

“Ik denk dat ik nu wel op de 10 zit!”

Praktijkgericht Onderzoek naar het verbeteren van de werkhouding met
behulp van de methode “Kids’ Skills”.

Suze Hoekstra
Studentnummer: 287927

Studiebegeleider: Willem de Vlaming

INHOUD

Samenvatting	09
1. Aanleiding, probleemstelling en vraagstelling	
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	10
1.2 Probleemformulering	10
1.3 De onderzoeksvraag en de deelvragen	11
1.4 Doelstelling van het onderzoek	11
1.5 Kernthema's	11
1.6 Maatschappelijke relevantie	11
1.7 Eerder onderzoek	12
2. Theoretisch kader	
2.1 De ontwikkeling van het jonge kind	13
2.2 Wat is werkhouding?	14
2.2.1. Wanneer spreken we van werkhoudingsproblemen?	15
2.2.2. Oorzaken van werkhoudingsproblemen	16
2.3 Kids' Skills	17
2.4 Conclusie	18
3. Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksparadigma	19
3.2 Onderzoeksstrategie	19
3.3 Onderzoeksmethoden en instrumenten	20
3.3.1 Data-verzameling	20
3.3.2 Data-analyse	22
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	23
3.5 Ethiek	23
3.6 Triangulatie	24
4. Resultaten op data-niveau	
4.1 Deelvraag 1	25
4.2 Deelvraag 2	29
4.3 Deelvraag 3	34
5. Conclusie en aanbevelingen	
5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag	39
5.2 Aanbevelingen	39
6. Reflectie	
6.1 Betekenis voor de professionele context	41
6.2 Hoe ben ik daar gekomen	42
6.3 Critical Friends	42
6.4 Metareflectie	43
6.5 Feedback Critical Friends	43
Literatuurlijst	44

Bijlagen

1: Stappenplan Kids' Skills	45
2: Originele tijdsteekproeven (begin-, tussentijdse- en eindmeting)	46
3: Verantwoording van de basisdimensies, competenties en Dublindescriptoren	53
4: Feedback Critical Friends	54

Gebruikte figuren

1. Triangulatie	24
2. Interview groepsleerkracht (beginsituatie)	25
3. Tijdsteekproef beginmeting	26
4. Interview met de leerlingen (beginsituatie)	27
5. Groei schaalvraag	27
6. Voortgangsgesprekken leerlingen	30
7. Ontwikkeling schaalvraag	31
8. Voortgangsgesprekken leerkracht	32
9. Tijdsteekproef tussenmeting	33
10. Tijdsteekproef eindmeting	34
11. Interview leerlingen (eindsituatie)	35
12. Uiteindelijke ontwikkeling schaalvraag	36
13. Interview groepsleerkracht (eindsituatie)	38

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek heb ik uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs (SEN) van het Fontys. Het onderzoek kan een handreiking zijn voor leerkrachten met handelingsverlegenheid op het gebied van werkhoudingsproblemen.

In groep drie van basisschool M. zaten twee kinderen met werkhoudingsproblemen. De groepsleerkracht kampte met handelingsverlegenheid, ze wist niet hoe ze deze kinderen kon helpen. Nadat ik me verdiept had in drie verschillende methoden zijn we samen tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

In hoeverre kan ik er, met behulp van de methode 'Kids' Skills (2009)', voor zorgen dat de werkhouding van twee leerlingen (M. en A.) uit groep drie verbeterd wordt?

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag is het belangrijk om te weten hoe de beginsituatie is. Deze heb ik onderzocht door het voeren van gesprekken met de groepsleerkracht en de betrokken leerlingen. Daarnaast heb ik nog een tijdsteekproef afgenomen en de kinderen zichzelf laten inschalen met behulp van een schaalvraag (Cauffman & van Dijk, 2010). Nadat ik deze informatie verzameld had, heb ik de methode Kids' Skills (Furman, 2009) ingezet om te onderzoeken of deze methode inderdaad geschikt is voor het verbeteren van werkhoudingsproblemen.

Tijdens de uitvoering heb ik de ontwikkeling van de leerlingen gevolgd door wekelijks met hen in gesprek te gaan, tussentijds opnieuw de schaalvraag te stellen en tussentijds opnieuw een tijdsteekproef af te nemen. Daarnaast heb ik ook wekelijks gesproken met de groepsleerkracht over de ontwikkeling. Aan het eind van het proces heb ik opnieuw een tijdsteekproef afgenomen, interviews gedaan en de schaalvraag weer aangekaart.

Halverwege de uitvoering van het onderzoek ontstond er een bijzondere beweging: de leerlingen ontwikkelden zich vanaf dat punt totaal anders...

De methode die ik tijdens dit onderzoek ingezet heb voor het verbeteren van de werkhouding, kan ook ingezet worden door andere leerkrachten. Het is echter wel van belang om in gedachten te houden dat dit onderzoek geldend is voor deze twee leerlingen van deze basisschool. Hoewel ik verwacht dat de methode bij meer kinderen resultaat kan boeken, is er verder onderzoek nodig om dit vast te stellen.

1: Aanleiding, probleemstelling en vraagstelling

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

Sinds september 2012 loop ik stage op een reguliere basisschool in Friesland. De school heeft 230 leerlingen, verdeeld over 9 groepen en onderscheidt zich van andere scholen door onder andere de Kanjertraining. De bevolking is voornamelijk autochtoon, maar sinds dit schooljaar zijn er enkele kinderen die gevlucht zijn uit Syrië bij gekomen.

Mijn stage is in groep 5 en ik heb hier voornamelijk een begeleidende rol. Zo begeleid ik kinderen die moeite hebben met lezen door bijvoorbeeld preteaching te geven voor begrijpend lezen. Daarnaast heb ik gesprekken met een leerling uit groep 7 die problemen heeft op sociaal-emotioneel gebied. Indien nodig neem ik groepen over als er gesprekken plaatsvinden of als er ziekte is.

Aan het begin van het onderzoek ben ik in gesprek gegaan met de intern begeleiders en de directie. Ik heb hen uitgenodigd een mogelijke onderzoeksvraag op te stellen, omdat ik het belangrijk vind dat het onderzoek gedragen wordt door de school. Het moet iets zijn wat het team belangrijk vindt. Dit helpt niet alleen bij de bruikbaarheid van mijn onderzoek, maar vergroot ook de bereidwilligheid tot medewerking van mijn collega's.

De directie en intern begeleiders zijn in gesprek gegaan met de onderbouwleerkrachten. Deze collega's zien een gedragsverandering bij de kleuters van vroeger en nu. Het lijkt er op dat kinderen zich steeds minder lang kunnen concentreren, iets wat samenhangt met de werk- en luisterhouding.

Naar aanleiding van deze vragen ben ik gaan observeren en heb ik tijdsteekproeven afgenomen in groep 2 tijdens het werkuur. Opvallend was dat uit deze tijdsteekproeven bleek dat de kinderen heel taakgericht werken. Nadat ik dit aangekaart had bij de onderbouwcollega's, bleek dat deze problemen vooral zichtbaar waren geweest bij de huidige groep 4. Het onderzoek was niet meer nodig.

Daarna ben ik opnieuw in gesprek gegaan met de onderbouwleerkrachten en de onderbouwcoördinator om te kijken hoe we nu verder moesten. De groepsleerkracht van groep 3 gaf aan dat er twee leerlingen in de groep zitten met werkhoudingsproblemen. Naar eigen zeggen heeft ze allerlei dingen uitgeprobeerd om de kinderen te helpen, maar dit lijkt niets op te leveren.

Dit is een goed alternatief geworden voor mijn onderzoek. De groepsleerkracht zal de kinderen binnen de groep begeleiden, ik zal voornamelijk buiten de groep met de leerlingen werken in een meer coachende rol.

1.2 Probleemformulering

Door de vraag van de groepsleerkracht van groep 3 werd mij al snel duidelijk dat ik mijn onderzoek ga richten op het verbeteren van de werkhouding van twee leerlingen uit groep 3. Deze groep bestaat uit 23 leerlingen in de leeftijd van 6 en 7 jaar. In de groep lopen een aantal handelingsplannen, met name op het gebied van lezen.

In de theorie die ik tot nu heb bestudeerd, ben ik drie verschillende methodes tegengekomen die geschikt zeggen te zijn voor het verbeteren van de werkhouding. In overleg met de groepsleerkracht hebben we besloten te gaan werken volgens de methode

'Kids' Skills' van Ben Furman (2009). We kennen beide de methode alleen van naam en we zijn benieuwd of deze methode ook geschikt is voor het verbeteren van de werkhoudingsproblemen van de kinderen.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Door middel van dit onderzoek wil ik antwoord krijgen op de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre kan ik er, met behulp van de methode 'Kids' Skills (2009), voor zorgen dat de werkhouding van twee leerlingen (M. en A.) uit groep drie verbeterd wordt?

Deze onderzoeksvraag splits ik op in de volgende drie deelvragen, die samen antwoord geven op de onderzoeksvraag:

1. Hoe is de werkhouding van M. en A. aan het begin van het onderzoek?
2. Boeken de leerlingen vooruitgang met de methode Kids' Skills tijdens de uitvoering van het plan?
3. Is de werkhouding van M. en A. na de uitvoering van het plan verbeterd? Welke veranderingen zijn dan zichtbaar?

1.4 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is onderzoeken of we de werkhouding van de leerlingen M. en A. uit groep 3 met behulp van de methode Kids' Skills kunnen verbeteren. Na het doen van dit onderzoek hoop ik dat ik mijn collega uit groep 3 een handreiking kan bieden voor het begeleiden van leerlingen met problemen. Voor mezelf hoop ik dat ik een methode ontdek die ik kan inzetten bij het verhelpen van werkhoudingsproblemen.

In het persoonlijk ontwikkelingsplan dat ik aan het begin van de opleiding heb geschreven, staat dat ik mij wil richten op het domein gedrag, waarbij ik me wil verdiepen in de onderwijsbehoeften van een kind. Dit onderzoek sluit daarbij aan. Ik kijk naar wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn en probeer daar een oplossing bij te vinden.

1.5 Kernthema's

De kernthema's die in dit onderzoek naar voren komen, zijn de ontwikkeling van het kind, de werkhouding en de methode Kids' Skills. Kennis over de ontwikkeling van het jonge kind is belangrijk voor een realistisch resultaat. Wat moet een kind uit groep drie omtrent werkhouding aankunnen? Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is het belangrijk te weten wat een werkhouding is en welke aspecten daar onder vallen. Tenslotte is belangrijk te weten hoe de methode Kids' Skills werkt, dit voor het op de juiste manier inzetten van de methode, maar ook voor het behalen van de beste resultaten.

1.6 Maatschappelijke relevantie

Volgend schooljaar zal in het basisonderwijs de wet Passend Onderwijs worden ingevoerd (Rijksoverheid, 2012). Dit houdt in dat scholen een zorgplicht hebben waarbij de school naar een passende plek moet zoeken. Hierdoor zullen steeds meer kinderen die extra ondersteuning nodig hebben niet meer naar het speciaal onderwijs gaan, maar naar het regulier onderwijs (Rijksoverheid, 2012). Leerkrachten zullen hier op moeten inspelen en het is belangrijk dat leerkrachten vaardigheden en methodes kennen die hierbij kunnen helpen.

Dit onderzoek is daarom maatschappelijk relevant: de methode Kids' Skills kan op alle kinderen worden toegepast, ook die met een beperking (Furman, 2009).

1.7 Eerder onderzoek

Op de HBO-kennisbank staan veel onderzoeken naar het verbeteren van de werkhouding van kinderen. Deze onderzoeken zijn voornamelijk gericht op de bovenbouw of het sbo. Uit deze onderzoeken kan ik bovendien weinig aanbevelingen halen. Op mijn eigen school is nog geen onderzoek gedaan naar het verbeteren van de werkhouding. Daarnaast wil ik graag zelf ervaren hoe het is om met de methode Kids' Skills te werken, waardoor het voor mij relevant wordt dit onderzoek uit te voeren.

2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt door middel van literatuuronderzoek een onderbouwing gegeven voor de kernthema's, onderdeel van mijn eigen vakinhoudelijke inzichten, ten aanzien van de ontwikkeling van het jonge kind en de werkhouding. Deze kennis is volgens mij nodig voor het zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen van een plan van aanpak.

2.1 De ontwikkeling van het jonge kind

Om zicht te krijgen op wat een leerling uit groep 3 aankan op het gebied van werkhouding, is het belangrijk om de ontwikkeling van het kind te bestuderen. Ik ben hierbij uitgegaan van de twee ontwikkelingspsychologen Piaget en Vygotsky, vanwege hun uitgesproken ideeën over de ontwikkeling van jonge kinderen.

Piaget

In het boek 'De ontwikkeling van het kind' (2005, p. 14) beschrijft Verhulst de cognitieve ontwikkelingsfasen volgens Piaget. De eerste fase is de sensomotorische fase (0-24 maanden). Aan het eind van deze periode wordt de overgang naar het symbolisch denken gevormd. Dit houdt in dat iets voor iets anders kan staan of door iets anders gepresenteerd wordt. Taal is hier een voorbeeld van: woorden representeren onder andere voorwerpen, mensen, gevoelens of gedachten (Verhulst, 2005, p. 16).

