hoofdstuk 2. Onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk is te lezen wat de precieze vraag is die door middel van het onderzoek beantwoord gaat worden. Variabelen worden omschreven.

In dit onderzoek wordt onderzocht of de taakinitiatie en de volgehouden aandacht van de geselecteerde leerlingen in de bovenbouw op 't Ronde verbetert door gebruik te maken van de Focus aanpak. De vraag is of de verkregen gegevens van de ingevulde Focus vragenlijsten, gevolgd door een oplossingsgericht gesprek, op de leerling afgestemde begeleiding en aanmoediging van leerkracht en ouders, leidt tot verbetering van het werkgedrag wat betreft de taakinitiatie en de volgehouden aandacht.

De onderzoeksvraag is:

“Leidt het inzetten van Focus tot verbetering van het werkgedrag (taakinitiatie en volgehouden aandacht) bij leerlingen van de bovenbouwgroepen van basisschool 't Ronde?’

Focus is een werkwijze waarbij voor de leerkracht duidelijk wordt welke onderwijsbehoeften leerlingen hebben en hoe de ontwikkeling van de executieve functies gestimuleerd kan worden (Dawson & Guare, 2010; Smidts & Huizinga, 2011). Door de inzet van een gesprek wordt een oplossing bedacht voor het verbeteren van het werkgedrag. De leerkracht kan de aanpak en het didactisch handelen afstemmen op de onderwijsbehoeften en de mogelijkheden van de leerling (Pameijer, van Beukering & De Lange, 2009). Ouders kunnen de aanpak ondersteunen. De leerling leert zijn werkgedrag aan te sturen en gaat de oplossing voor een concreet doel toepassen (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016). Het doel wordt gekoppeld aan een vakgebied of vaardigheid, met de focus op werkgedrag. Het gaat met leerlingen beter als ze werken aan zelf bepaalde doelen, waar ze gemotiveerd voor zijn (Deci & Ryan, 2008).

De afhankelijke variabelen zijn taakinitiatie en volgehouden aandacht (Van Peet & Everaert, 2013). De onafhankelijke variabele is Focus (Van Peet & Everaert, 2013; Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016). De leerlingen zijn geselecteerd op basis van bevindingen van de bovenbouw leerkrachten dat ze moeite hebben met taakinitiatie en volgehouden aandacht, op basis van Zien! en een observatie van de onderzoekster. Bij alle leerlingen zijn de Focus lijsten afgenomen. Op basis daarvan kwam naar voren dat de leerlingen een zwakkere executieve functie voor volgehouden aandacht of taakinitiatie hebben.

Taakinitiatie:

Het vermogen om zelfstandig, direct en efficiënt te beginnen met een taak zonder uitstel (Cooper & Foster, 2014; Dawson & Guare, 2009; Dawson & Guare, 2010).

Volgehouden aandacht:

Het vermogen om aandacht te blijven schenken aan een taak zonder zich te laten afleiden door andere dingen en gebeurtenissen in de omgeving, ook al slaat vermoeidheid toe of al is de taak oninteressant (Dawson & Guare, 2010).

Hoofdstuk 3. Theoretische verkenning

Dit hoofdstuk omschrijft de theorie en vergelijkt eerdere onderzoeken met de theorie. Hierdoor ontstaan verbindingen met betrekking tot de onderzoeksvraag. Tot slot is er een korte conclusie die hieruit voortvloeit.

3.1. Basisbehoeften

Sommige leerlingen gaan niet meteen aan het werk (taakiniciatie) of blijven niet aan het werk (volgehouden aandacht). Ze vertonen geen adequaat werkgedrag. Gedrag en leren zijn met elkaar verbonden. Een leerling die zich prettig voelt, zal meestal goed kunnen werken en goede resultaten behalen (Van Overveld, 2012). Storend gedrag is een manier om te laten merken dat iets niet werkt (Cauffman & Van Dijk, 2014). Het is belangrijk om te zoeken naar de reden van dat gedrag (Wolters, 2011). Een leerling toont bepaald gedrag om de ander iets duidelijk te maken over zijn behoeften. Immers, belangrijke behoeften van mensen zijn dat ze gezien, gehoord, gewaardeerd en erkend willen worden (Wolters, 2011).

Volgens Stevens (1997, genoemd in Van Meersbergen & de Vries, 2014) zijn er drie basisbehoeften om te komen tot ontwikkeling: relatie, competentie en autonomie. Aangezien het kind zelf alle eigenschappen die nodig zijn voor ontwikkeling al in zich heeft, is het belangrijk om die kwaliteiten en eigenschappen te ontdekken (Van Meersbergen & de Vries, 2014). Immers, wanneer een probleem ontstaat, is de leerling het vertrouwen in zijn eigen krachtbronnen kwijtgeraakt (Cauffman & Van Dijk, 2014). Door gebruik te maken van deze krachtbronnen ontstaan mogelijkheden voor de oplossing van het probleem (Wolters, 2011; Cauffman & Van Dijk, 2014). Belangrijk hierbij is om rekening te houden met het verschil tussen een beperking of een belemmering. Op een beperking kan geen invloed worden uitgeoefend en is aanvaarding belangrijk, bij een belemmering is wel een oplossing te bedenken (Cauffman & Van Dijk, 2014). In dit onderzoek is het van belang om te kijken welke krachtbronnen de leerlingen kunnen helpen en wat deze leerlingen nodig hebben. Dit kan door met deze leerlingen in gesprek te gaan.

3.2. Goed onderwijs

Adequaat werken begint met een basisaanpak voor de hele groep. Dit bestaat uit het bieden van veiligheid door een georganiseerd klassenmanagement, regels, routines en een sociaal emotioneel lesprogramma (De Klerck, 2011; Van Overveld, 2012; Cooper-Kahn & Foster, 2014). Wanneer blijkt dat sommige leerlingen problemen hebben met werken, kan er in groepjes of op individueel niveau met deze leerlingen gewerkt worden aan een oplossing (Van Overveld, 2012; Cooper-Kahn & Foster, 2014).

De leerkracht heeft een belangrijke rol bij de begeleiding van leerlingen (Pameijer, de Lange & van Beukering, 2009; Van Meersbergen & de Vries, 2014). Enkele modellen die aansluiten bij de begeleiding van leerlingen gericht op behoefte en niveau, zijn de preventiepiramide (De Klerck, 2011), het response - to - intervention model (RTI) (Cooper-Kahn & Foster, 2014; Haager, Klingner & Vaughn, 2007) en groepsplan gedrag (Van Overveld, 2012). Deze modellen omschrijven de mogelijkheden om gebruik te maken van gelaagdheid. Het RTI-model (Haager, Klingner & Vaughn, 2007) is een model waarbij tegemoet kan worden gekomen aan de instructiebehoefte van leerlingen. De eerste laag is een basisaanbod voor alle leerlingen, de tweede laag is voor een groepje leerlingen die meer instructie nodig hebben en de derde laag voor individuele leerlingen die nog intensievere instructie nodig hebben. Uit het onderzoek van Ludwig en Weijers (2014) is gebleken dat deze gelaagdheid effect heeft en zinvol is om toe te passen in het onderwijs. Wanneer dit wordt toegepast op de executieve functies en er begonnen wordt in de eerste laag van het model met een aanpak voor de hele klas, blijven er nog 15 % van de leerlingen over die begeleiding nodig hebben in groepjes en 5

% die individuele begeleiding nodig hebben (Cooper- Kahn & Foster, 2014). Belangrijk is hierbij om elke keer opnieuw na te gaan of de aanpak in de eerste en tweede laag nog kan worden aangepast.

3.3. Werkgedrag en executieve functies

Bij adequaat werkgedrag wordt meteen begonnen met werken, wordt doorgewerkt en worden opdrachten ingeleverd. Het is hiervoor belangrijk om de taken te kunnen plannen, de benodigde materialen te kunnen vinden, te kunnen doorzetten bij moeilijkheden, meerdere opdrachten achter elkaar te kunnen maken, om te kunnen gaan met fouten, rekening weten te houden met de tijd en het werk te kunnen controleren (Cooper-Kahn & Foster, 2014; CED-Groep, 2009). Leerlingen met zwakke executieve functies tonen problemen met dit werkgedrag (Dawson & Guare, 2011).

Het kijken naar zwakke executieve functies is een manier om leer- en gedragsproblemen te benaderen. Executieve functies zijn denkprocessen die nodig zijn bij het uitvoeren van doelgericht gedrag. De executieve functies zijn nodig om efficiënt te kunnen functioneren (Dawson & Guare 2009; Dawson & Guare 2012; Cooper-Kahn & Foster, 2014; Smidts & Huizinga, 2011). Leerlingen met zwakke executieve functies hebben problemen met vaardigheden die gericht zijn op efficiënt werken en goed georganiseerd gedrag.

De executieve functies worden op verschillende manieren geordend (Dawson & Guare 2009; Dawson & Guare 2012; Smidts & Huizinga, 2011). Een ordening volgens Dawson & Guare (2012) is: 1. responsinhibitie; 2. werkgeheugen; 3. emotieregulatie; 4. volgehouden aandacht; 5. taakinitiatie; 6. planning/prioritering; 7. organisatie; 8. timemanagement; 9. doelgericht gedrag; 10. flexibiliteit; 11. metacognitie. Dit is geordend op de volgorde waarop de functies bij kinderen ontwikkelen. Naast de indeling in ontwikkelingsvolgorde kunnen de executieve functies worden ingedeeld in functionaliteit, namelijk functies die over het denken gaan (plannen, monitoring, timemanagement, organisatie en werkgeheugen) en functies die emoties en gedrag betreffen en gaan over het doen (inhibitie, emotieregulatie en gedragsevaluatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, doelgericht gedrag en flexibiliteit) (Dawson & Guare, 2012; Cooper- Kahn & Foster, 2012).

In dit onderzoek is gekozen voor de functies taakinitiatie en volgehouden aandacht omdat deze te maken hebben met het gedrag, het doen. Deze zwakke executieve functies worden zichtbaar door het werkgedrag van de leerlingen, waarbij ze te kort werken, rondlopen, praten of niets doen. Volgens Powell en Voeller (2004, genoemd in Cooper-Kahn en Foster, 2014) is het onderzoeken van de executieve functies zeer moeilijk. De vaardigheden kunnen niet gemakkelijk in een testomgeving worden gemeten. Blijkbaar spelen er ook andere factoren een rol, namelijk de zelfregulatie en de regulatie van de motivatie van de leerling (Dawson en Guare, 2012). Door het inzetten van de Focus aanpak kan de zelfregulatie toenemen doordat de leerling zich meer bewust wordt van zijn eigen werkgedrag en zich gaat focussen op een vak of vaardigheid. De zelfregulatie neemt toe wanneer een leerling gemotiveerd is (Dawson & Guare, 2012). Deze zelfregulatie en de motivatie worden versterkt in een gesprek (Cauffman & Van Dijk, 2014; Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016).

3.4. De zelfregulatie en de regulatie van de motivatie

Naast competentie en relatie is de autonomie een belangrijke basisbehoefte van de leerling. Deci en Ryan (2008) beschrijven het belang van autonomie van de leerling in de zelfdeterminatietheorie. Strategieën voor het ontwikkelen van de zelfregulatie zijn zelfmonitoring, zelfevaluatie, zelfinstructie en doelbepaling (Dawson en Guare, 2012). Leerlingen zijn zelfregulerend wanneer ze zelf actief deelnemen aan hun eigen leerproces en hun gedrag en motivatie aanpassen om doelen te bereiken. Een geloof in eigen

kunnen is hierbij van belang (Klarus & Simons, 2009). De Focus aanpak levert een bijdrage aan de ontwikkeling van de zelfregulatie, doordat de leerlingen zelf gaan nadenken over de vragen. De uitkomsten van de vragenlijsten worden gebruikt in een oplossingsgericht gesprek waarbij de leerlingen betrokken worden bij het bedenken en uitvoeren van de oplossing. Het reguleren van de motivatie betreft de bereidheid van de leerling om informatie te verwerken of om door te gaan met werken. Het gaat om het waarom en het hoe lang met een taak bezig te zijn (Wolters, 2003, genoemd in Dawson en Guare, 2012). Voor leerlingen met zwakke executieve functies is motivatie een belangrijke reden om zich tot schooltaken te kunnen zetten. De motivatie hangt samen met de steun van leerkrachten, ouders, de samenstelling van de klas en de manier van lesgeven (Klarus & Simons, 2009). Daarom is het belangrijk om de vragenlijsten ook door ouders en leerkrachten te laten invullen en is een oplossingsgericht gesprek met alle betrokkenen een adequate interventie (Cauffman & Van Dijk, 2014).

3.5. Oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen

Omdat oplossingsgerichte gespreksvoering invloed heeft op de mate van motivatie, eigenaarschap en inzet, zijn deze gesprekken een belangrijk onderdeel van de interventie in dit onderzoek. Tijdens een gesprek wordt de relatie en afstemming tussen leerkracht en de leerling versterkt. Een oplossingsgericht gesprek gaat verder dan de basisvragen met een leerling, namelijk het samen bedenken van doelen voor een vak of vaardigheid en het zoeken naar welke krachtbronnen, leervoorkeuren of interesses ingezet kunnen worden. Hierbij kan de leerling zelf aangeven wat hij wil verbeteren en hoe hij dit gaat aansturen. Het zelf aansturen van gedrag is namelijk van belang bij de ontwikkeling van de executieve functies (Dawson & Guare, 2012). Daarnaast kan samen bepaald worden welke hulp erbij nodig is. Hierdoor worden leerlingen actief betrokken bij de school (Pameijer et al., 2009). Het resultaat is zichtbaar in een verbetering van het werkgedrag en het ingeleverde werk.

Het is belangrijk om van tevoren aandachtspunten en verzamelde gegevens te hebben waardoor de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften gemakkelijker vastgesteld kunnen worden en waardoor doelgericht gesproken kan worden over een oplossing (Cauffman & Van Dijk, 2014; Pameijer et al., 2009). De Focus aanpak (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016) is hierbij een middel. Deze aanpak bevat de skills, choice, monitor en leervoorkeurenlijst. Door deze eerste drie lijsten in te laten vullen door de leerling, de ouders en de leerkracht en de leervoorkeurenlijst door de leerling komt er meer inzicht in de executieve functies, achtergronden, interesses, kwaliteiten, leervoorkeuren en vaardigheden van een leerling. Hierdoor ontstaat een uitgangspunt voor het gesprek en een basis waarmee de leerling eigen keuzes kan maken (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016). Er kan dan gewerkt worden aan de verbetering van het werkgedrag (Dawson & Guare, 2012).

Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken is motiverend en de leerling wordt eigenaar van het probleem en de oplossing (Cauffman & Van Dijk, 2014). De motivatie neemt toe wanneer er aandacht wordt besteed aan zaken waar succes mee behaald is en de sterke kanten van het kind constant benadrukt worden (Kayser, 2010). Immers, het gaat erom dat ontdekt wordt welke bronnen dit succes veroorzaakt hebben zodat deze opnieuw ingezet kunnen worden om oplossingen te creëren (Durrant, 2001; Cauffman & Van Dijk, 2014; Wolters, 2011). Eerdere successen geven een gevoel van competentie. Hulpmiddelen hiervoor zijn schaalvragen, de mirakelvraag, de zevenstappendans, (Cauffman & Van Dijk, 2014) en de Focus aanpak (Spreij et al., 2016). Het gaat met leerlingen beter als ze werken aan zelf bepaalde doelen, waar ze gemotiveerd voor zijn (Deci & Ryan, 2008). Het gaat beter wanneer ze hun basisvaardigheden /kernvaardigheden (lezen, schrijven, rekenen, wiskunde, Engels) beter beheersen. Het gaat beter wanneer hun zelfregulerend vermogen toeneemt (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016). Door respect en geloof in competenties van de leerling ontstaan oplossingen die gericht zijn op de krachten en mogelijkheden van de leerling (Kayser,

2010). Een oplossingsgericht gesprek is een manier waarbij de leerling geloof en vertrouwen krijgt in eigen kunnen en kwaliteiten, met aanmoediging door de leerkracht en de ouders.