Na deze fase volgt de preoperationele fase (2-7 jaar). Verhulst schrijft dat Piaget het als een hoofdkenmerk beschouwt dat kinderen in staat zijn om te denken, maar dat ze dit nog niet logisch of systematisch kunnen. Wel kunnen ze eenvoudige causale relaties in het dagelijks leven leggen (Verhulst, 2005, p. 16).

Daarna volgt de concreet-operationele periode (7-11 jaar). In deze periode is het kind in staat om voortdurend logisch en systematisch te denken en kunnen ze tegenstrijdigheden of onjuistheden ontdekken (Verhulst, 2005, p. 16).

In de preoperationele fase groeit het gebruik van symbolisch denken (Feldman, 2007, p. 266). Feldman schrijft dat volgens Piaget taal voortvloeit uit cognitieve vooruitgang en niet andersom (2007). Hij zegt dat bepaalde doelen in het onderwijs pas te bereiken zijn wanneer leerlingen een bepaald ontwikkelingsstadium hebben bereikt. Piaget ziet daarbij echter externe factoren over het hoofd.

Vygotsky

Vygotsky is van mening dat externe factoren juist belangrijk zijn bij de ontwikkeling van het kind. Als Vygotsky's opvatting over de menselijke ontwikkeling wordt samengevat, zijn hierin twee ontwikkelingslijnen aan te wijzen (van der Veen & van der Wal, 2003, p. 93):

1. Een biologische of natuurlijke ontwikkelingslijn, waarbij rijpingsprocessen een rol vervullen bij het ontstaan van de lagere functies.
2. Een sociaal-culturele ontwikkelingslijn, waarbij hogere psychische functies (het geheugen, het denken, de wil) zich vormen in de sociale interactie tussen mensen.

Onderwijs speelt volgens Vygotsky een centrale rol in de geestelijke ontwikkeling van het kind, omdat onderwijs gezien kan worden als 'geïnstitutionaliseerde cultuuroverdracht' (van der Veen & van der Wal, 2003, p. 93). Alleen ontwikkelend onderwijs is volgens Vygotsky in staat om de mentale ontwikkeling van het opgroeiende kind te bevorderen. Dit in tegenstelling tot het volgend onderwijs, waarin met taken wordt gewacht totdat het kind er

rijp voor is. Voorstanders van volgend onderwijs, zoals Piaget, gaan er volgens Vygotsky ten onrechte vanuit dat de ontwikkeling van het kind zich als spontaan rijpingsproces voltrekt dat niet blijvend versneld kan worden (van der Veen & van der Wal, 2003, p. 93).

Mijn voorkeur gaat uit naar de theorie van Vygotsky. Dit omdat Vygotsky de begrippen 'zone van de naaste ontwikkeling' en 'zone van de actuele ontwikkeling' heeft geïntroduceerd. Ik denk dat dit een goede basis is voor het hedendaags onderwijs. De zone van de actuele ontwikkeling heeft te maken met het feitelijke ontwikkelingsniveau van de leerling. Onderwijs dat uitgaat van deze actuele ontwikkeling is niet of nauwelijks uitdagend en draagt niets bij aan de mentale en cognitieve ontwikkeling van het kind (Veen & Wal, 2003, p. 93).

De zone van de naaste ontwikkeling wordt door van der Veen en Van der Wal als volgt beschreven (2003, pp. 93, 94):

In de zone van de naaste ontwikkeling, die ook wel constructie-zone genoemd is omdat daarin het eigenlijke leren ofwel het construeren van betekenis (kennis) plaatsvindt, bevinden zich zaken waar het kind in principe voor openstaat en wat het zou kunnen leren met hulp van anderen. (...) Onderwijs dat zich richt op de zone van de naaste ontwikkeling stelt daarom niet de vraag wat een kind op een bepaald moment al zelfstandig aankan, maar welke nieuwe handelingsmogelijkheden het zou kunnen ontplooien met de hulp van of in samenwerking met de onderwijsgevende.

Piaget gaat uit van een spontane ontwikkeling, maar ik ben er van overtuigd dat als wij kinderen de juiste handreiking geven, zij sneller tot ontwikkeling komen. Ook in de methode die ik zal gaan inzetten voor mijn onderzoek zal ik niet uitgaan van een spontane rijping, maar probeer ik de leerlingen handreikingen te bieden die voortkomen uit de zone van de naaste ontwikkeling.

Echter komt uit deze theorieën niet heel duidelijk naar voren wat een kind in groep drie moet kunnen als het gaat om werkhouding en concentratie. De kinderen zitten volgens Piaget in het pre-operationele stadium, maar schrijft verder niet wat de kinderen in die fase moeten kunnen. Op de website van het Stichting Leerplanontwikkeling Nederland staat dat kinderen aan het eind van groep 2 in staat moeten zijn om iets af te maken (SLO). Ik denk dat dit een goede richtlijn is voor groep 3: het werk moet binnen de gestelde tijd af kunnen zijn.

2.2 Wat is werkhouding?

Voor het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvraag is het belangrijk te weten wat een werkhouding is.

Kinderen die na de zomervakantie in groep drie komen, moeten vaak erg wennen. Mijn ervaring is dat kinderen erg moeten wennen aan de omschakeling van groep 2 naar groep 3. In groep drie worden de poppenhoek en kringspelletjes vervangen voor rekenen en lezen. De kinderen zitten veel meer aan tafel en er wordt van hen een taakgerichte werkhouding verwacht.

Timmerman zegt in het boek 'Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen' dat een werkhouding over het algemeen omschreven kan worden als een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden (2009, p. 13).

Koning onderschrijft dit. In zijn artikel 'In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen' uit het tijdschrift 'Caleidoscoop', staat dat taakgericht gedrag het

gedrag is wat een kind laat zien wat te maken heeft met de taak. Binnen de werkhoudingstheorie staan naast deze taakgerichtheid ook nog de begrippen diepteconcentratie, werkwijze en motivatie centraal (Koning, 1990, p. 13). Er is sprake van een zwakke diepteconcentratie wanneer een kind op het eerste gezicht wel bezig is met de taak, maar er niet ten volle bij betrokken is. De werkwijze is de manier waarop een kind de taak uitvoert. Tenslotte is er nog de motivatie, een belangrijk punt volgens de Koning, want zonder motivatie komt het werkgedrag niet op gang (Koning, 1990, p. 14).

2.2.1 Wanneer spreken we van werkhoudingsproblemen?

Zoals eerder beschreven is volgens Timmerman de werkhouding een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. Wanneer er sprake is van een negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen. Kinderen met werkhoudingsproblemen uiten dit zowel in gedrag dat uiterlijk zichtbaar kan zijn als gedrag dat zich op het niveau van het denken afspeelt. Dit wordt 'denkgedrag' genoemd (Timmerman, 2009, p. 13).

Een voorbeeld van dit denkgedrag is motivatie. Zoals Koning(1990, p. 14) schrijft zal er zonder motivatie geen taakgedrag op gang komen. Timmerman (2009, p. 84) is het daar mee eens. Ze schrijft dat het een noodzakelijke factor is om bereidheid en openheid bij het kind te bereiken, zodat het kind wil meewerken en wil leren. Als kinderen problemen ervaren bij het leren op school, kan het kind gedemotiveerd raken. Deze negatieve ervaringen hebben een dusdanige invloed op de motivatie, dat dit ook het verwachtingspatroon kan aantasten. Wanneer kinderen keer op keer een negatieve score behalen, is dit voor het kind een bevestiging van zijn onkunde en het kind zal zich mogelijk afvragen waarom ze nog moeite zouden doen om een betere score te behalen (Timmerman, 2009, p. 84).

Om een goed beeld te krijgen van de werkhouding van een kind, kunnen we ons volgens Timmerman niet baseren op genormeerde tests. Het gedrag van het kind moet geobserveerd worden. Het 'meten' van werkhouding krijgt daardoor een subjectief karakter: wat zien we precies en hoe gaan we dat benoemen en interpreteren (Timmerman, 2009, p. 13)? Te Braake en Meerwalt onderschrijven dit in hun artikel 'Werkhoudingsproblemen' (2000). Volgens hen is het signaleren van werkhoudingsproblemen subjectiever dan bij leerproblemen. Er zijn geen genormeerde tests en de interpretatie van het gedrag door de leerkracht speelt een rol. Ook zijn de eigen ideeën over onderwijs van belang: is de leerkracht meer gericht op de leerstof of juist op sociaal-emotionele aspecten? Observatie is een belangrijk middel om werkhoudingsproblemen in kaart te brengen (Te Braake & Meerwaldt, 2000).

Timmerman geeft aan dat we bij het observeren van de werkhouding een aantal moeilijkheden in het oog moeten houden (2009, p. 14):

- Denkgedrag is niet altijd zichtbaar;
- De interpretatie hangt af van verschillende factoren;
- Gedrag kan pas probleemgedrag genoemd worden als dat bij een kind regelmatig en in verschillende taaksituaties voorkomt.

Niet zichtbaar gedrag kan onderzocht worden door een kind te vragen naar het denkgedrag. Daarbij speelt de interpretatie weer een belangrijke rol want men probeert geobserveerd gedrag te verklaren vanuit eigen ervaringen.

Gedrag kan worden veroorzaakt door verschillende factoren. Afhankelijk van de

beïnvloedende factor die we voor ogen hebben, kan hetzelfde gedrag toch verschillend geïnterpreteerd worden (Timmerman, 2009, p. 14).

2.2.2 Oorzaken van werkhoudingsproblemen

Er zijn verschillende factoren die invloed kunnen hebben op de werkhouding. Koning (1990, p. 16) verdeelt deze in drie hoofdgroepen:

1. Lichamelijke oorzaken
2. Maatschappelijke oorzaken
3. Ontwikkelingsoorzaken

Bij lichamelijke oorzaken kan het zijn dat een kind een zenuwstelsel heeft dat moeite heeft onbelangrijke prikkels buiten te sluiten. Daarnaast zijn er kinderen die moeite hebben met het denken, ze zijn zich onvoldoende bewust van wat ze doen en kunnen daardoor geen uitgebreide denkprocessen uitvoeren. Ze kunnen hun denken onvolledig sturen, wat invloed heeft op de diepteconcentratie en taakgerichtheid. Ook de gezondheid speelt een rol: wanneer kinderen niet fit zijn is het moeilijk te ontspannen en toch ingespannen te werken. Tenslotte kunnen allergieën invloed hebben op de werkhouding, sommige kinderen worden daar onrustig door (Koning, 1990, p. 16).

Timmerman onderschrijft dit, maar noemt dit factoren die in het kind zelf zitten. Deze factoren heeft ze opgedeeld in medisch-lichamelijke factoren, emotionele factoren en cognitieve factoren (2009, p. 19). Onder medisch-lichamelijke factoren vallen een slecht gehoor, slaapgebrek, invloed van medicijnen en concentratiestoornissen zoals ADHD. Onder emotionele factoren schaaft Timmerman de motivatie. Timmerman (2009, p. 19) schrijft: "Wanneer het kind gebrek aan motivatie heeft, kan dat op zijn beurt weer beïnvloed zijn door andere factoren van intrinsieke aard (in het kind zelf) of van extrinsieke aard (uit de omgeving)". Ook faalangst kan volgens haar een emotioneel verbonden factor zijn die van invloed is op de werkhouding. Tenslotte noemt Timmerman nog de cognitieve factoren. Hieronder verstaat zij de algemene mentale ontwikkeling van het kind (2009, p. 20).

Daarnaast benoemt Timmerman (2009, p. 21) vier groepen factoren in de omgeving van het kind, die van invloed zijn op de werkhouding. Te weten:

1. Kenmerken van de begeleider;
2. Taakkenmerken
3. Sociaal-emotionele factoren;
4. Sociaal-materiële factoren.

Deze factoren beïnvloeden elkaar onderling en ze hebben alle vier, apart of in combinatie met elkaar, invloed op de eerder beschreven factoren in het kind zelf.

Onder kenmerken van de begeleider verstaat Timmerman de relatie begeleider-kind. De leerkracht kan veel invloed uitoefenen op de werkhouding, met name door taalgebruik, de organisatie van het pedagogisch-didactisch handelen en de benadering van de kinderen. Onder taakkenmerken vallen het soort taak, de lengte van de taak, het tijdstip van de taak en de motiverende elementen in de taak. Tot de sociaal-emotionele factoren behoren de ouders: de manier waarop zij met hun kind thuis omgaan. Tenslotte zijn er nog de sociaal-materiële factoren. Een klas kan heel aantrekkelijk ingericht zijn, maar daardoor ook ruimte geven voor afleiding (Timmerman, 2009, pp. 21-25).

Koning erkent deze factoren, maar verdeelt ze in de eerder genoemde maatschappelijke en ontwikkelingsoorzaken. Onder maatschappelijke oorzaken vallen volgens Koning (1990, p.

16) zaken als de houding van kinderen. Vroeger deden kinderen volgens Koning alles wat hen werd opgedragen, maar tegenwoordig trekken kinderen opdrachten in twijfel en doen ze niet alles meer voor hun onderwijzers. Ook spelen daarbij problemen thuis een rol, zoals relatieproblemen of onzekerheden over huisvesting of werk van ouders. Tenslotte noemt Koning nog de media-invloed en de invloed die ouders hebben op het kind door bijvoorbeeld doemdenken.

Onder ontwikkelingsoorzaken schaaft Koning de werkervaring die kleuters hebben als ze het onderwijs binnenkomen, dit wordt ook wel klusjesgedrag genoemd. Als jonge kinderen in de voorschoolse periode de kans krijgen om veel dingen zelf te doen, kan dit een gunstige invloed hebben op het werkgedrag op school. Daarnaast speelt ook het spelgedrag een rol: kinderen die niet geleerd hebben gericht te spelen, zullen ook moeite krijgen gericht te werken (Koning, 1990, p. 16).

Bij de leerlingen uit mijn onderzoekspraktijk spelen vermoedelijk vooral sociaal-emotionele factoren een rol. De ene leerling is faalangstig, iets wat volgens de groepsleerkracht mogelijk komt doordat ze thuis weinig positieve feedback krijgt. De andere leerling heeft moeite met de concentratie. Ook daarbij vermoedt de groepsleerkracht dat de thuissituatie een rol speelt: "Als ik de verhalen hoor die deze leerling mij van thuis vertelt, dan lopen mij de rillingen soms over de rug".

2.3 Kids' Skills

De methode Kids' Skills van Ben Furman, gaat er vanuit dat kinderen geen problemen hebben, maar bepaalde vaardigheden missen die ze nodig hebben om een probleem te overwinnen (Furman, 2009). De methode helpt kinderen een probleem te vertalen naar een vaardigheid, motivatie op te bouwen, de vaardigheid te oefenen en te versterken door de vaardigheid aan iemand anders door te geven.

Bij Kids' Skills wordt niet veel tijd besteed aan het zoeken naar de oorspronkelijke oorzaak van het probleem, maar concentreert men zich op vaardigheden die het kind moet leren. Er is wel aandacht voor de negatieve invloeden uit de omgeving van het kind, maar dit is niet leidend voor de methode (Furman, 2009, p. 21).

Bij Kids' Skills staat centraal dat het kind geholpen wordt om vaardigheden te leren, maar dat dit tegelijkertijd positieve effecten heeft op de omgeving van het kind. Furman (2009, p. 21) schrijft:

Kids' Skills helpt om de inspanningen van verschillende mensen op één lijn te brengen, stimuleert volwassenen en ook andere kinderen om het kind meer steun te bieden en geeft iedereen de kans zich belangrijk en nuttig te voelen door het kind te helpen bij het leren van de betreffende vaardigheid.

Wanneer men deze methode gebruikt, moeten er vijftien stappen doorlopen worden (Furman, 2009). Deze staan in bijlage 1.

2.4 Conclusie

Voordat gesproken kan worden over werkhoudingsproblemen, is het belangrijk te weten wat er van een kind uit groep 3 verwacht wordt wat betreft werkhouding. Volgens de theorie van Piaget zitten deze kinderen in de preoperationele fase, wat inhoudt dat de kinderen in staat zijn om te denken, maar dit niet logisch of systematisch kunnen. Wel kunnen ze eenvoudige causale relaties leggen: oorzaak en gevolg. Hier kan ik tijdens het plan van aanpak op

inspelen. Vygotsky legt de nadruk op de zone van de naaste ontwikkeling. Het is dus belangrijk dat ik de kinderen uitdagende opdrachten geef bij het verbeteren van de werkhouding, zodat ze tot ontwikkeling kunnen komen.

Om de werkhouding op de juiste manier te kunnen verbeteren, is het belangrijk er achter te komen waar de werkhoudingsproblemen vandaan komen. Als het om lichamelijke oorzaken gaat is een andere probleemaanpak nodig dan wanneer het gaat om ontwikkelings- en maatschappelijke oorzaken. Uit de gesprekken met de groepsleerkracht kan ik opmaken dat het bij de leerlingen voor mijn praktijkonderzoek vermoedelijk zal gaan om sociaal-emotionele problemen. Als we daar vanuit gaan, dan lijkt Kids' Skills een prima methode om deze kinderen te helpen met hun werkhoudingsproblemen. Kids' Skills benadert de kinderen op een positieve manier: er wordt niet meer gesproken over problemen maar over vaardigheden. Daarnaast worden de kinderen zelf betrokken in hun ontwikkelingsproces, ze mogen zelf hun doel bepalen en de vaardigheid eigen maken, wat hopelijk zal leiden tot betere resultaten.

3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk worden eerst het onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategie beschreven. Daarna volgt een beschrijving van de onderzoeksmethoden en de dataverzameling. Het hoofdstuk eindigt met de data-analyse en een verantwoording van de validiteit en betrouwbaarheid, ethiek en triangulatie.

3.1 Onderzoeksparadigma

Een paradigma is een zienswijze die invloed heeft op de wetenschap (de Lange, Montesano Montessori, & Schuman, 2011).

Het interpretatieve onderzoeksparadigma is de basis voor mijn onderzoek. Dit onderzoek richt zich op het individu en het doel is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen. De focus ligt op het menselijke handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht is op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende resultaten (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011, pp. 44, 45).

In mijn onderwijspraktijk zijn er twee leerlingen in groep drie met werkhoudingsproblemen. Door het inzetten van de methode Kids' Skills wordt er een mogelijkheid voor het oplossen van deze problemen gecreëerd. De focus ligt dus op het menselijk handelen en is gericht op het behalen van specifieke resultaten: een verbeterde werkhouding.

Ook zullen er aspecten positivistische onderzoeksparadigma in mijn onderzoek zichtbaar zijn zoals de regulatieve cyclus, maar doordat ik bepaalde onderdelen van het onderzoek zelf uitvoer, sta ik niet meer buiten datgene wat onderzocht wordt en ben ik niet meer subjectief.

3.2 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie in dit praktijkonderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek voert de onderzoeker samen met de betrokkenen uit, waarbij hij een nieuwe aanpak uitprobeert. De resultaten hiervan worden geëvalueerd en er vindt een reflectie plaats, waaruit weer een nieuwe cyclus gestart kan worden (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011).

Kenmerken van een actieonderzoek zijn dat de onderzoeker participierend lid is en het onderzoek samen met de betrokkenen uitvoert. Het verloop van het onderzoek wordt beïnvloed door zowel de onderzoeker als de deelnemers zelf. Het actieonderzoek ondersteunt leerkrachten in hun kennisontwikkeling, waarbij een eigen onderzoeksvraag centraal staat en waarbij men gebruik maakt van diverse theoretische inzichten (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011, p. 7).

De overige betrokkenen hebben ook een stem in wat er gebeurt, zij zijn degenen die de effecten van het onderzoek zullen merken; daarom zijn hun meningen en reacties van belang. Er is sprake van een wederzijdse en wederkerige relatie waarbij de onderzoeker kijkt naar de wijze van handelen, verandering en uitkomsten (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011).

Tijdens mijn onderzoek werk ik nauw samen met de groepsleerkracht van groep drie. Dit vind ik belangrijk omdat zij het meest voor de groep staat en daardoor het proces in de klas goed kan volgen. Bovendien heeft zij aangegeven met handelingsverlegenheid te kampen.

3.3 Onderzoeksmethoden en instrumenten

Voor het verzamelen van betrouwbare data maak ik gebruik van verschillende methoden en instrumenten. Met behulp van deze data worden in hoofdstuk vier de deelvragen beantwoord:

1. Gestructureerde observatie
2. Voortgangsgesprekken en schaalvragen
3. Interview met de groepsleerkracht
4. Interview met de leerlingen

Mijn onderzoek is een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten (de Lange, Monteano Montessori & Schuman 2011). De gestructureerde observatie is van kwantitatieve aard, de voortgangsgesprekken en interviews zijn van kwalitatieve aard. Ik heb voor meer kwalitatieve instrumenten gekozen, omdat ik zo beter zicht krijg op de actuele situatie in de groep, waardoor het mogelijk wordt daar op in te spelen.

In de volgende paragrafen worden de onderzoeksinstrumenten nader uitgelegd en zal per onderzoeksinstrument worden aangegeven hoe de data geanalyseerd zal worden.

3.3.1 Dataverzameling

De data die ik verzameld heb is voornamelijk inductief van aard. Ik heb eerst gekeken naar wat er in de praktijk zichtbaar was en welke inzichten mij dit geboden heeft. Op basis daarvan heb ik een plan van aanpak opgesteld.

► Onderzoeksmethode 1: Gestructureerde observatie

Het taakgericht gedrag van de leerling wordt drie keer gemeten door middel van een tijdsteekproef (Jeninga, 2004). Om de twintig seconden wordt bepaald of een leerling taakgericht aan het werk is, om zich heen kijkt, door de klas loopt of anderen stoort. Volgens het document 'Orthopedagogisch Project Afstemming' geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken een (landelijk gezien) aanvaardbaar gemiddelde behalen (dit percentage is ontleend aan S Veenman, P. Lem en anderen (1986) *Onderwijs in combinatieklassen*. Eindrapport VSO. Selectareeks, Den Haag). Jeninga (2004) geeft aan dat een vaststaande observatielijst, zoals deze tijdsteekproef, uitermate geschikt is om op een objectieve manier het effect van een bepaalde aanpak te meten.

De tijdsteekproef wordt aan het begin van het onderzoek gedaan (voor de interventie). Vervolgens wordt deze in de derde week van de uitvoering van het onderzoek nogmaals afgenomen om te zien of de toegepaste aanpak effect heeft. Aan het eind van het onderzoek vindt de eindmeting plaats.

De gegevens uit de eerste observatie geven antwoord op de eerste deelvraag. De gegevens die uit de tussentijdse meting naar voren komen zullen mede antwoord geven op deelvraag twee en de eindmeting zal antwoord geven op de derde deelvraag. Het afnemen van de tijdsteekproef zal ik zelf doen.

► Onderzoeksmethode 2: Interview met de leerlingen

Bij de leerlingen zal ik aan het begin en het eind van de interventie een interview afnemen. Uit het eerste interview zal blijken of de kinderen herkennen wat de groepsleerkracht als probleemgedrag ziet. Daarnaast zal ik dit interview gebruiken om samen met de leerlingen het doel vast te stellen waar we de komende periode aan gaan werken.

Aan het eind van de interventie zal ik opnieuw een interview afnemen. Het doel van dit gesprek is evalueren, waarbij gevraagd zal worden naar de invloed van de interventie en de beleving van de kinderen. Deze ervaringen zullen antwoord geven op deelvraag drie en kan ik meenemen in de aanbevelingen voor een vervolgonderzoek.

► Onderzoeksmethode 3: Voortgangsgesprekken met de leerlingen

De voortgangsgesprekken geven richting aan de uitvoering van het onderzoek. Dit zijn semigestructureerde interviews, met als doel het in de gaten houden van de ontwikkeling van het kind en aansluiten op de onderwijsbehoeften van het kind. De gesprekken worden met de deelnemende kinderen gevoerd. Ze zullen wekelijks plaatsvinden en worden door mij gevoerd in de rol van 'coach'.

Tijdens elk voortgangsgesprek staan vier punten centraal:

1. Het uitvoeren van Kids' Skills: hoe is het afgelopen week gegaan?
2. De terugkoppeling naar de schaalvraag: waar sta je nu op de ladder en hoe komt het dat je daar nu zit? Wat heb je anders gedaan dan vorige week? Wat ging heel goed?
3. Waar wil je volgende keer staan? Hoe ziet dat er uit?
4. Wat gaan we de komende week oefenen? Wat heb je daar voor nodig?

Voor punt één heb ik gekozen omdat Kids' Skills een duidelijk stappenplan bevat die richting geven aan het proces. Het is belangrijk om dit in het oog te houden. Daarnaast zijn de gesprekken een manier om de kinderen betrokken te houden en ze te motiveren.

Het tweede en derde punt betreffen een schaalvraag (Cauffman & van Dijk, 2010), met behulp van een afbeelding van een ladder. Deze horen officieel niet bij de methode, maar ik heb hiervoor gekozen omdat zo voor de leerlingen concreet wordt wat er al is bereikt en wat ze verder nog willen bereiken. De leerlingen mogen zelf aangeven op welke trede van de ladder ze aan het begin van het onderzoek staan. Dit wordt onderbouwd door te benoemen wat er goed gaat. In dit eerste gesprek mogen de kinderen ook aangeven hoe het einddoel er voor hen uitziet.

Ik wil wekelijks op deze schaalvraag terug komen, zodat de kinderen ook kleine stapjes vooruit kunnen benoemen. Daarnaast kan op die manier concreet worden aangegeven wat ze nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen, dit wordt besproken bij vraag vier.

Naar mijn mening heeft de schaalvraag een positief neveneffect: doordat kinderen zelf mogen bepalen waar ze bij de begin- en eindmeting staan, hoeven ze niet aan de verwachtingen van een ander te voldoen, dit zou voor meer zelfvertrouwen kunnen zorgen.

De informatie die uit deze voortgangsgesprekken voortkomt, geeft een beeld van het proces van de leerling. De gegevens die uit deze gesprekken naar voren komen, zullen antwoord geven op deelvraag twee.

► Onderzoeksmethode 4: Interview met de groepsleerkracht

Ter voorbereiding van de interventie heb ik een semigestructureerd interview afgenomen bij de groepsleerkracht, met als doel de beginsituatie vast te stellen. Op die manier heb ik een duidelijk beeld gekregen van wie de kinderen zijn en wat voor doel de groepsleerkracht wil bereiken.

Na afloop van de interventie zal ik opnieuw een semigestructureerd interview afgenomen bij de groepsleerkracht. Het belangrijkste doel van dit interview is het vaststellen of de leerlingen het doel behaald hebben. Tijdens dit interview zal ook besproken worden wat de positieve en verbeterpunten zijn van de gedane interventie. Naar aanleiding van deze informatie kunnen dan aanbevelingen voor een vervolgonderzoek gedaan worden. De informatie die uit dit interview naar voren zal komen, geeft antwoord op deelvraag drie.