Bij de zeven stappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014) is de interactie tussen leerkracht en leerling van belang. De leerkracht heeft hiervoor een aantal vaardigheden nodig. Dit zijn gespreksvaardigheden, interpretatievaardigheden, luistervaardigheden en het omgaan met emoties en weerstand (Kayser, 2010). Met behulp van de gegevens van de Focus vragenlijsten kan de leerkracht het gesprek houden en daarbij de gespreksvaardigheden en de zeven stappendans toepassen. Een belangrijk onderdeel hierbij is het gericht zijn op de toekomst en het bepalen van doelen (Dawson en Guare, 2012). Het uiteindelijke doel is het bereiken van de zelfregulatie van de leerling, waardoor deze zelf zijn werkgedrag kan aansturen en taakgerichter bezig kan zijn.

Tijdens het gesprek wordt een oplossing bedacht voor het verwerven van een vaardigheid (Dawson & Guare, 2011), waarbij de nadruk gelegd wordt op het creëren van hoop en toekomst, de aanmoediging door ouders en leerkrachten, zelfvertrouwen in eigen kunnen en het behalen van het doel. Dit levert een bijdrage tot de motivatie om adequaat te werken. Deze keuze is gemaakt omdat leerlingen met zwakke executieve functies behoefte hebben aan de motivatieontwikkeling en geloof in eigen kunnen (Klarus & Simons, 2009). Daarnaast is belangrijk dat er tijdens de begeleiding positieve feedback gegeven wordt door ouders en leerkrachten over het proces en de prestatie, omdat de leerling daardoor weet dat hij succes heeft behaald (Dawson & Guare, 2012).

3.6. Conclusie

De verwachting is, dat met behulp van de ingevulde vragenlijsten door ouders, leerlingen en leerkrachten en een oplossingsgericht gesprek de motivatie en zelfregulatie van de leerling gaat ontwikkelen, waardoor de leerling met de gevonden krachten, hulpbronnen, vertrouwen in eigen kunnen en met behulp van verdere begeleiding van ouders en leerkrachten kan werken aan de verbetering van de taakinitiatie en de volgehouden aandacht. Dit gebeurt door gericht te werken aan de verbetering van een zelfgekozen leervak, met focus op taakinitiatie of volgehouden aandacht (Deci & Ryan, 2008; Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016). Het resultaat is te zien in een verbetering van het werkgedrag, doordat de leerling eerder aan het werk gaat, het werken langer volhoudt, het werk afmaakt en inlevert. In het volgende hoofdstuk wordt omschreven hoe de gegevens voor het verbeterde werkgedrag verzameld gaan worden.

Hoofdstuk 4. De onderzoeksstrategie

In dit hoofdstuk worden het type onderzoek en de onderzoeksstrategie omschreven.

De onderzoeksvraag is: "Leidt het inzetten van Focus tot verbetering van het werkgedrag (taakinitiatie en volgehouden aandacht) bij leerlingen van de bovenbouwgroepen van basisschool 't Ronde?'

4.1. Type probleem en onderzoeksstrategie

Het probleem is een ontwerpprobleem. Hierbij wordt een maatregel uitgetoetst (Van Peet & Everaert, 2013). Het betreft een One-Group-Pretest-Posttest Design met voormeting, interventie en nameting (Van Peet & Everaert, 2013). Het type onderzoek is een Quasi-experimenteel design. Hiervoor is gekozen omdat dit type onderzoek gericht is op een specifieke aanpak en omdat dit aansluit bij het ontwerpprobleem. Daarnaast zijn de proefpersonen niet at random toegewezen en wordt gewerkt met een bestaande groep (Van Peet & Everaert, 2013). Er worden tien leerlingen geselecteerd op basis van de leerkracht-bevindingen, een observatie en Zien!

4.2. Populatie, steekproef en respondenten

De populatie zijn de leerlingen van de bovenbouw. De bovenbouw bestaat uit 82 leerlingen, waarvan 47 jongens en 35 meisjes. Het betreft drie bovenbouwgroepen: groep 6,7 en 8. De leeftijd is 9 – 12 jaar. Het is een niet-aselecte steekproef en leerlingen worden gekozen op basis van een professionele keuze, in dit geval taakinitiatie en volgehouden aandacht (Van Peet & Everaert, 2013). Het is een afhankelijke steekproef, waarbij voor en na de interventie (het invullen van de Focus vragenlijsten, een oplossingsgericht gesprek en coaching) wordt gemeten. De afhankelijke variabelen zijn taakinitiatie en volgehouden aandacht en de onafhankelijke variabele is Focus. De respondenten zijn de vijf bovenbouwleerkrachten, de tien leerlingen en de 20 ouders van de leerlingen.

4.3. De onderzoeksmethoden

Tabel 4.1. De voormeting en nameting

Voormeting	Respondenten	Onderzoeksinstrumenten	Waar?	Wanneer?
	Tien leerlingen	Systematische observatie; Focus vragenlijsten; TOSSA test	Op school	Oktober 2015
	20 ouders	Focus skills en monitor	Thuis	Oktober 2015
	Vijf leerkrachten	Focus skills en monitor	Thuis	Oktober 2015

Nameting	Respondenten	Onderzoeksinstrumenten	Waar?	Wanneer?
	Tien leerlingen	Systematische observatie; Focusvragenlijsten	Op school	Maart 2016
	Vijf leerkrachten	Focus skills en monitor	Thuis	Maart 2016

De voormeting betreft een systematische observatie bij tien leerlingen, onderdelen uit de Focus vragenlijsten (skills lijsten, bijlage 1) en de Test of Sustained Selective Attention (TOSSA). De observatie en skills lijsten zijn het uitgangspunt. De observatie (bijlage 2) is een tijdsampling, waarbij de duur van de tijd voor volgehouden aandacht en taakinitiatie genoteerd wordt (Dawson & Guare, 2011; Celestin-Westreich & Celestin, 2008). Deze observatie vindt plaats op molair gedragsniveau; de consequentie van het gedrag wordt zichtbaar door de duur van tijd van taakinitiatie en volgehouden aandacht (Celestin-Westreich & Celestin, 2008). De Focuslijsten leveren informatie over de taakinitiatie, volgehouden aandacht, prestaties en plezier. De gegevens van de ouders worden alleen gebruikt als informatie voor het gesprek en niet voor de metingen, omdat de ouders over de thuissituatie spreken. Dit is een andere omgeving dan de school.

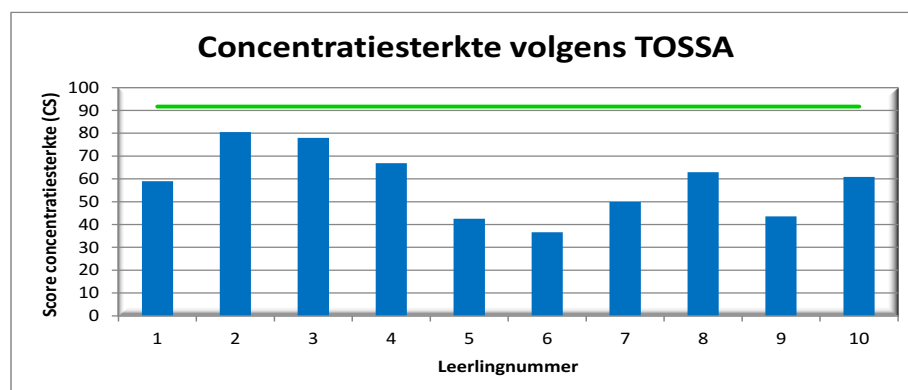
Tabel 4.2. Gebruikte onderdelen van de vragenlijsten

	Leerling onderdeel	Leerkracht onderdeel	Informatie
Focus skills	10-12	10-12	Taakinitiatie
Focus skills	13-15	13-15	Volgehouden aandacht

Door de TOSSA test wordt de concentratiesterkte en afleidbaarheid, losgekoppeld van een vakgebied, zichtbaar. Dit geeft informatie over de volgehouden aandacht en indirect, vanwege de afleidbaarheid, ook over de taakinitiatie; het uitstel bij de taakinitiatie kan komen door de mate van afleidbaarheid. Omdat de TOSSA de concentratiesterkte betreft en niet de concentratie in relatie tot het werkgedrag wordt de test niet voor de nameting gebruikt. De test wordt alleen gebruikt om de zwakke concentratie en de keuze van de geselecteerde leerlingen te onderbouwen.

Grafiek 4.3 geeft een overzicht van de concentratiesterkte op basis van TOSSA. De gemiddelde concentratiesterkte score van de referentiegroep uit TOSSA is 91 (N=224). Dit wordt als voldoende beschouwd. Uit deze grafiek blijkt dat de geselecteerde leerlingen een concentratieprobleem of -stoornis hebben en dat de mate verschilt per leerling.

Grafiek 4.3. Concentratiesterkte bij de geselecteerde bovenbouwleerlingen (N=10).



De nameting bestaat uit dezelfde systematische observatie bij tien leerlingen en de skills vragenlijsten. Tussen de voor- en nameting is een verschil te zien. Of het verschil in de praktijk zichtbaar is, wordt in beeld gebracht aan de hand van de observatiegegevens. Beide observaties en de gegevens van de skills lijsten worden met elkaar vergeleken. Er is bij de nameting te zien of veranderingen in werkgedrag (taakinitiatie en volgehouden aandacht) terug te voeren zijn naar de interventie. De oplossingsgerichte gesprekken worden met een kijkwijzer gecontroleerd (bijlage 3).

4.4. Validiteit en betrouwbaarheid.

Om interne validiteit te verkrijgen is het belangrijk mogelijke alternatieve verklaringen zorgvuldig te bestuderen (Van Peet & Everaert, 2013). De externe validiteit is beperkt; resultaten gelden niet zomaar voor de andere leerlingen in de bovenbouw (Van Peet & Everaert, 2013). De validiteit wordt versterkt door de observatoreffecten na te gaan met behulp van een checklist (bijlage 2), (Celestin-Westreich & Celestin, 2008) en de mogelijke alternatieve verklaringen te bestuderen.

Voor de betrouwbaarheid van een observatie is de interpretatie belangrijk. Deze wordt betrouwbaarder, wanneer de categorieën nauw omschreven worden (Van Peet & Everaert, 2013). Daarom worden de observatiebevindingen ingeschaald in de CED-leerlijnen taakaanpak en zelfstandig werken (Van Peet & Everaert, 2013, CED- Groep, 2009) zie bijlage 2. Tevens wordt de afname gestandaardiseerd, wat betekent dat er onder dezelfde condities geobserveerd wordt, zie bijlage 2 (Celestin-Westreich & Celestin, 2008).

4.5. Onderzoek ethiek en dilemma's

De consequenties, het proces, de privacy, de inhoud en het mogelijke resultaat van het onderzoek worden met de leerkrachten en ouders doorgesproken. Consequenties zijn de extra tijd voor oudergesprekken, het invullen van de lijsten en het afstemmen met de onderzoekster. De onderzoekster geeft vorm aan de invulling van het onderzoek, respecteert en signaleert hierbij de wensen en werkbelasting van collega's. Namen van leerlingen en collega's worden niet genoemd (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, (2011). Er wordt toestemming aan de ouders gevraagd. Wanneer een ouder geen toestemming geeft, betekent dit dat deze leerling geen interventie krijgt en niet meewerkt aan het onderzoek. De leerling kan na het gesprek aangeven of hij gecoached wil worden.

Hoofdstuk 5. De uitvoering, resultaten en data-analyse

In dit hoofdstuk worden het proces en de resultaten van het onderzoek beschreven. Uit de resultaten volgt de analyse.

5.1. De uitvoering

Twee leerlingen hebben ervoor gekozen om na het oplossingsgerichte gesprek zelfstandig verder te gaan zonder coaching waarvan één leerling de skills lijst voor de nameting niet heeft ingevuld. Deze leerling telt niet mee bij de data-analyse van de leerlingen, maar wel bij de analyse van de observatie en de leerkrachten. De leerlingen hebben een vrije keuze tussen het zelfstandig verbeteren van het werkgedrag of met behulp van coaching, die bestaat uit gesprekjes, het geven van feedback en het evalueren van de afgelopen weken. Beide methoden sluiten aan bij de onderzoeksvraag. Daarom zijn deze leerlingen relevant voor de data-analyse en zijn ze geobserveerd en de leerkracht heeft de skills lijsten ingevuld.

Het gesprek is uitgevoerd met schaalvragen voor de leerling en onderzoekster. De handelingsplannen zijn uitgevoerd met afstemming op doel, inhoud, aanpak, organisatie en evaluatie. De coaching is gedurende 12 weken om de week uitgevoerd met schaalvragen en het geven van aanwijzingen.

In het plan staat dat de observatie en skills lijsten uitgangspunten zijn. Bij de skills speelt de eigen beleving mee. De observatie meet de taakinitiatie en volgehouden aandacht in tijdsduur tijdens het werken en weegt anders dan de skills lijsten. Daarom wordt de observatie gebruikt als uitgangspunt en de skills lijsten als aanvulling om met de observatie te vergelijken.

5.2. De opbouw van de data-analyse

De skills lijsten worden gebruikt om het verschil tussen voor- en nameting te bepalen voor taakinitiatie en volgehouden aandacht volgens het perspectief van de leerling en de leerkracht. De observatie wordt gebruikt om het verschil in tijd tussen voor- en nameting te meten voor taakinitiatie en volgehouden aandacht. De observatie telt als uitgangspunt waarbij gekeken wordt of dit in de belevingen ook terug te zien is. De onderdelen worden met elkaar vergeleken om verbanden te zien.

5.3. Vooranalyse betrouwbaarheid

De verwachting is dat de leerkracht een ander perspectief heeft dan de leerling. Dit kan komen door het zelfbeeld van de leerling, een sterke/zwakke metacognitie (Dawson & Guare 2011) of door constructen en vooroordelen van de leerkracht (Touw & Van Beukering, 2009). Door de skills lijsten te vergelijken met de observatie worden overeenkomsten gezien waardoor een reëler beeld van de uitkomst ontstaat. Omdat het een beperkte groep leerlingen betreft worden uitspraken voorzichtig gedaan en zijn uitspraken niet algemeen geldend voor de gehele groep (Van Peet & Everaert, 2013).

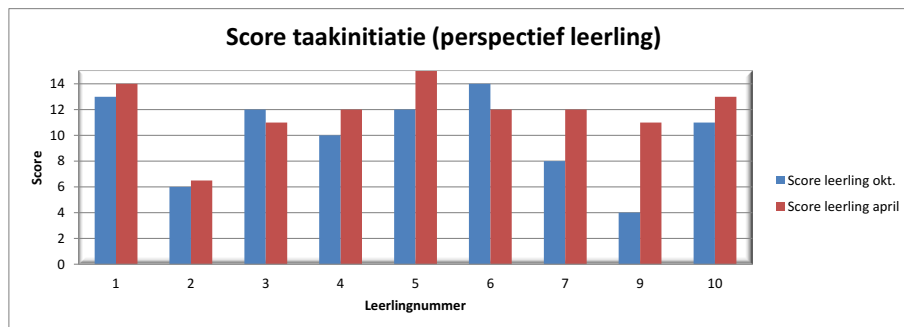
5.4. De resultaten

Hieronder worden de resultaten van de data-analyse gepresenteerd.