► Onderzoeksmethode 5: Voortgangsgesprekken met de groepsleerkracht

Naast de wekelijkse voortgangsgesprekken met de leerlingen ga ik ook wekelijks kort in gesprek met de groepsleerkracht. Dit om vast te stellen hoe zij vindt dat het proces verloopt, of er gedurende de week nog dingen zijn opgevallen en of er nog dingen zijn die ik met de leerlingen moet bespreken. Deze gesprekken helpen bij het verloop van het onderzoeksproces.

3.3.2 Data-analyse

► Data-analyse 1: Gestructureerde observatie

De tijdsteekproef zal kwantitatieve gegevens opleveren. Het gedrag van de kinderen wordt omgezet in percentages die aangeven hoeveel procent van de tijd de kinderen taakgericht aan het werk zijn. De gegevens zal ik verwerken in een grafiek, zodat de vooruitgang zichtbaar wordt.

► Data-analyse 2: Interview met de leerlingen

De interviews met de leerlingen zullen worden opgenomen, waarbij de antwoorden van de leerlingen kort zullen worden weergegeven in een gestructureerd schema. Bij het interview zal ik ook vragen naar de ervaringen van de leerlingen, ik ben benieuwd naar de beleving van de leerlingen. Ter verificatie zal ik de antwoorden met de kinderen bespreken zodat deze kunnen aangeven of deze correct is weergegeven.

► Data-analyse 3: Voortgangsgesprekken met de leerlingen

De voortgangsgesprekken bestaan uit vier punten, welke genoemd zijn in de dataverzameling. De punten twee en drie zijn voornamelijk kwantitatief van aard. De schaalvraag geeft een indicatie van waar de kinderen aan het begin en eind van het proces staan. Ook zal ik de kinderen in de tussentijd nog een schaalvraag laten invullen, zodat zichtbaar wordt of zij het gevoel hebben dat de aanpak helpt. Daarnaast kunnen we dan concreet bespreken wat de leerling nodig heeft om het einddoel te behalen.

In de gesprekken zal ik vaker terug komen op de schaalvraag, maar er geen officiële meting van maken: dit acht ik niet relevant. De punten één en vier zijn van kwalitatieve aard. Door het opnemen en transcriberen van de gesprekken krijg ik een duidelijk beeld van het proces van de leerlingen. Vanwege ethische redenen zal ik deze uitgeschreven gesprekken niet toevoegen aan dit verslag, maar zal ik een samenvatting geven van de belangrijkste informatie per gesprek.

► Data-analyse 4: Interview met de leerkracht

De interviews die ik met de groepsleerkracht aan het begin en eind van het onderzoek doe, worden beide opgenomen. De antwoorden van de leerkracht worden samengevat en geverifieerd bij de betreffende persoon.

► Data-analyse 5: Voortgangsgesprekken met de leerkracht

De voortgangsgesprekken bestaan voornamelijk uit het bespreken van het proces. De informatie uit deze gesprekken zijn van kwalitatieve aard en geven richting aan het proces. Ook deze gesprekken zijn uitgeschreven, maar zal ik wegens privacyoverwegingen niet toevoegen aan dit verslag. De belangrijkste informatie zal worden samengevat.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

De validiteit van een onderzoeksinstrument heeft te maken met de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Een onderzoek is betrouwbaar wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011).

In de praktijk zal hetzelfde praktijkgericht onderzoek op een andere school andere resultaten opleveren. Dit wil niet zeggen dat de uitkomst dan niet relevant is voor anderen. Er kunnen inzichten of nieuwe vormen van betekenisverlening zijn ontstaan, die ook interessant zijn voor anderen die deze uitkomsten kunnen uitproberen in de eigen context of de basis vormen voor een vervolgonderzoek (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011, pp. 62, 63).

De validiteit van mijn onderzoeksvraag ontstaat door aan het begin en aan het eind van het onderzoek het taakgericht gedrag te meten door middel van een tijdsteekproef. De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt vergroot door het raadplegen van meerdere mensen bij het beantwoorden van de vragen in dit onderzoek. Veelvuldig overleg waarbij ook tussentijdse metingen en voorlopige conclusies besproken worden maken dit onderzoek beter betrouwbaar.

3.5 Ethiek

Een ander belangrijk aspect van een goed onderzoek is de ethiek. Onderzoek doe je samen met anderen waarbij privacy gewaarborgd moet worden. Daarbij moet het onderzoek zuiver en transparant zijn en logisch samenhangen met de onderzoeksdoelen. De onderzoeker moet op ieder moment tijdens het onderzoek weten waar hij zich bevindt en waarom hij bepaalde handelingen wel of niet verricht (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011, pp. 63, 64).

Mijn onderzoek is ethisch verantwoord, want ik waarborg de privacy van de leerlingen door deze alleen met initialen te benoemen. Er worden zo min mogelijk persoonlijke kenmerken in het verslag beschreven, alleen het taakgedrag komt ter sprake. Ook de uitgeschreven interviews en gesprekken zullen om deze reden niet worden toegevoegd aan dit verslag.

Daarnaast wordt de methode waar we mee aan het werk gaan beschreven in een handelingsplan. Dit handelingsplan wordt met de ouders besproken en moeten zij ondertekenen. Zo zijn de ouders op de hoogte van datgene wat er met hun kind gebeurt. Om te voorkomen dat kinderen die aan dit onderzoek deelnemen het gevoel krijgen dat ze

zich in een uitzonderingspositie bevinden, werk ik met twee leerlingen. Daarnaast betrekken we de hele klas in dit onderzoek, door openbaar te maken dat de kinderen een nieuwe vaardigheid gaan leren waarbij klasgenoten kunnen aanmoedigen en ondersteunen. Als de kinderen de vaardigheid beheersen, wordt dit met de hele klas gevierd.

3.6 Triangulatie

Triangulatie is het gebruiken van verschillende soorten methoden van dataverzameling (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). Voor dit onderzoek maak ik gebruik van verschillende informatiebronnen die gekoppeld zijn aan de deelvragen. Deze zijn samengevat in het onderstaande figuur:

	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Theoretisch kader	X	X	X
Tijdsteeekproef	X	X	X
Interview leerlingen	X		X
Voortgangsgesprekken leerlingen		X	
Interview leerkracht	X		X
Voortgangsgesprekken leerkracht		X	

Figuur 1

De gegevensbronnen bestaan uit de deelnemende groepsleerkracht, de leerlingen die meewerken aan mijn onderzoek en mijn critical friends.

4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik per deelvraag de antwoorden met behulp van relevante verzamelde data.

4.1 Deelvraag 1

Deelvraag 1:

Hoe is de werkhouding van M. en A. aan het begin van het onderzoek?

► Onderzoeksmethode 1: Het interview met de groepsleerkracht

Het doel van dit interview is het vaststellen van de beginsituatie, een beeld te krijgen van de leerlingen en het bespreken van het doel dat de groepsleerkracht met de leerlingen wil bereiken. De antwoorden op mijn vragen zijn samengevat in onderstaand schema. Dit is geverifieerd bij de groepsleerkracht.

Vragen	Antwoorden (groepsleerkracht J.)
Wat zou jij willen bereiken met dit onderzoek?	- In deze groep aantal leerlingen met werkhoudingsproblemen. - Duo als leerkracht hebben voor hun gevoel alles geprobeerd om dit gedrag te verbeteren, maar zien geen oplossing. - Hoop op een manier om dit probleem te verhelpen. - Gaat vooral om de leerlingen M. en A.
Hoe is de situatie met M.?	- Weet niet goed wat met M. moet. - Afspraak ouders: werk af, sticker op beloningskaart. Bij onvoldoende stickers mag M. niet naar paardrijles (gebeurt in praktijk minimaal). - J. staat hier niet achter, maar als ouders dit willen moet het maar. Ziet geen andere oplossing.
Hoe staat M. hier in?	- Tekening M. in kader van 'Teken jezelf'. M. mag aangeven welke dingen ze leuk vindt en welke niet en daarna moet ze onderstrepen wat ze makkelijk vindt. Bijna alle vakken zijn onderstreept, maar resultaten zijn er niet naar.
Hoe is de thuissituatie van M.?	- Moeilijk. Alcoholproblemen. - Bezigt met onderzoek door orthopedagoog naar M.
Hoe is de situatie met A.?	- Onzeker - Toont kenmerken van ernstige faalangst. - Vast maatje in de groep waar ze alles aan mag vragen. - Mag kiezen waar ze gaat zitten tijdens werkuur: meestal bij leerkracht. - Resultaten zijn goed, onzekerheid niet nodig.
Hoe is de thuissituatie van A.?	- Zus met ernstige faalangst in groep 8, durfde niet alleen met klassenboek rond klassen. - Vermoedelijk wordt de faalangst thuis in de hand gewerkt.

Figuur 2

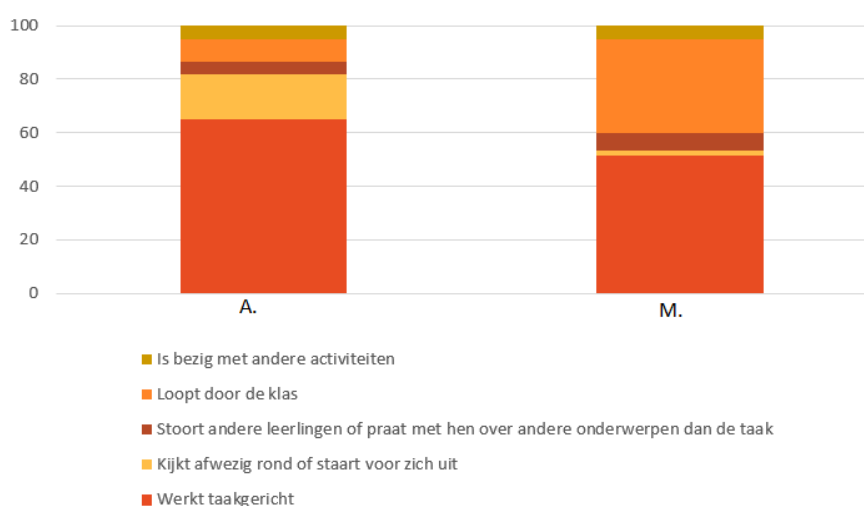
► Analyse op dataniveau

Uit dit interview blijkt dat de groepsleerkracht op zoek is naar een manier om de werkhouding van deze kinderen te verbeteren. Het is daarnaast belangrijk rekening te houden met de situaties van beide leerlingen: een faalangstige leerling zoals A. vraagt een andere aanpak dan een leerling die blaakt van het zelfvertrouwen. Dit geldt ook voor M., het is belangrijk om de thuissituatie in het achterhoofd te houden.

► Onderzoeksmethode 2: Gestructureerde observatie

Door middel van een gestructureerde observatie heb ik de taakgerichtheid van de leerlingen in kaart gebracht. Ik heb hiervoor gebruik gemaakt van een tijdsteekproef. Deze heb ik aan het begin van het onderzoek afgenomen en geldt als beginmeting.

Het resultaat van de tijdsteekproef is samengevat in het volgende schema. De originele tijdsteekproeven zijn te vinden in bijlage 2.



Figuur 3

► Analyse op dataniveau

De observatie heeft twintig minuten geduurd en heeft aan het begin van de morgen plaatsgevonden. Tijdens de observatie werd eerst een klassikaal dictee afgenomen en daarna mochten de kinderen zelfstandig aan het werk met Veilig Leren Lezen.

De observatie heeft geresulteerd in 60 scores per leerling. A. laat bij de observatie een taakgerichtheid zien van 65%. M. toont een taakgerichtheid van 51,7%.

Uit deze gegevens kunnen we halen dat de werkhouding van kinderen verbeterd kan worden. Zoals beschreven in hoofdstuk drie geldt dat leerlingen die 70% van de tijd taakgericht werken een aanvaardbaar gemiddelde behalen. Bij A. zou dit een verbetering van 5% zijn, bij M. een verbetering van 18,3%.

► Onderzoeksmethode 3: Het interview met de leerlingen

Het doel van het interview was er achter komen of de leerlingen zelf inzien dat hun taakgerichte gedrag nog verbeterd kan worden.

Vragen:	Antwoorden
1. Zijn er dingen die je moeilijk vind?	M.: Soms rekenen, soms taal. A.: Rekenen, soms taal.
2. Zijn er dingen die niet moeilijk zijn, maar soms gewoon niet lukken?	M.: Ook wel eens taal en rekenen. A.: Weet ik niet.
3. Waarom lukt het dan niet?	M.: Weet niet. A.: -
4. Wat vind je er van als je je werk niet afkrijgt? Waarom?	M.: Niet zo leuk, dan moet ik in de pauze doorwerken. A.: Soms vervelend, soms niet erg.
5. Zou je dit probleem willen oplossen?	M.: Knikt. A.: Ja
6. Heb je al dingen uitgeprobeerd zodat je het probleem kunt oplossen?	M.: Hard op lezen. A.: Weet ik niet.
7. Is het wel eens gelukt om je werk wel af te krijgen? Hoe voelde dat?	M.: Ja, leuk. A.: Ja, fijn.
8. Wat deed je toen anders?	M.: Omdat het dan makkelijk is, of aan juf vragen. A.: Toen zat ik vlakbij juf, verder niet.