5.4.1 Taakinitiatie en volgehouden aandacht volgens leerlingen

De skills lijsten zijn ingevuld op basis van persoonlijke ervaringen. Dit wordt in afzonderlijke grafieken weergegeven, omdat voor dit onderzoek het verschil tussen voor- en nameting belangrijk is. De lijsten geven een maximale score van 15 voor taakinitiatie en volgehouden aandacht, een zwakke score tot 6 en een sterke score van 12 tot 15.

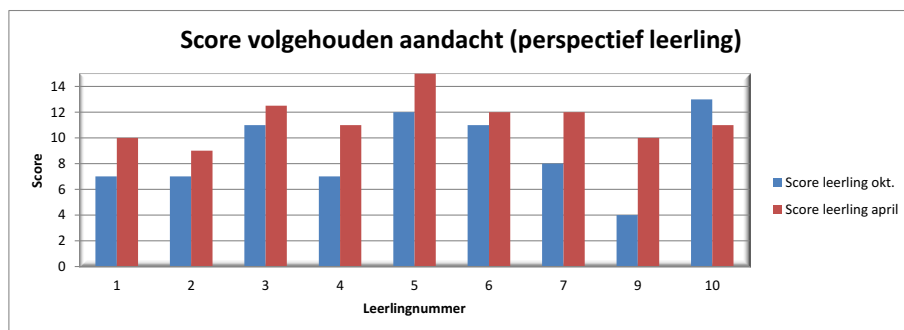
Grafiek 5.1 Taakinitiatie volgens leerlingen (N=9).



Leerling 5 en 8 hebben na het gesprek besloten om zelfstandig te werken zonder coaching. Zij tellen wel mee in de data-analyse, omdat ze geobserveerd zijn en de leerkracht de skills lijsten heeft ingevuld.

Volgens de leerlingen is een verbetering van de taakinitiatie te zien bij zeven leerlingen. Bij leerling 3 en 6 is de taakinitiatie achteruitgegaan. Leerling 5, 7 en 9 laten de meeste vooruitgang zien.

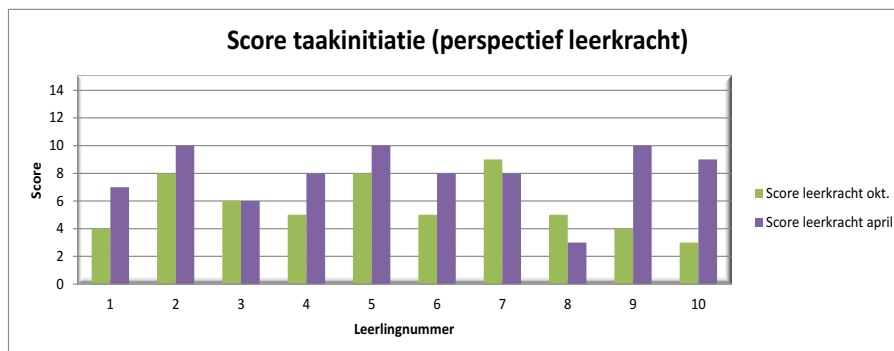
Grafiek 5.2 Volgehouden aandacht volgens leerlingen (N=9).



Volgens de leerlingen is een verbetering van de volgehouden aandacht te zien bij acht leerlingen. Bij leerling 10 is achteruitgang te zien. Bij leerling 1, 4, 5, 7 en 9 is de meeste vooruitgang te zien. Tevens is overeenkomst in groei tussen taakinitiatie en volgehouden aandacht te zien bij leerling 4, 5, 7 en 9.

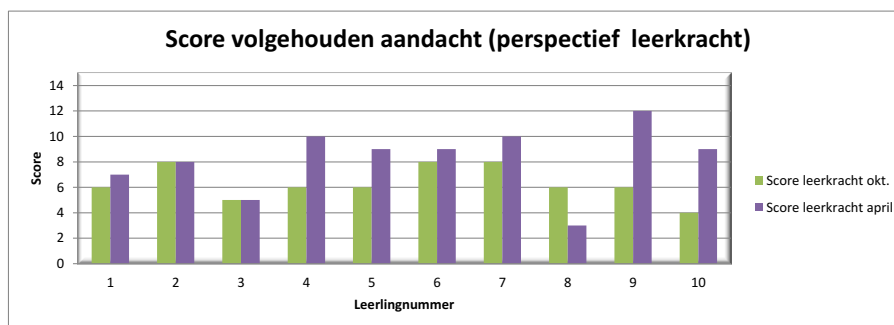
5.4.2 Taakinitiatie en volgehouden aandacht volgens leerkrachten

Grafiek 5.3 Taakinitiatie volgens leerkrachten (N=10).



Volgens de leerkrachten is een verbetering van de taakinitiatie te zien bij zeven van de tien leerlingen. Bij leerling 3 is de score gelijk gebleven. Leerling 7 en 8 zijn achteruitgegaan. Bij leerling 1,4,6,9 en 10 is de meeste vooruitgang zien.

Grafiek 5.4 Volgehouden aandacht volgens leerkrachten (N=10).



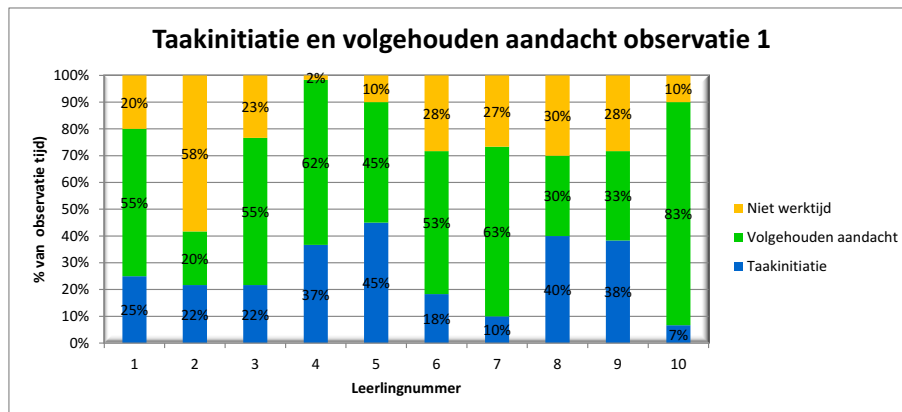
Volgens de leerkrachten is verbetering van de volgehouden aandacht te zien bij zeven van de tien leerlingen. Leerling 8 is achteruitgegaan en bij leerling 2 en 3 is de score gelijk gebleven. Bij leerling 4,5,9 en 10 is de meeste vooruitgang te zien. Leerling 9 scoort het hoogst. Tevens is overeenkomst in groei tussen taakinitiatie en volgehouden aandacht volgens leerkrachten te zien bij leerling 4,5,9 en 10.

Bij vergelijking tussen de beleving van leerkracht en leerling is de meeste stabiele verbetering is zien bij nummer 4,5 en 9. De meeste stabiele achteruitgang is te zien bij leerling 3 en 8. Deze vijf leerlingen worden verderop vergeleken met de observatie.

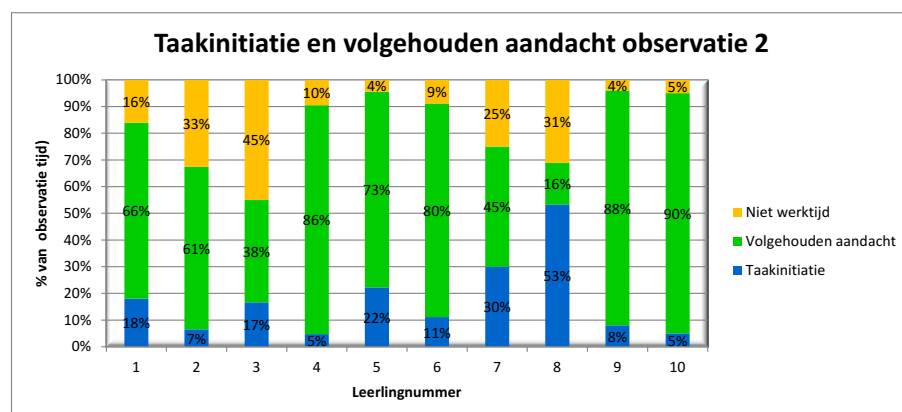
5.4.3 Taakinitiatie en volgehouden aandacht volgens observatie

In de observatie wordt gemeten hoe de leerlingen hun tijd besteden aan taakinitiatie, volgehouden aandacht en aan niet werktijd. Dit wordt in onderstaande staafdiagrammen als percentage van de totale observatietijd weergegeven. Er is verbetering in de taakinitiatie wanneer het percentage van de bestede tijd in observatie 2 is afgenomen. Er is verbetering in volgehouden aandacht wanneer het percentage van de bestede tijd in observatie 2 is toegenomen.

Grafiek 5.5 Taakinitiatie en volgehouden aandacht observatie 1 (N=10).



Grafiek 5.6 Taakinitiatie en volgehouden aandacht observatie 2 (N=10).



Bij acht leerlingen is een afname van taakinitiatie zichtbaar, bij zeven leerlingen een toename van volgehouden aandacht en bij zes leerlingen is een afname van niet werktijd zichtbaar. Ook is te zien dat wanneer de taakinitiatie minder tijd vraagt, de volgehouden aandacht langer duurt. Uit de data-analyse van de observatie is een verband te zien tussen tijdsbesteding taakinitiatie en volgehouden aandacht, waarbij de correlatie hoog is (-0,84).

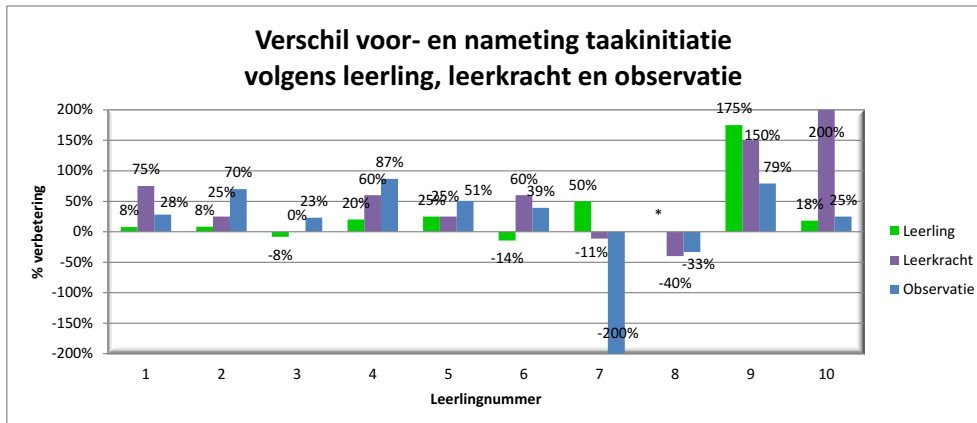
Leerling 5, 6 en 9 hebben de laagste concentratiesterkte scores bij TOSSA en zijn zowel op taakinitiatie als volgehouden aandacht duidelijk vooruitgegaan. Leerling 9 heeft de grootste vooruitgang gemaakt.

Bij leerling 7 is de volgehouden aandacht bij de tweede observatie achteruitgegaan maar volgens de beleving van de leerkracht vooruitgegaan. De resultaten van deze observatie van leerling 7 vallen anders uit dan verwacht. Dit wordt verder besproken in hoofdstuk 6. Te zien is dat deze leerling meer tijd neemt voor taakinitiatie. Bij leerling 2 is de volgehouden aandacht toegenomen en is er duidelijk minder niet werktijd. Bij de beleving van de leerkracht is dit niet terug te zien. Bij leerling 10 is de leerkracht positiever dan de observatie. Dit is te zien in de grafieken 5.8 en 5.9.

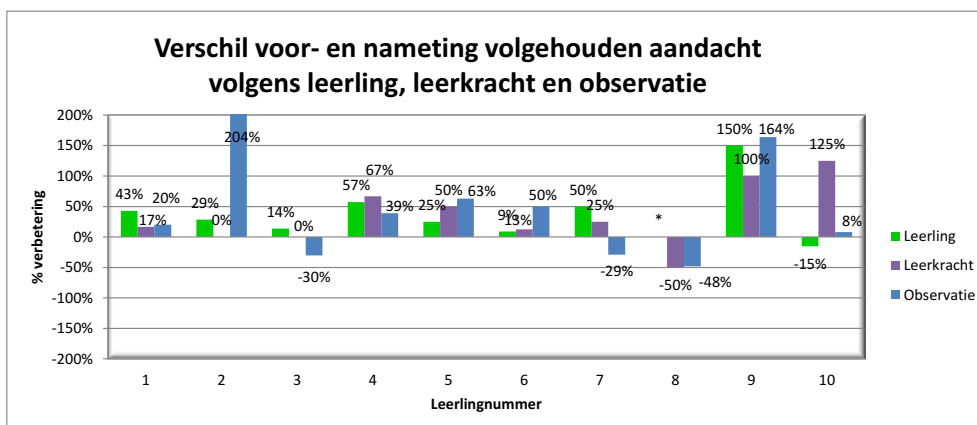
5.4.4 Samenhang en verschillen tussen de resultaten

In de grafieken 5.7 en 5.8 wordt het verschil tussen de voor- en nameting volgens leerling, leerkracht en observatie weergegeven in percentages.

Grafiek 5.7 Verschil taakinitiatie voor- en nameting (N=10).



Grafiek 5.8 Verschil volgehouden aandacht voor- en nameting (N=10).



Sommige leerlingen beleven de taakinitiatie en volgehouden aandacht positiever dan de leerkrachten. Er is meer overeenkomst tussen de beleving van de leerkrachten en de resultaten uit de tweede observatie; de correlatie is hoog voor zowel taakinitiatie (-0,75) als volgehouden aandacht (0,81). Daarom ligt de focus bij de conclusie op de samenhang tussen leerkrachtbevindingen en observatie.

De gemeenschappelijke en stabiele verbetering van leerling 4,5 en 9 volgens leerling en leerkracht is ook terug te zien in de observatie. Ook komt de gemeenschappelijke afname van leerling 8 volgens leerkracht overeen met de observatie.

Volgens leerkrachtperspectief en observatie is bij zeven leerlingen een verbetering te zien bij taakinitiatie. Tevens is bij zes leerlingen verbetering te zien bij de volgehouden aandacht. Bij één leerling is een vergelijkbare achteruitgang te zien.

Hoofdstuk 6. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt de conclusie gegeven en wordt omschreven welke factoren van invloed zijn geweest op de resultaten. Vervolgens worden aanbevelingen gegeven.

6.1 Conclusie

De onderzoeksvraag is:

“Leidt het inzetten van Focus tot verbetering van het werkgedrag (taakinitiatie en volgehouden aandacht) bij leerlingen van de bovenbouwgroepen van basisschool ‘t Ronde?’

Over het algemeen is bij de meeste leerlingen een vooruitgang te zien. De belevingen zijn verschillend. Volgens het perspectief van leerkracht en observatie blijkt dat door de inzet van Focus het werkgedrag is verbeterd zowel bij taakinitiatie (zeven leerlingen) als bij volgehouden aandacht (zes leerlingen). Bij zes leerlingen is de taakinitiatie én de volgehouden aandacht verbeterd. De hoogste verbetering komt vanuit het perspectief van de leerlingen (acht leerlingen). De verbetering vanuit alle perspectieven gezamenlijk geldt voor vier leerlingen. Bij drie leerlingen is eenduidige verbetering te zien. De inzet van Focus leidt niet bij alle leerlingen tot verbetering. Relatief gezien zijn twee leerlingen achteruitgegaan.