Figuur 4

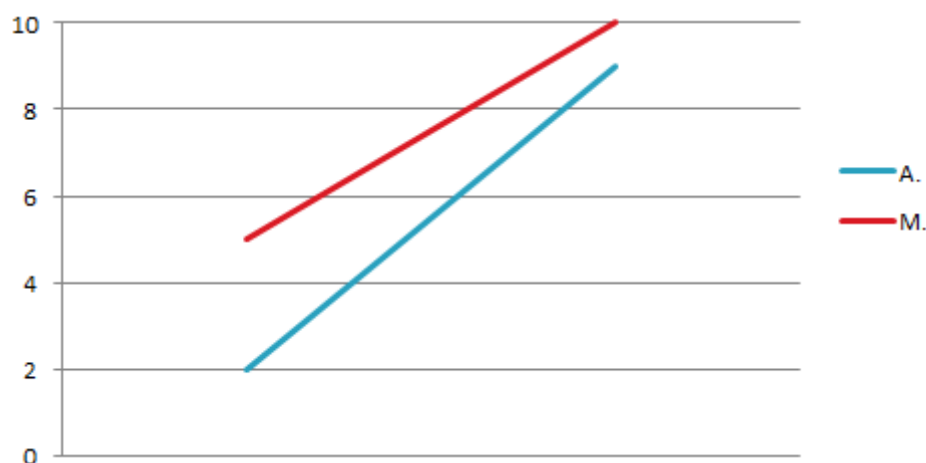
► Analyse op dataniveau

Uit het interview blijkt dat de leerlingen inzien dat ze vaardigheden kunnen bijleren. Ze weten beide dat hun werk niet altijd op tijd klaar is en M. geeft aan dat de gevolgen hiervan niet leuk zijn. Ook blijkt uit dit interview dat de kinderen gemotiveerd zijn. Uit de antwoorden kan gehaald worden dat ze een oplossing willen vinden zodat ze hun werk vaker afkrijgen.

► Onderzoeksmethode 4: Schaalvraag

Daarnaast is er tijdens het interview een schaalvraag gesteld. De kinderen konden op die manier zelf bepalen waar zij op een ladder van 1 tot 10 staan als het gaat om een taakgerichte werkhouding. A. heeft zich ingeschaald op 2, M. op 5.

Ook heb ik gevraagd wel doel de leerlingen willen bereiken. A. denkt dat ze de 9 (bijna al haar werk af) kan bereiken, M. denkt dat ze de 10 kan halen (al het werk af). Uit onderstaand schema blijkt dat ze dan de volgende groei zullen moeten doormaken:



Figuur 5

► Analyse op dataniveau

De schaalvraag laat zien dat de kinderen in de gaten hebben dat ze hun vaardigheden kunnen verbeteren.

► Voorlopige conclusie op dataniveau

Naar aanleiding van deze onderzoeksmethoden kan ik antwoord geven op de eerste deelvraag. De groepsleerkracht geeft aan dat beide leerlingen zorgleerlingen zijn op het gebied van werkhouding, maar dat ze niet goed weet hoe ze hier mee om moet gaan. Uit de tijdsteekproef blijkt ook dat, als we het landelijk gemiddelde aanhouden, beide leerlingen hun werkhouding nog kunnen verbeteren. De kinderen zien dit in en zijn gemotiveerd. Dit blijkt wel uit de schaalvraag en het interview.

4.2 Deelvraag 2

Deelvraag 2:

Boeken de leerlingen vooruitgang met de methode Kids' Skills tijdens de uitvoering van het plan?

► Onderzoeksmethode 1: Voorgangsgesprekken met de leerlingen

De uitvoering van het onderzoek heeft in totaal 7 weken geduurd. Tijdens deze periode heb ik wekelijks gesprekken gevoerd met de leerlingen. Dankzij deze gesprekken werd het mogelijk in kaart te brengen of de kinderen vooruitgang boekten met Kids' Skills. Tijdens de gesprekken ben ik ingegaan op het verloop van de afgelopen week en wat de kinderen nodig hebben om verder te komen. De belangrijkste informatie die ik uit de gesprekken heb gehaald, zijn samengevat in onderstaand schema.

	Gesprekken M.	Gesprekken A.
22 april	- Concreet maken Kids' Skills d.m.v. poster - Doel komende week: 4x Veilig Leren Lezen af. - Supporters vragen.	- Concreet maken Kids' Skills d.m.v. poster - Doel komende week: 2x Veilig Leren Lezen af. - Supporters vragen.
6 mei	- Doel deze week gehaald. - Invullen poster. - Doel komende week: 5x Veilig Leren Lezen af. - Supporters vragen	- Doel deze week gehaald. - Invullen poster. - Doel komende week: 3x Veilig Leren Lezen af. - Supporters vragen.
13 mei	- Doel niet behaald: werk vaak niet af. In gesprek vooral excuses waarom het niet gelukt is. - Doel komende week: opnieuw 5x Veilig Leren Lezen af.	- D.m.v. stickers in haar werkboeken blijkt dat A. heel hard gewerkt heeft. Doel behaald. - A. geeft aan: 'Ik denk dat ik wel op de 9 zit!'. - Doel komende week: al het werk af op de ochtend.
20 mei <i>Groepsleerkracht is bij gesprek aanwezig.</i>	- Doel niet behaald: werk vaak niet af. - Onzeker over een stapje verder komen op de ladder: 'ik denk dat dat nog niet gaat lukken'. - Doel komende week: al het Veilig Leren Lezen af.	- Doel behaald: vijf ochtenden gelukt om al het werk af te krijgen. - Benadrukt dat dit erg goed is en ze haar doel al behaald heeft. - Doel komende week: Al het werk af op de ochtend.

3 juni	- Doel: enkele keer het werk af, maar boekt weinig vooruitgang. - Op vraag 'Geloof je zelf dat je het kunt', antwoord M. 'Ja en Nee'. Ja omdat het soms toch lukt, en nee, M. geeft aan soms bang te zijn niet mee te mogen doen met vriendinnen als ze weer binnen moet blijven om het werk af te maken. - Doel komende week: al het werk af op de ochtend.	- Doel weer behaald. - A. zegt zelf 'Ik denk dat ik nu wel op de 10 zit!' - Doel komende week: al het werk van de hele week af.
10 juni	- Doel: niet behaald, werk is niet af. - M. zegt zelf 'ik denk dat ik nu wel op de 9 zit'. - Doel komende week: al het werk moet af. Anders geen feestje.	- Doel behaald. - Opvallend uit gesprek: S. Hé, juf J. vertelde mij ook, jullie hadden vanochtend een rekentoets hè? A. Ja. S. Wat vond je daar van? A. Moeilijk. S. En wat gebeurt er dan met jou? A. Nou, dan moet ik diep nadenken en dan gaat dat van mijn tijd af. S. Ja, dat zei juf J. ook. Want het duurde best wel lang voordat jij aan het werk was. Maar dat is ook omdat het moeilijk was. Dat snappen we. A. Ja. S. Maar, hoe zou je dat de volgende keer anders kunnen doen? A. Ehm, niet te lang nadenken? S. En als je het dan nog niet weet, wat doe je dan? A. Gewoon overslaan. => A. reflecteert op haar werkhouding en kan aangeven hoe ze dit zou kunnen aanpassen. - Doel komende week: het doel is al behaald. Volgende week eindgesprek.

Figuur 6

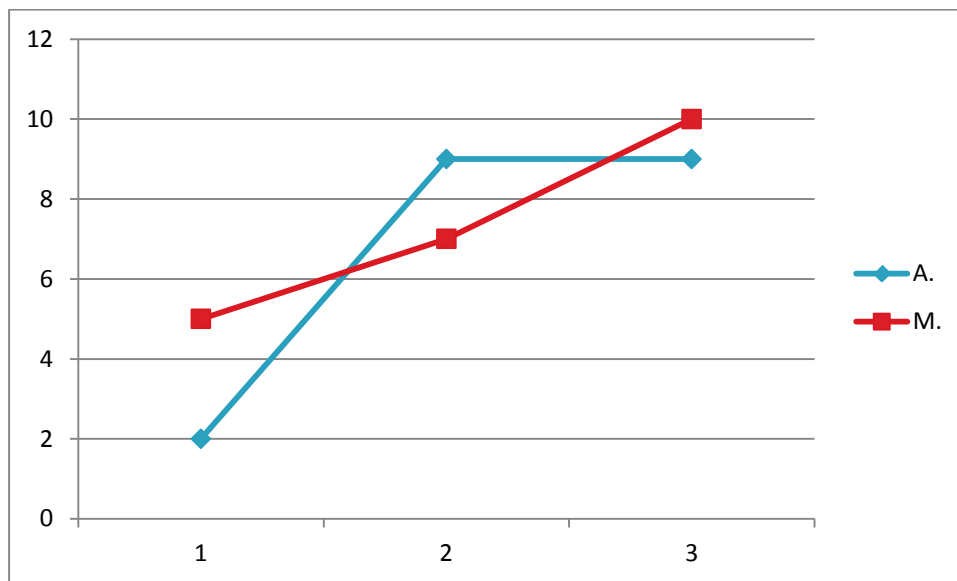
► Analyse op dataniveau:

Halverwege de periode is er een verschil ontstaan in de ontwikkeling van A. en M. A. ging zichtbaar vooruit, dit bleek uit de feedback in haar werkboeken en het zelfvertrouwen dat groeide. M. leek zich in de eerste twee weken goed te ontwikkelen, maar stagneerde daarna.

Het werk kwam steeds vaker niet af ze en behaalde haar doelen niet meer. Tijdens de gesprekken heb ik gezocht naar de oorzaak hiervan, maar die was moeilijk te vinden. M. gaf wel aan dat ze er soms wel en niet in geloofde dat haar werk af zou komen, dit was ook zichtbaar in het gesprek van 3 juni. Echter is er geen verandering in haar gedrag ontstaan.

► Onderzoeksmethode 2: Schaalvraag

In het gesprek van 13 mei is opnieuw een schaalvraag aan de kinderen voorgelegd. A. gaf aan op een 9 te zitten, M. gaf aan op een 7 te zitten. De ontwikkeling is in onderstaand schema aangegeven:



Figuur 7

Het eerste punt geeft de beginmeting weer, het tweede punt geeft aan hoe de kinderen zelf vinden dat ze zich ontwikkelen, en het derde punt is om aan te geven welk doel de kinderen willen bereiken.

► Analyse op dataniveau:

Uit de schaalmeting kunnen we aflezen dat A. een enorme sprong heeft gemaakt in haar ontwikkeling. Dit komt ook naar voren in de gesprekken met A., bijvoorbeeld dat van 10 juni. Ze ziet zelf in dat iets niet goed is gegaan en in plaats van te blokkeren benoemt ze een alternatieve oplossing. M. heeft zichzelf ingeschaald op 7, maar uit de gesprekken blijkt dat ze eigenlijk geen vooruitgang boekt.

► Onderzoeksmethode 3: Voorgangsgesprekken met de groepsleerkracht

Net als met de leerlingen heb ik gedurende de uitvoering van het onderzoek ook wekelijks korte gesprekken gehad met de groepsleerkracht. Voor schooltijd bespraken we de opmerkelijke gebeurtenissen van de afgelopen week, waar ik in de gesprekken met de leerlingen op terug kon komen. Na schooltijd gingen we in gesprek over de afspraken die ik met de leerlingen had gemaakt zodat zij ook wist wat er ging gebeuren.

De belangrijkste informatie die ik uit de gesprekken heb gehaald, zijn samengevat in onderstaand schema:

Datum	Voortgangsgesprek met groepsleerkracht J.
22 april	- <u>Kids' Skills</u> gaat na de meivakantie van start. J. zal er op letten of de kinderen de doelen behalen.
6 mei	- Posters van de lln. worden op een centrale plaats in de klas opgehangen. - Supporters mogen complimenten op de posters schrijven als ze zien dat het goed gaat.
13 mei	- A. heeft hard gewerkt afgelopen week, maar doel nog niet helemaal duidelijk: ze denkt dat de negen, negen keer haar werk af is. - M. heeft haar werk vaker niet dan wel af. - <u>Lkr.</u> zet onder elke bladzijde in de werkboekjes en schriften of de lln. het doel behaald hebben. Overzichtelijk voor zowel de kinderen als mij. - Knuffel op school als totemfiguur is niet zo handig (leidt af), lln. hebben bij de leerkracht een ander, kleiner figuurtje uitgekozen.
20 mei	- M. haar doel niet behaald, A. gaat heel goed. - Leerkracht sluit aan bij gesprekken met de leerlingen. - Opvallend, M. weet niet wat ze met haar houding moet: zegt dat ze haar werk wel af heeft maar haar houding vertelt wat anders. J. zegt daarover: 'Zij weet dondersgoed dat het niet waar is wat ze zegt'. Tijdens vorige gesprekken is M. snel afgeleid door andere dingen, komt tijdens dit gesprek niet voor. - Opvallend tijdens gesprek A., A. wil eigenlijk wat vragen maar durft dit niet zo goed. Op aangeven van juf J. stelt ze uiteindelijk wel de vraag. <u>Eye-opener</u> voor mij: vragen stellen aan het eind van het gesprek.
3 juni	- In de week van 24 juni de feestjes, indien doel behaald. - M. doel weer niet behaald. A. gaat nog steeds goed.
10 juni	- M. was erg verdrietig geweest na vorige gesprek (duidelijk gemaakt dat ze een verandering in haar werkhouding moet laten zien, anders geen feestje). Bij navraag geeft M. aan dat dat was omdat ze een zere plek op haar been had.... Er is nog geen verbetering in de werkhouding van M. te zien. - A. blokkeerde bij een toets. Tijdens gesprek op in gegaan en A. weet hoe ze dit anders op had kunnen lossen (zie ook gesprek A., 10 juni). Doel wederom behaald.

Figuur 8

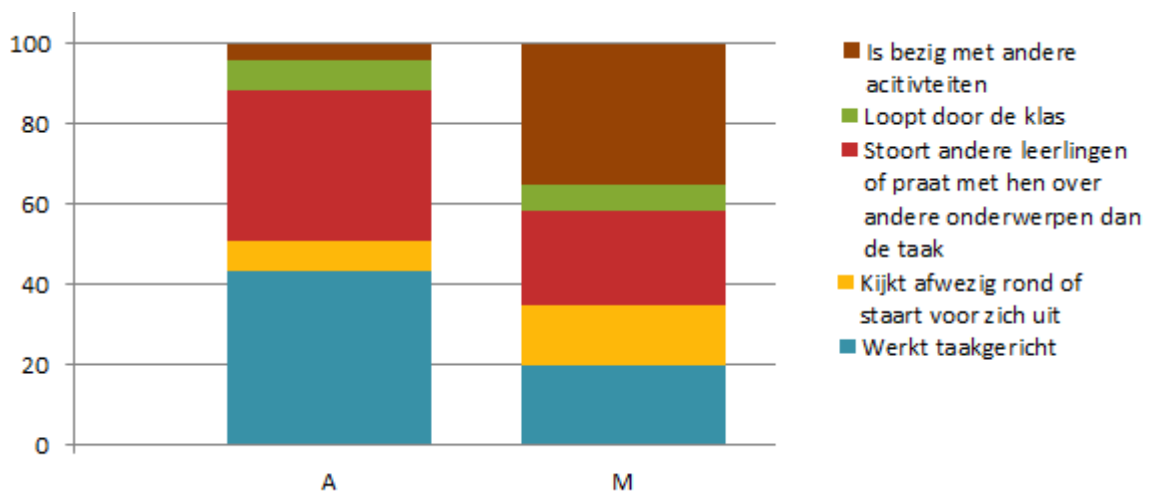
► Analyse op dataniveau:

De groepsleerkracht ziet geen verbetering in de werkhouding van M. Het lijkt erop dat niet binnenkomt wat wij van M. vragen. A. gaat erg goed. Leerkracht ziet daar de vooruitgang. Door deze gesprekken waren wij samen in staat het ontwikkelingsproces van A. en M. richting te geven.

► Onderzoeksmethode 4: Tijdsteekproef

Door middel van een tussentijdse tijdsteekproef heb ik gekeken of de uitkomsten van de gesprekken en de schaalvragen een reëel beeld geven van de vooruitgang van de kinderen. Door een tijdsteekproef af te nemen heb ik op een objectieve manier de taakgerichtheid van

de kinderen in de praktijk kunnen observeren. De uitkomsten van deze tijdsteekproeven zijn samengevat in het volgende schema, het origineel staat in bijlage 2:



Figuur 9

► Analyse op dataniveau:

Als we deze tijdsteekproef vergelijken met de tijdsteekproef uit de beginmeting, zijn zowel A. als M. gezakt in hun taakgerichtheid. Dit komt niet overeen met de uitkomsten van de vorige twee onderzoeksmethoden.

► Voorlopige conclusie op dataniveau

Als ik objectief naar deze onderzoeksmethoden kijk, kan ik geen eenduidig antwoord geven op de deelvraag. Uit de voortgangsgesprekken met zowel de leerlingen als de leerkracht blijkt dat A. zich goed ontwikkelt en dat M. stagneert in haar ontwikkeling, maar de tijdsteekproef laat een totaal ander beeld zien. Als ik subjectief naar deze onderzoeksmethoden kijk, weet ik dat een tijdsteekproef een momentopname is en weet ik ook dat er een andere leerkracht voor de groep stond, waardoor de betrouwbaarheid van deze tijdsteekproef is aangetast. Uitgaande van de voortgangsgesprekken kan ik wel antwoord geven op de deelvraag: A. ontwikkelt zich steeds beter, M. haar ontwikkeling stagneert.

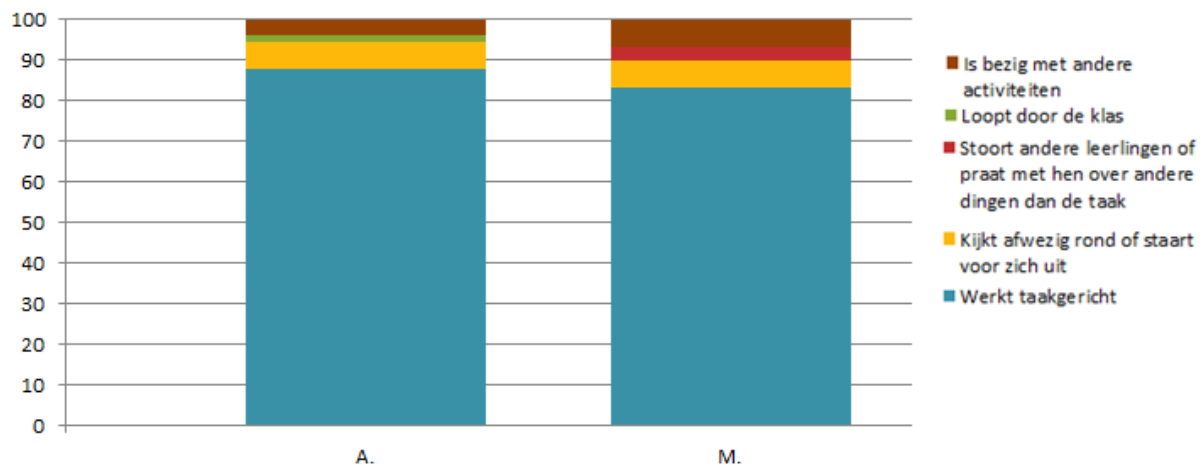
4.3 Deelvraag 3

Deelvraag 3:

Is de werkhouding van M. en A. na de uitvoering van het plan verbeterd? Welke veranderingen zijn dan zichtbaar?

► Onderzoeksmethode 1: Gestructureerde observatie

Aan het eind van het onderzoek heb ik de taakgerichtheid van de leerlingen opnieuw in kaart gebracht. Door deze tijdsteekproef (bijlage 2) heb ik op een objectieve manier gekeken of de leerlingen vooruitgang hebben geboekt. De resultaten van de tijdsteekproeven zijn terug te vinden in onderstaand schema:



Figuur 10

Uit deze weergave blijkt dat bij beide leerlingen de taakgerichtheid verbeterd is. Leerling A. heeft nu een taakgerichtheid van 88%, een verbetering van 23%. M. toont een taakgerichtheid van 83,3%, een verbetering van 23,3%.

► Analyse op dataniveau:

Objectief bekeken hebben beide leerlingen een betere werkhouding ontwikkeld. Als ik subjectief naar deze meting kijk, weet ik dat de tijdsteekproef van A. een reëel beeld geeft, dit is terug te zien in haar werk. De taakgerichtheid van M. lijkt gedurende de tijdsteekproef beter dan we in de werkelijkheid zien. Het lijkt er op dat deze leerling aangepast gedrag vertoont. Ze weet waar we aan gewerkt hebben en weet ook dat gedurende de tijdsteekproef gelet wordt op haar werkhouding. Uit haar werkboeken en schriften blijkt echter dat ze nog te vaak haar werk niet af heeft en daarom haar doel niet behaald heeft.

► Onderzoeksmethode 2: Interview met de leerlingen

Het doel van dit interview was ontdekken hoe de leerlingen het onderzoek ervaren hebben en of zij vinden dat ze hun doel gehaald hebben. Het interview heb ik samengevat in onderstaand schema:

Vragen	Antwoorden
Wat was je doel ook alweer?	M.: Al mijn werk afkrijgen. A.: Ik stond op de 2 en ik wou op de 9 staan.
Waar sta je nu op de ladder?	M.: Eerst op de vijf en nu op de 9. A.: Op de 10.
Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?	M.: Nou, ik ging harder werken. A.: Eehm, niet steeds kletsen en gewoon doorgaan... En als kinderen wat komen vragen, negeren.
Wat vond je van de manier waarop we nu gewerkt hebben? Waarom?	M.: Nou het is soms wel leuk en soms ook niet leuk. Toen ik hier stond had ik al het gevoel ojee ik moet, ik ga terug naar de 6. En toen ik hier stond had ik ook al het gevoel van ik moet straks terug naar de 4. En naar de 3 en A.: Leuk. Omdat ik steeds op de 2 stond en op de 9.
Wat vond je van het halen van je doel?	M.: Ik vond het wel lastig om 1, om eh vier omhoog te gaan, maar ik probeer nu op de 10 te komen. Maar ik zit er bijna. A.: Leuk.
Is er nu ook wat veranderd in de klas?	Eerst noemt M. de vele verschillende juffen in de groep en hoe lastig dat is. Bij doorvragen zegt M.: Eehm, ik stond op de 5 eerst. Maar ik probeer de hele tijd zo te gaan (wijst trap omhoog aan). En ik wou toen op de 7 proberen te komen, toen kwam er een andere juf, juf B., en toen ik op de 8 kwam, toen kwam er nog een andere. En toen werd het steeds moeilijker. A.: Nee.
Is er ook wat veranderd in jou manier van werk afmaken? Ben je anders gaan werken of denk je nu anders aan werk?	M.: Nu denk ik dat ik het soms wel eens af kan maken. A.: Nee.
Hoe gaan we hier nou mee verder?	M.: Nou ik probeer de hele tijd alleen maar aan werk te denken en anderen te negeren. En gewoon met mijn gevoel zeggen dat ze iemand anders moeten vragen. En eerst deed ik het niet. En toen maakte ik mijn werk wel af. A.: Op dezelfde manier als nu. Ik sta nu op de 10.

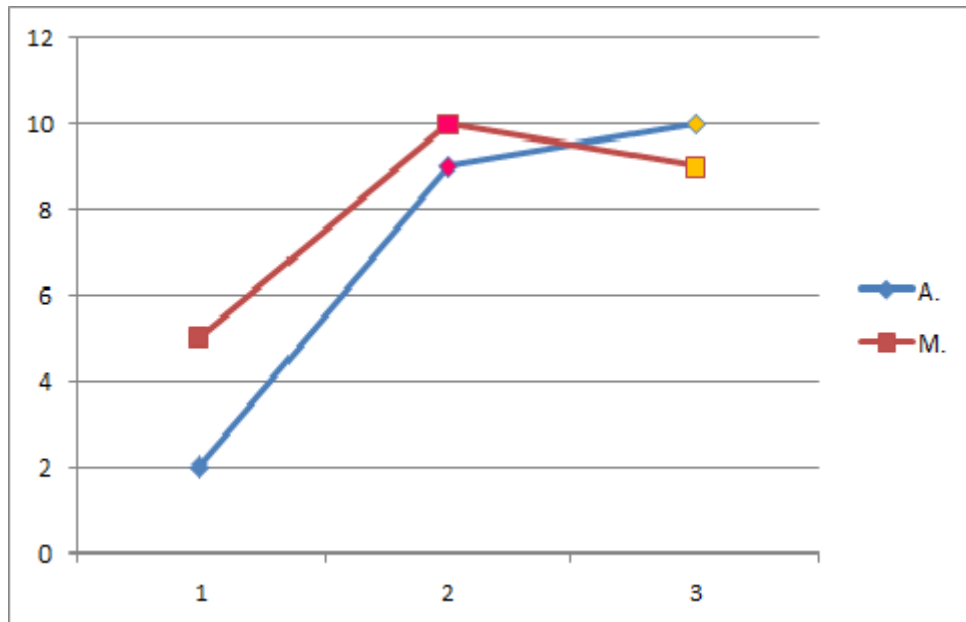
Figuur 11

► Analyse op dataniveau:

Uit het interview blijkt dat A. positief is over de manier waarop wij met haar gewerkt hebben. Ze is in staat aan te geven wat er veranderd is in haar werkhouding en weet ook duidelijk aan te geven dat ze haar doel behaald heeft. M. geeft aan dat er iets in haar werkhouding veranderd is en schaalte zichzelf nu in op 9. Dat is hoog, maar haar doel was de 10. Door zich in te schalen op 9 geeft ze wel aan dat ze haar doel niet bereikt heeft.

► Onderzoeksmethode 3: Schaalvraag

De ontwikkeling van de schaalvragen ziet er als volgt uit:



Figuur 12

► Analyse op dataniveau:

Het roze vakje in het midden geeft aan wat het gestelde doel was, en het gele vakje geeft aan wat het uiteindelijke doel is geworden. A. heeft zichzelf overstegen en is in plaats van de verwachte 9 op 10 uitgekomen, M. heeft haar doel niet behaald: in plaats van op de 10 is ze op de 9 terecht gekomen.

► Onderzoeksmethode 4: Interview met de groepsleerkracht

Het doel van dit interview is vaststellen of de leerlingen hun doel volgens de groepsleerkracht behaald hebben. Tijdens dit interview worden ook de positieve en verbeterpunten van de gedane interventie besproken. De antwoorden op mijn vragen zijn samengevat in onderstaand schema. Dit is geverifieerd bij de groepsleerkracht.