Leerling 7 is volgens de observatie achteruitgegaan bij taakinitiatie en volgehouden aandacht. Deze leerling is volgens de belevingen wel vooruitgegaan. Eigenlijk had de observatie dit ook kunnen laten zien. Een verklaring is te vinden in de situatie tijdens de observatie (Celestin-Westreich & Celestin, 2008). Het was tijdens de observatie onrustig in de klas met veel afleidmomenten waardoor de taakinitiatie langer duurde met als gevolg een kortere volgehouden aandacht. De werkrelatie met leerling 8 zorgt voor achteruitgang, waardoor Focus niet helpt. Deze leerling wilde de werkrelatie niet opbouwen, en bleef een voorbijganger (Cauffman, 2014). Misschien heeft leerling 3 kleinere stappen nodig bij de opdrachten. Dit blijkt door uitspraken van de leerkrachten: “probeert het wel steeds, maar vergeet vaak wat hij moet doen”. Om te kunnen zorgen dat alle leerlingen goed kunnen werken is een basisaanpak nodig voor de hele groep door een georganiseerd klassenmanagement (Cooper- Kahn & Foster, 2014; Van Overveld, 2012; Van Meersbergen & de Vries, 2014). Dit is een eerste stap op zorgniveau 1, voordat Focus ingezet kan worden op zorgniveau 2 en 3 (Cooper- Kahn & Foster, 2014).

De taakinitiatie en volgehouden aandacht hebben verband met elkaar. Wanneer over het algemeen de taakinitiatie minder tijd vraagt, is de volgehouden aandacht langer. Tevens blijkt dat de interventie het beste helpt bij leerlingen met de zwakste concentratie. Door gericht te werken aan het gekozen doel bij een leervak zijn de leerlingen onbewust meer leerlijnen gaan toepassen (CED-Groep, 2009). Hieruit blijkt dat de leerlijnen invloed kunnen hebben op de volgehouden aandacht.

6.2 Discussie

Eenmalige observaties hoeven niet een correct beeld weer te geven. Meerdere observatiemomenten op basis van time sampling kan het resultaat objectiever maken (Celestin-Westreich & Celestin, 2008). Dit is niet gedaan waardoor de betrouwbaarheid en de stabiliteitscoëfficiënt zwakker worden (Van Peet & Everaert, 2013).

De contextfactoren (omgeving, leerling, leerkracht) kunnen invloed op de resultaten hebben gehad waardoor de validiteit zwakker wordt (Van Peet & Everaert, 2013; Van Beemen, 2010). De klassen zijn verschillend, de leerkrachten en ouders zijn verschillend in het geven van complimenten en feedback. Deze factoren zijn niet gemeten. Door deze contextfactoren laat de ene leerling meer vooruitgang zien dan de ander. Dit betekent

dat de conclusie niet algemeen geldend is en per situatie en leerling moet worden bekeken (Van Peet & Everaert, 2013; Cooper-Kahn & Foster, 2014).

Tijdens het onderzoek is niet de mate van de interventie gemeten, waardoor de validiteit zwakker wordt. Dit betekent dat het resultaat per leerling moet worden bekeken. Beter is om de variabelen van de interventie te meten. Het gesprek en de werkrelatie met de leerling kunnen invloed hebben op de resultaten zoals bij leerling 8 (Cauffman & Van Dijk, 2014). Het ontdekken en toepassen van krachtbronnen is belangrijk. Bij leerling 3 en 10 is onvoldoende ingespeeld op het inzetten van krachtbronnen (techniek en Engels). Nadat bij leerling 10 de aandacht is verschoven naar het idee van de leerling (Engels) is de motivatie en het werkgedrag verbeterd. Om het onderzoek meer kwalitatief te laten zijn, kan de mate van werkrelatie, gesprekstechnieken, het toepassen van krachtbronnen, coaching en leerlijnen beter vergeleken worden met de resultaten. Dan is een case-study geschikt. Hierbij gaat het om het bestuderen van één casus of één sociaal verschijnsel, de context speelt mee en de onderzoeker is gericht op gedetailleerde beschrijvingen van variabelen (Van Peet & Everaert, 2013).

Het test-effect van de ingevulde vragenlijsten beïnvloedt de resultaten (Van Peet & Everaert, 2013). De leerlingen weten dat er gemeten wordt en letten hierdoor meer op hun gedrag. Hierdoor kan de observatie bij sommige leerlingen een positiever resultaat geven dan de leerkracht ziet wanneer de onderzoekster niet in de klas aanwezig is. Leerlingen doen bij de leerkracht dan minder hun best omdat ze mogelijk denken dat ze niet gecontroleerd worden. Ook zijn de leerkrachten anders gaan kijken en handelen door de inzet van Focus. De score van de leerkrachten komen bij de tweede meting beter overeen met de observatie en lijken objectiever te zijn geworden (Touw & Beukering, 2009). Dit betekent dat de conclusie wat betreft leerkrachtperspectief nog te positief is omdat het verschil tussen voor- en nameting mogelijk groter/kleiner is dan het werkelijk zou moeten zijn. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid zwakker.

6.3 Aanbevelingen

1. Omdat een goede taakinitiatie leidt tot langere volgehouden aandacht is het belangrijk om afspraken te maken over hoe snel een taak moet beginnen. Tevens is een goede basisaanpak in de klas belangrijk, voordat op zorgniveaus wordt gewerkt. Advies is om op teamniveau te ontwikkelen in goed klassenmanagement die gericht is op leerlingen met zwakke executieve functies (Cooper-Kahn & Foster, 2014). Scholing kan hierbij helpen. Afgevraagd kan worden of dan alleen goed klassenmanagement mogelijk ook voldoende is. Voor een vervolgonderzoek is het interessant om het effect van Focus en coaching op de lange termijn te analyseren in combinatie met goed klassenmanagement. Hierbij kan worden gekeken of het werkgedrag van de leerlingen een structurele verbetering laat zien.
2. Pas Focus in combinatie met coachingsgesprekken toe bij leerlingen van de bovenbouw waarbij problemen bij de zelfregulatie tijdens het werken worden verwacht (Dawson & Guare, 2012). Belangrijk is dat het gekozen doel van de leerling komt en dat wordt afgestemd op de werkrelatie (Cauffman & Van Dijk, 2014). Een belangrijke voorwaarde is dat de leerkracht uitgaat van de mogelijkheden van de leerlingen en open staat voor hun ideeën, want hierdoor krijgt de leerling het gevoel gehoord te zijn. De leerkracht kan wel aansturen bij het bepalen van het doel. Bespreek de uitkomst van de gesprekken met de ouders omdat dan zowel de leerkracht als ouders de leerling aanmoedigen in goede samenwerking.
3. Kies een aantal leerkrachten die actief Focus en coaching gaan toepassen en zich verdiepen in de theorie. De onderzoekster kan de opgedane kennis en ervaring doorgeven in het team. Deze leerkrachten kunnen hun kennis wat betreft gesprekstechnieken, werkrelatie, krachtbronnen en leerlijnen in het volgende jaar

doorgeven aan de collega's (Cauffman & Van Dijk, 2014; Spreij et al., 2016; CED-Groep, 2009).

4. Wanneer blijkt dat de toepassing van Focus bij een leerling onvoldoende resultaat heeft opgeleverd, kan geëvalueerd worden wat de leerling meer nodig heeft. Gedacht kan worden aan krachtbronnen, beloningen, inhoudelijke lesbegeleiding, planning, organisatie, etc. Gebruik bij deze leerlingen de leerlijnen om doelen en stappen helder te formuleren. De leerlijnen zijn gekozen omdat uit observatie is gebleken dat bij langere volgehouden aandacht meer leerlijnen worden toegepast. Hierdoor krijgen leerlingen concretere handvatten om te verbeteren. Daarnaast kan er worden gekozen voor intensievere coaching thuis en op school (Cooper- Kahn & Foster, 2014; Dawson & Guare, 2011; Dawson & Guare, 2012).

Dankwoord

Aan mijn echtgenoot Peter Reinders, dank je wel voor je steun, aanmoediging, inspiratie, aandacht en meedenken tot zelfs in de nachtelijke uren. Hierdoor heb ik gemerkt hoe langdurende volgehouden aandacht en concentratie er echt uitziet. Met een glimlach kijk ik terug naar de vele inspirerende wandelingen met de hond en naar het proces van de denkstappen in het onderzoek.