Vragen	Antwoorden van J.
We hebben nu een aantal weken met <u>Kids' Skills</u> gewerkt. Wat vind je daar over het algemeen van, wat is je indruk?	Het is een duidelijk systeem, ook voor kinderen. Je stelt heel snel je doel, kinderen weten waar ze aan toe zijn en kunnen verder werken. Wat ik wel lastig vind is als het niet werkt, zoals bij M. Wat doe je dan?
Heb je wel een verandering gezien bij een of beide leerlingen, al is het maar een klein beetje?	Ja, vooral bij A., bij haar is het gewoon heel duidelijk.
Heb je bij M. ook, al is het maar een klein beetje, iets gezien of echt helemaal niks?	Nou nee eigenlijk, om heel eerlijk te zijn. Wat je bij M. zag was op de momenten, bijvoorbeeld als jij die tijdsbepaling ging afnemen, dan ging ze opeens haar best doen. En, wanneer dat weer voorbij was, dan kon je haar belonen wat je maar wou, maar op een of andere manier valt het kwartje niet. En dan heb je het er met haar over en dan gaat ze vijf minuten aan het werk, en dan is het weer weg.
Wat vind je de pluspunten van de methode?	Je pakt het probleem heel doelgericht aan. Heel kort, heel SMART. Je hebt hele korte stapjes en met die kleine stapjes maak je de grote sprong. De ontwikkeling is zichtbaar en de methode is duidelijk. Makkelijk om mee te werken. Ik heb in andere methodes niet iets gezien waarvan ik denk daar zou ik mee willen werken en dat heb ik bij deze wel. Als ik volgend jaar weer zo een heb... Ik zou het boek ook wel graag willen lezen. Maar ook de poster die je erbij had, dat maakt het voor de kinderen wel concreet. Die zou ik ook nog wel willen hebben.
Wat zijn de minpunten?	<u>Nouja</u> , wat ik al zei, wat als het niet werkt? En ook die supporters, het was nu soms wel erg druk. Als ik de methode weer zou gebruiken zou ik eerder voor één of twee supporters kiezen tijdens de les en dan de anderen na de les feedback laten geven. Bij A. zag ik het meeste positieve, en bij M. heb ik helaas niet dat gezien wat ik had gehoopt. En wat daar voor factor daar verder in meespeelt, <u>nouja</u> daar komen we nog wel eventjes op terug, maar dat hoofd van dat meisje zit gewoon te vol, die is niet klaar voor meer.
Heb je nog reacties van de ouders gehad?	Nou, eigenlijk niet. En dat vind ik dan wel weer jammer.
Ben je tevreden met het resultaat?	<u>Nouja</u> , natuurlijk nooit als leerkracht hè, je wilt altijd alles eruit halen en natuurlijk ben ik <u>supertevreden</u> over A., alleen, mijn grote zorg is, hoe gaat het volgend jaar, maar als ik even kijk naar op het moment dan ben ik echt super trots op haar. En dat weet ze ook, en ik vind het gewoon jammer dat ons doel niet bereikt is bij M., maar misschien is dat toch wel datgene wat er uit het onderzoek is gekomen. Speelt dat een grote

	rol.
Had je het verwacht, deze resultaten?	Eigenlijk had ik stiekem wel op meer gehoopt, dat het met beide gelukt zou zijn.
A. heeft haar doel wel behaald. Had je dat verwacht?	Er was twijfel.
Waar kwam die twijfel vandaan?	Nou, omdat ik er bij haar de vinger niet op kan leggen wat het bij haar is. Ik kan haar mimiek niet zien en ik kan niet zien wat er bij haar speelt. Als je de foto's bekijkt van het feestje, dan gaan er gelijk drie vragen door mijn hoofd: wat denk je nou, wat voel je nou, wat vind je hier van? Ik kan het niet peilen. En dat is bij M. precies hetzelfde. Maar goed, kijk ik even sec naar het onderdeel werkhouding, en verder alles ernaast, dan, dan ben ik gewoon wel heel tevreden.

Figuur 13

► Analyse op dataniveau:

Uit het interview blijkt dat de groepsleerkracht tevreden is over de uitvoering van het onderzoek. Ze had gehoopt dat beide leerlingen hun doel zouden halen, maar doordat er bij M. meer speelt is het niet behalen van het doel te verklaren. De leerkracht geeft duidelijk aan wat de positieve en de verbeterpunten zijn van hoe wij de methode nu ingezet hebben, maar is wel gemotiveerd om verder aan de slag te gaan met Kids' Skills.

➤ Voorlopige conclusie op dataniveau

Uit deze drie methoden van dataverzameling kan ik concluderen dat de aanpak voor A. goed gewerkt heeft. Dit komt naar voren in beide interviews, maar vooral ook in de tijdsteekproef. Dat M. goed gescoord heeft op de tijdsteekproef hangt waarschijnlijk samen met wat de groepsleerkracht ook zegt: ze heeft in de gaten dat je haar observeert, dus vertoont ze prima gedrag. Uit het interview met de groepsleerkracht komt duidelijk naar voren dat M. haar doel niet behaald heeft, maar ook dat hier meer achter zit dan alleen een 'niet-taakgerichte werkhouding'. Uit het interview met M. blijkt dat ze wel het gevoel heeft dat er iets in haar werkhouding veranderd is, maar de groepsleerkracht ziet dat niet terug in haar werk.

5: Conclusie en discussie

5.1 Beantwoording van de hoofdvraag

In hoeverre kan ik er, met behulp van de methode 'Kids' Skills (2009)', voor zorgen dat de werkhouding van twee leerlingen (M. en A.) uit groep drie verbeterd wordt?

Als ik terugkijk naar mijn onderzoek, kan ik mijn onderzoeksvraag gedeeltelijk positief beantwoorden. Uit de bevindingen blijkt dat het doel van A. behaald is: de methode is effectief geweest. Doordat A. de kans kreeg de vaardigheid eigen te maken en haar eigen doelen te stellen, is het proces heel dicht bij haar gebleven.

Ik herken hierin de theorie van Vygotsky (van der Veen & van der Wal, 2003): de zone van naaste ontwikkeling. We hebben met A. steeds kleine stapjes vooruit gemaakt, die steeds een beetje uitdaging boden en uiteindelijk hebben geleid tot het behalen van het doel. Zoals de groepsleerkracht in het interview aan het eind van het proces ook zegt: 'je zet hele kleine stapjes en uiteindelijk maak je die grote sprong'.

Helaas heeft bij M. de methode niet het gewenste doel bereikt. M. vindt zelf dat ze wel vooruitgegaan is, dit blijkt uit de schaalvraag maar ook uit de antwoorden die ze geeft in het interview. In de praktijk zien we dit helaas niet terug. Het werk van M. was niet vaker af en ook de concentratie werd niet verbeterd. Misschien hadden we bij M. toch meer moeten kijken naar de oorzaken van het gedragsprobleem zoals Timmerman (2009) en Koning (1990) schrijven. Een andere oorzaak van het niet halen van haar doel zou kunnen zijn dat er bij M. sprake was van onvoldoende competentie ten aanzien van het verbeteren van haar werkhouding. Volgens een onderzoek van Shuayb is het van belang dat deelnemers voldoende competent zijn voor het onderwerp waar ze mee aan de slag willen (Shuayb, Sharp, Judkins, & Monica, 2009). Als dit bij M. niet competent genoeg is, zal ze haar doel volgens Shuayb niet kunnen behalen.

Tijdens mijn onderzoek is M. door een orthopedagoog getest. De exacte gegevens zijn mij niet bekend, maar de orthopedagoog zei na de test 'het is een beetje een gestoord kindje'. Vermoedelijk is er bij M. veel meer aan de hand op psychisch gebied, wat ook mede tot het niet halen van het doel geleid heeft.

Voor nu kan ik de onderzoeksvraag dus gedeeltelijk positief beantwoorden. Voor A. heeft de methode gewerkt en bleek deze geschikt voor het verbeteren van haar werkhouding. Bij M. heeft dit niet gewerkt en lijkt de methode niet geschikt voor het verbeteren van haar werkhouding.

5.2 Aanbevelingen

Wanneer er kinderen met werkhoudingsproblemen in de klas zitten en leerkrachten dit met behulp van een goede methode willen oplossen, is Kids' Skills, zoals beschreven in dit onderzoek, aan te bevelen. De methode is laagdrempelig, vrij makkelijk inzetbaar en het belangrijkste vind ik dat de kinderen de kans krijgen hun eigen doel te stellen. Ze worden van begin af aan meegenomen in het proces, waardoor ze eigenaar worden van hun eigen leerproces. Een ander pluspunt vind ik dat de methode niet meer praat over problemen, maar het heeft over vaardigheden leren.

Echter zijn er nog wel een aantal punten die voor een eventueel vervolg in acht dienen te worden genomen. Allereerst is de communicatie heel belangrijk. In deze praktijksituatie was ik maar één dag in de week op school, waardoor ik de rest van de week niet goed wist hoe de leerlingen zich ontwikkelden. Bij Kids' Skills is het juist belangrijk dat er de hele week aandacht aan het doel wordt besteed, anders wordt het moeilijk om deze te behalen. Gelukkig is in deze situatie de communicatie goed verlopen. Door regelmatig met de groepsleerkracht te praten over de leerlingen was voor mij duidelijk wat de aandachtspunten waren en hoe de dingen in de groep verliepen. De groepsleerkracht heeft daarbij geholpen door onder elke taak te schrijven of de kinderen hun doel behaald hadden. Op die manier werd voor mij inzichtelijk wat de kinderen tijdens de periode dat ik niet op school was hadden gedaan, zodat ik daar in de individuele gesprekken weer op terug kon komen.

Daarnaast heeft de groepsleerkracht terecht een verbeterpunt voor de volgende keer aangegeven. De betrokken leerlingen hadden ieder meer dan zeven supporters en in de praktijk bleek dat te veel. Alle kinderen waren enthousiast en wilden A. en M. helpen waardoor er soms hele clubs rond hun tafels stonden. Dit is niet bevorderend voor de concentratie. Een alternatief wat de groepsleerkracht aandroeg is dat er twee maatjes worden aangesteld die de leerling helpen. Aan het eind van de werkles kunnen de andere supporters feedback geven op wat ze gezien hebben. Dit lijkt mij een goede oplossing.

Een ander aandachtspunt is dat deze individuele gesprekken veel tijd kosten. Omdat ik zelf niet voor de groep stond, kon ik meer tijd inplannen voor de gesprekken. Als de groepsleerkracht deze methode zelf wil inzetten, is het belangrijk om in de planning rekening te houden met de individuele gesprekken die tijd kosten. De gesprekken zijn van belang om de doelen van de kinderen te kunnen behalen en geven richting aan het proces.

Voor een vervolgtraject zou ik aanbevelen om aan te sturen op meer samenwerking met de ouders. In dit geval wisten de ouders er van, maar werd er verder niets mee gedaan. Een volgende keer zou ik de ouders er van begin af aan bij betrekken, zodat het kind het gevoel krijgt gesteund te worden door de ouders. Er kan dan thuis ook over gesproken worden, wat goed kan zijn voor de motivatie.

Vervolgonderzoeken die op dit onderzoek kunnen volgen zijn of Kids' Skills ook werkt in andere situaties. In dit onderzoek zijn we ingegaan op werkhoudingsproblemen, maar zou de methode ook werken bij andere problematieken? Een andere relevante onderzoeksvraag die voortkomt uit dit onderzoek is: wat als de methode niet werkt? Zijn er dan alternatieven? Ook zouden de vragen of Kids' Skills ook werkt in de bovenbouw, het middelbaaronderwijs, of bij volwassenen geschikt zijn voor vervolgonderzoeken. Wat de leerlingen betreft zou ik ook nog een vervolgonderzoek kunnen aanraden: wat maakt dat Kids' Skills op deze manier bij M. niet gewerkt heeft? Hoe vergaat het A. in een nieuwe groep met een nieuwe leerkracht, zou ze terugvallen in oud gedrag of de geleerde vaardigheden ook daar toepassen?

6. Reflectie

In dit hoofdstuk blik ik terug op het verloop van mijn onderzoek, waarbij ik aandacht heb voor mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling. Voor een gedetailleerde verantwoording van de basisdimensies, competenties en Dublindescriptoren verwijs ik naar bijlage 3.

6.1 Onderzoeksproces

Toen ik in september van dit schooljaar begon met mijn onderzoek, had ik niet kunnen bedenken dat dit zoveel voeten in de aarde zou hebben. Na een gesprek met directie en intern begeleiders werd ik verwezen naar de kleutergroepen, waar werkhoudingsproblemen zouden zijn.

Na een gesprek met een van de groepsleerkrachten van de onderbouw was ik helemaal gemotiveerd om aan mijn onderzoek te beginnen. Nadat ik geregeld had dat ik kon komen observeren in groep 2, viel me het resultaat tegen. De kinderen werkten behoorlijk taakgericht en ik zag weinig kansen voor verbetering. Daarna ben ik in gesprek gegaan met alle onderbouwleerkrachten, waaruit bleek dat het een probleem was wat zich vooral in vorige kleutergroepen afspeelde, en dan met name in de huidige groep vier. Een probleem van drie jaar geleden dus.

Op dat moment liep mijn onderzoek staak. Ik ben in gesprek gegaan met de intern begeleider en zij gaf aan dat ik met de onderbouwcoördinator moest gaan praten om te kijken of ik mijn onderzoek misschien in een andere groep zou kunnen voortzetten. De onderbouwcoördinator is groepsleerkracht van groep 3, en gaf aan dat zij wel een paar kinderen in de groep had met gedragsproblemen, en ze zag geen oplossing meer om deze problemen te verhelpen.

Na observatie vielen er drie kinderen erg op. Twee voornamelijk wat betreft werkhouding, een met problemen op sociaal-emotioneel gebied. Omdat deze laatste leerling zou onderzocht worden door een psycholoog besloten we dat het niet verstandig zou zijn om hem mee te nemen in het onderzoek. Het onderwerp van mijn onderzoek was geboren: het verhelpen van de werkhoudingsproblemen van de twee leerlingen uit groep 3.

Daarna ontstond het proces van theorie zoeken over werkhouding, het verhelpen van werkhoudingsproblemen en onderzoeken wat geschikte meetinstrumenten waren. Uiteindelijk kwam ik uit op tijdsteekproeven als objectief meetinstrument (wat in de praktijk wat minder objectief bleek dan gedacht) en drie methodes die geschikt zouden zijn voor het verhelpen van werkhoudingsproblemen. Na overleg met de groepsleerkracht hebben we besloten om verder te gaan met Kids' Skills (Furman, 2009). Toen ontstond het proces van uitzoeken hoe de methode werkt, bedenken hoe we de methode concreet konden maken voor de kinderen en uiteindelijk het inzetten van de methode.

Na enkele weken zagen we bij leerling A. al mooie ontwikkelingen, bij M. ging het op en neer. De ene keer had ze haar werk wel af, de andere keer niet. Ook de groepsleerkracht had niet de indruk dat M. veel vooruitgang boekte. Opvallend was ook de scherpste van M., wanneer ik in de klas aan het observeren was gedroeg ze zich voorbeeldig, zodra ik de klas uit was, was het taakgerichte gedrag niet meer terug te vinden. Uiteindelijk vermoeden we dat bij M. psychische problemen zitten, die ons als leerkrachten boven de pet gaan. We zijn immers leerkrachten, geen psychologen.

Ik ben erg trots op het feit dat A. haar doel behaald heeft en ook een duidelijke omslag heeft gemaakt in haar werkhouding. Ik kan alleen maar hopen dat ze dit volgend jaar volhoudt.

Door te reflecteren op de uitvoering en de gesprekken kon ik aanpassingen doen in mijn onderzoeksplan. Zo heb ik me tijdens de voortgangsgesprekken met de leerlingen meer gericht op de huidige situatie dan vast te houden aan de voorgenomen gesprekspunten.

Ook het schrijven van het onderzoeksverslag was een behoorlijke klus. Het aanpassen van mijn onderzoeksvoorstel kostte veel moeite en toen dat behoorlijk werd afgebrand door mijn onderzoeksbegeleider baalde ik even stevig. Achteraf begrijp ik zijn feedback en hoop ik dat dit mijn verslag ten goede zal komen.

6.2 Persoonlijke ontwikkeling

Toen ik aan het begin van mijn opleiding mijn persoonlijk ontwikkelingsplan schreef, wilde ik vooral kennis maken met oplossingsgericht werken. Tijdens dit onderzoek is dat zeker gelukt: Kids' Skills is een oplossingsgerichte methode die vooral kijkt naar het oplossen van problemen in plaats van waar ze vandaan komen. Een ander leerpunt uit mijn POP was het verbeteren van de communicatie met collega's. Ik had altijd het gevoel dat ik minder was dan mijn collega's, ik was immers maar een stagiaire. Weliswaar met een bevoegdheid op zak, maar met nauwelijks ervaring in het onderwijs.

Door deze onzekerheid ben ik altijd heel afwachtend naar collega's toe geweest. Ook aan het begin van mijn onderzoek was dit zo: ik vond het vooral belangrijk een onderzoek te doen wat gedragen werd door de school, want stel je voor dat ik het onderzoek niet van de grond zou krijgen...! In de praktijk bleek dat het niet handig was om anderen het onderwerp van mijn onderzoek te laten uitzoeken. Het probleem wat werd aangedragen bleek niet te bestaan en het gevolg was dat ik uit mijn comfortzone moest. Eerst moest ik aankaarten dat het probleem niet aanwezig was en vervolgens moest ik ook nog een nieuw onderwerp voor mijn onderzoek zien te krijgen. Ik vond dit eng, maar toch moest ik. Ik wilde graag afstuderen en daar hoort een onderzoek bij.

Gelukkig heeft de intern begeleider me geholpen door samen naar de onderbouwcoördinator te gaan. Toen ik die stap eenmaal genomen had bleek het eigenlijk niet zo moeilijk om collega's aan te spreken en vragen te stellen als dit nodig was. Achteraf kreeg ik van een onderbouwcollega ook te horen *'Had maar eerder aan de bel getrokken, geef dingen aan!'*.

Wat dat betreft heb ik mij ontwikkeld in het communiceren met collega's. Ik heb ingezien dat je met afwachten geen onderzoek voor elkaar krijgt. Bovendien bleek dat mijn collega's helemaal niet denigrerend naar mij keken: ze beschouwden me als gelijkwaardig.

6.3 Professionele ontwikkeling

Het leren communiceren met collega's is naast een persoonlijke ontwikkeling, ook een professionele ontwikkeling. Ik heb ontdekt dat als je naar buiten treedt, je veel meer terug kunt krijgen. In het samenwerken met de collega van groep drie is dit ook heel duidelijk naar voren gekomen. Ik ben bij haar gekomen met een onderzoeksplan, maar samen hebben we vorm gegeven aan het onderzoek. Door haar aanvullingen werd het onderzoek sterker. Daarnaast heb ik met dit onderzoek ook geleerd kritisch te kijken naar mijn handelen: waarom kies ik voor bepaalde onderzoeksinstrumenten en behaal ik daarmee het gewenste resultaat? Bij het schrijven van het onderzoeksverslag heeft dit ook een rol gespeeld: waarom schrijf ik de dingen op deze manier en kan een ander hier de juiste informatie uit halen?

Door kritisch naar mijn eigen handelen en schrijven te kijken, denk ik dat ik het onderzoek sterker gemaakt heb.

6.4 Metareflectie

Mijn onderzoek heb ik tijdens de uitvoering steeds bijgesteld naar aanleiding van waarnemingen van de groepsleerkracht en mijzelf. Dit was voor mij een prettige en effectieve werkwijze. Door samen te werken wordt het onderzoek versterkt en kan het gestelde doel behaald worden, en bij A. is het zelfs nog beter gegaan dan haar eigen gestelde doel.

Dit heeft ook bijgedragen aan het waarderen van het proces. Er zijn momenten geweest dat ik het onderzoek maar lang vond duren: ik wilde verder. Vaak heb ik tijdens de uitvoering van het onderzoek gezegd 'ik wou maar dat ik alle resultaten binnen had, dan kon ik verder'. Echter, onderzoek heeft tijd nodig, net als het behalen van gestelde doelen. Het verloop van mijn onderzoek duurde daardoor langer, maar het resultaat was uiteindelijk beter.

6.5 Feedback Critical Friends

Voor deze feedback verwijst ik naar bijlage 4.

Literatuurlijst

- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven, A van de . (2011, November). *Bronnenboek Onderzoekstrategieën*. Opgeroepen op Mei 7, 2014, van Leoz: <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>
- Cauffman, L., & Dijk, D. J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Feldman, R. S. (2007). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education.
- Furman, B. (2009). *Kids' Skills*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 12-20.
- Lange, R. de, Montesano Montessori, N., & Schuman, H. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Rijksoverheid. (2012). *Passend Onderwijs*. Opgeroepen op Juli 31, 2014, van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Shuayb, M., Sharp, C., Judkins, M., & Monica, H. (2009). *Using Appreciative Inquiry in Educational Research: Possibilities and Limitations*. United Kingdom: National Foundation for Educational Research.
- SLO. (sd). *Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Opgeroepen op Juli 31, 2014, van Jonge kind: doelen sociaal-emotionele ontwikkeling: http://www.slo.nl/downloads/documenten/Sociaal-emotioneel_doelen_20aanvang_20groep_201_20en_20eind_20groep_202.pdf/
- Te Braake, L., & Meerwaldt, P. (2000). Werkhoudingsproblemen. *Makrant*(49).
- Timmerman, K. (2009). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Veen, T. van der & Wal, J. van der (2003). *Van Leertheorie naar Onderwijspraktijk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Van Gorcum.

Bijlage 1: Stappenplan Kids' Skills

Het stappenplan van Kids' Skills (Furman, 2009, pp. 23 - 25):

Stap 1: Problemen vertalen in vaardigheden

Nagaan welke vaardigheid het kind moet leren om het probleem te overwinnen.

Stap 2: Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.

Stap 3: De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.

Stap 4: De vaardigheid een naam geven

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.

Stap 5: Een totemfiguur kiezen

Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.

Stap 6: Supporters werven

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.

Stap 7: Meer zelfvertrouwen geven

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.

Stap 8: Plannen maken om het te vieren

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.

Stap 9: De vaardigheid omschrijven

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.

Stap 10: Naar buiten treden

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.

Stap 11: De vaardigheid oefenen

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.

Stap 12: Geheugensteuntjes bedenken

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.

Stap 13: Vieren dat het gelukt is

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.

Stap 14: De vaardigheid aan anderen doorgeven

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.

Stap 15: Op naar de volgende vaardigheid

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.

Bijlage 2: Originele tijdsteeekproeven

Beginmeting A.:

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Naam leerling: A. Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie: 1-4		categorie	aantal	procenten
		Ta	39	65%
		Kij	10	16,7%
		Sto	3	5%
		Lo	5	8,3%
		An	3	5%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	5 woordendictee (Lkr-gestuurd)
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Veilig leren lezen
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Werk af
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Beginmeting M:

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator:		categorie	aantal	procenten
Naam leerling: M.		Ta	31	51,7%
Naam leerkracht:		Kij	1	1,7%
Groep:		Sto	4	6,7%
Situatie:		Lo	21	35%
Datum observatie: 1-4		An	3	5%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	5 woordendictee (Lkr-gestuurd)
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Veilig leren lezen (M. naar toilet)
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Werk niet af
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Nabespreking werkles
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	(lkr-gestuurd)
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Tussentijdse meting A.:

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator:		categorie	aantal	procenten
Naam leerling: A.		Ta	22	43,1%
Naam leerkracht:		Kij	4	7,8%
Groep:		Sto	19	37,3%
Situatie:		Lo	4	7,8%
Datum observatie: 20 - 5		An	2	3,9%
		Totaal	51	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Tussentijdse meting M.:

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator:		categorie	aantal	procenten
Naam leerling: M.		Ta	12	20%
Naam leerkracht:		Kij	9	15%
Groep:		Sto	14	23,3%
Situatie:		Lo	4	6,7%
Datum observatie: 20 - 5		An	21	35%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta: ivm juf
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Druk met
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	buurvrouw
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Eindmeting A.:

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Naam leerling: A. Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie: 17 - 6		categorie	aantal	procenten
		Ta	53	88%
		Kij	4	6,6%
		Sto	0	0%
		Lo	1	1,6%
		An	2	3,3%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	5 woordendictee
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Veilig leren lezen
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Triomf bij sticker plakken
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Eindmeting M.:

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Naam leerling: M. Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie: 17 - 6		categorie	aantal	procenten
		Ta	50	83,3%
		Kij	4	6,6%
		Sto	2	3,3%
		Lo	0	0%
		An	4	6,6%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	5 woordendictee
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Veilig leren lezen
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bijlage 3: Verantwoording van de basisdimensies, competenties en Dublindescriptoren

In de onderstaande tabel benoem ik concreet de hoofdstukken waarin de basisdimensies, competenties en Dublindescriptoren terug te vinden zijn. Dit schema is echter niet 'dekkend', omdat deze ook verweven zitten in de algehele toets.

Basisdimensies (A en B) Competenties (C) Dublindescriptoren (D)	Hoofdstuk
A1. Visie op inclusie en waarderen van diversiteit	Hoofdstuk 3
A2. Normatieve professionaliteit	Hoofdstuk 3, 4, 5
A3. Authentiek functioneren	Hoofdstuk 3
B1. Kritisch toepassen van kennis	Hoofdstuk 2 (m.n. 2.4), 3
B2.1. Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden	Hoofdstuk 3, 4
B2.2. Samenwerkend leren	Hoofdstuk 3, 4
B2.3. Onderzoekend handelen	Hoofdstuk 1, 3, 4, 5, 6
C1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen	Hoofdstuk 3, 4
C2. Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen	Hoofdstuk 3, 4
C3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen	Hoofdstuk 3, 4
C4. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen	Hoofdstuk 3, 4
C5. Competent in samenwerking met collega's	Hoofdstuk 1, 3, 4, 6
C6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school	Hoofdstuk 3, 4, 5
C7. Competent in reflectie en ontwikkeling	Hoofdstuk 6
D. Kennis en inzicht	Hoofdstuk 2
D. Toepassen kennis en inzicht	Hoofdstuk 3
D. Oordeelsvorming	Hoofdstuk 3, 4, 5 (m.n. 5.1)
D. Communicatie	Hoofdstuk 4, 5
D. Leervaardigheden	Hoofdstuk 6

heb ik toegevoegd aan mijn eindconclusie.