Marit en Isabelle, die tijdens mijn studietijd zoveel zelfstandig hebben gedaan en alle begrip en liefde hebben getoond. Dank je wel voor het uitvoeren van de klusjes thuis.

Edith Peeters, docent aan de faculteit. Dank je wel voor alle inspirerende lessen, beoordeling en feedback. Deze feedback heeft gezorgd dat ik kritisch heb nagedacht en duidelijk heb leren schrijven met onderbouwing. Jouw feedback heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het resultaat.

Bette Prakke, docent aan de faculteit. Dankjewel voor de inspirerende lessen, feedback en beoordeling.

Lucie Spreij, die mij informatie heeft gegeven over de inhoud van Focus en bijgedragen heeft in het geven van feedback. Dank je wel voor het gebruik van de TOSSA test, de Focus vragenlijsten en de prettige samenwerking.

Ook wil ik mijn studiegenoten van het leerteam bedanken. Nanine van Barneveld, Elodie Blom en Laura Marx. Jullie hebben gezorgd voor aanmoediging, meedenken, inspiratie, feedback en een plezierige, leerzame tijd.

Tevens bedank ik de leerkrachten en leerlingen van Montessorischool 't Ronde, die een bijdrage hebben geleverd aan het onderzoek in de groep.

Voor alle leerkrachten die het belangrijk vinden om de leerlingen positief te begeleiden in hun ontwikkeling en de leerlingen te zien, te kennen, te horen en te begrijpen.

Voor alle leerlingen die zich geliefd, gezien, gehoord, gewaardeerd en begrepen willen voelen en hun kwaliteiten willen inzetten.

Literatuurlijst

In dit hoofdstuk zijn de gebruikte bronnen, volgens de APA-richtlijnen weergegeven.

- Beemen, L. van (2010). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Noordhoff.
- Cauffman, L., & Dijk, D.J. van (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boomlemma.
- Cauffman (2014). *Blog De vijf stappen tango van de oplossingsgerichte begeleider*. Verkregen op 08-07-2015 van URL <http://www.louiscauffman.com/blog/36-blog-artikels/91-de-oplossingsgerichte-begeleider>
- CED-Groep (2009). *Leerlijnen*. Verkregen op 15-10-2015 van URL <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo.aspx>
- Celestin-Westreich, S., & Celestin, L.P. (2008). *Observeren en rapporteren*. Amsterdam: Pearson Benelux BV.
- Cooper, J. & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hografe.
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Slim maar...: Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P., & Guare, R. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een Praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies. Praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Deci, E.I., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. Vol. 49, No. 3, 182–185.
- Deklerck, J., (2011). *De Preventiepiramide*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Haager, D., Klingner, J., & Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore. 11-27 Maryland: Paul H Brookes Publishing Co., Inc.
- Furman, B. (2009). *Kids' Skills. De methode*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Horeweg, A., (2014). *Gedragsproblemen in de klas: een praktisch handboek*. Houten: LannooCampus.
- Jansen, H., Voskuilen, W., (2006). *Het Montessorileerlandschap*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden*. Bussum: uitgeverij coutinho.
- Klarus, R., Simons, P. (2009). *Wat is goed onderwijs?* Den Haag: Uitgeverij LEMMA.
- Koning, L. (1990). *In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen*. Caleidoscoop.
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N., (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Meersbergen, E. van & Vries, P. de (2014). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Utrecht: Perspectief.
- Montessorischool 't Ronde, 2015 verkregen op 05-06-2015 van URL <http://www.montessorischool.nl/>
- Morrow, L.M. & Gambrell, L.B. (2011). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Overveld, K. van (2012). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Pameijer, N., Lange, S. de & van Beukering, J.T.E. (2009). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam, samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Den Haag: Acco.
- Peet, A.A.J. van & Everaert, H.A.M. (2013). *Lessen in onderzoek. Onderzoek in de*

- onderwijspraktijk*. Amersfoort: Agiel.
- Ploeg, J.D., van der (2014). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering: Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Spreij, L.C., Klapwijk, G.J., Broersen, A., & Peeters, E.M.P. (2016). *Focus! oplossingsgericht afstemmen in het onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Tigchelaar, M. (2009). *Haal meer uit je hersenen*. Soest: Zetwerk Mat-Zet bv.
- Timmerman, K. (2009). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Touw, H. & Beukering, T. (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 453-460.
- Touw, H. & Beukering, T. (2009). Professional in de spiegel: werkwijze. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 461-467.
- Verstegen & Lodewijks (2009): *Interactiewijzer*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Wolf, K. & Beukering, T (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren. Gesprekken en werkvormen*. Huizen: Pica.

Bijlage 1: Focus

(Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016)



Focus! leerling B.pdf



Focus! leraar B.pdf



Focus! ouders B.pdf



Focus!
Leervoorkeuren leerli

Bijlage 2: Systematische observatie

Observatie leerling nummer datum:

De kwantitatieve observatiebevindingen worden verwerkt in een tijdsnotatie en de kwalitatieve bevindingen in een beschrijvende interpretatie. Dit gebeurt door de resultaten te noteren met woorden zoals "weinig, veel, vaak, soms, regelmatig" (Celestin-Westreich & Celestin, 2008).

Taakinitiatie: Het vermogen om zelfstandig, direct en efficiënt te beginnen met een taak zonder uitstel (Cooper & Foster, 2014; Dawson & Guare, 2009; Dawson & Guare, 2010).

Volgehouden aandacht: Het vermogen om aandacht te blijven schenken aan een taak zonder zich te laten afleiden door andere dingen en gebeurtenissen in de omgeving, ook al slaat vermoeidheid toe of al is de taak oninteressant (Dawson & Guare, 2010).

Dit betekent dat er geobserveerd wordt op zichtbaar gedrag, wat omschreven is in de CED-leerlijnen voor zelfstandig werken en/of taakaanpak.

CED-leerlijnen (2009, CED- Groep, 2009)



CED leerlijnen op
nummer.docx

Observatie notatielijst

Tevens vindt de tijdnotatie plaats op basis van de onderstaand omschrijving:

A= Taakinitiatie. De gemeten tijd die nodig is om met een taak te beginnen of verder te gaan met een andere taak nadat de vorige opdracht is afgerond.

B= Volgehouden aandacht. De tijd dat gewerkt wordt.

C= Overige niet werktijd (Opruimtijd, rondlopen, nietsdoen, praten over onderwerpen die niet over het werk gaan, zoeken naar materialen)

Tijd	Gedrag geobserveerde (omschrijving en code leerlijn)	Andere prikkels

A: Tijd voor taakinitiatie ...+...+...= minuten

B: Tijd voor volgehouden aandacht= ...+...+.....=minuten

C: Overige niet werk tijd: ...+=minuten

- Wat valt op tijdens het werken? Omschrijving van het geobserveerde met behulp van de CED-leerlijnen (CED- Groep, 2009).
- Zijn er andere omstandigheden dan normaal? Het invullen van de checklist observatoreffecten (Celestin-Westreich & Celestin, 2008)
- Het inschalen van de schalen naar aanleiding van de CED-leerlijnen.

Checklist observator effecten (Celestin-Westreich & Celestin, 2008)



Checklist
observator

Bijlage 3: Kijkwijzer en reflectie oplossingsgerichtgesprek (Spreij, Klapwijk, Broersen & Peeters, 2016)

Het gesprek kan als “zuurstof” voor de ontwikkeling van de leerling werken. Daarom worden de gespreksvaardigheden in beeld gebracht met behulp van een kijkwijzer. De kijkwijzer bestaat uit een aantal schaalvragen over de vaardigheden tijdens het gesprek. Deze worden door de onderzoekster en de leerkrachten ingevuld. Wanneer de gespreksvaardigheden verbeteren, kan dit effect hebben op de ontwikkeling van de leerling. Het gesprek is een onderdeel van de interventie.



Focus Kijkwijzer
oplossingsgerichtg