

Reflecteren; een hele kunst!

Angelique Walters



Marta Pan, 1923, Sculpture flottante 'Otterlo', 1960 – 1961 polyester,

Beeldentuin Kröller-Müller Museum

Ons gedrag wordt weerspiegeld door de ander. Het kan door een 'frisse' wind van richting veranderen. We zullen watervlug moeten reageren want ze draait alle kanten op. Je kijkt er van alle kanten tegenaan. Alle kanten zijn verrassend anders en geven ons een nieuwe kijk op het gehele plaatje. Het is een kunst om met het gedrag van een ander en van jezelf om te gaan!

Angelique Süoss-Walters (2010)

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg 2010-2011
Lesplaats: Tilburg
Studentnummer: 2030429

Begeleid door: Dhr. Drs. Marcel van de Wiel
22-6-2012 9:21

Voorwoord

Voor u ligt het praktijkonderzoek wat ik heb uitgevoerd in het kader van de opleiding tot Master SEN Gedragsspecialist. De titel: '[Reflecteren; een hele kunst](#)', is symbool weergegeven met de foto op de omslag. De foto heb ikzelf genomen met een eenvoudig fototoestel op een mooie zonnige dag in juli 2010. Ik vind dit beeld prachtig: zo eenvoudig en tegelijkertijd zo complex!

Met mijn man Ad was ik op bezoek in de beeldentuin van het Kröller-Müller Museum. Al wandelend door het park en kijkend naar de prachtige beelden werd ik gevangen door een vastberaden gevoel. Ik ga beginnen aan een opleiding tot gedragsspecialist. Want wat ben je dan met kunst bezig! Leerlingen begeleiden op een juiste wijze is een hele kunst. De leerlingen laten kijken naar zichzelf is een nog grotere kunst.

Om dat allemaal te kunnen moet je eerst kijken naar jezelf. Jezelf een spiegel voorhouden en ook in die spiegel durven kijken. Kijken en beseffen wat zie ik nu?

Dit onderzoek richt zich op de vraag welke reflecterende manier, helpt moeilijk lerende leerlingen, verder in hun zelfstandigheid. Leerlingen met een beperking kijken op een verrassend andere manier naar zichzelf. Hierdoor heb ik een andere kijk gekregen op onze leerlingen.

Het lijkt zo eenvoudig om met leerlingen om te gaan. Tegelijkertijd zijn ze complex!

Vele mensen hebben mij geholpen de kunst van onze leerlingen in te laten zien. Allereerst wil ik mijn begeleider Marcel van de Wiel oprecht bedanken voor zijn oplossingsgerichte en sympathieke begeleiding. Hij richtte me met zijn feedback tot gebruik van een helikopterview en hielp me te focussen op de essentie. Daarnaast wil ik mijn leerlingen bedanken. Zonder hen had dit onderzoek niet plaats kunnen vinden. Ook mijn critical friends Paul Lenferink, Anne de Jong en Karin Bakkeren wil ik bedanken voor hun voortdurende kritische blik en blijvende support. Janine Wynia die (al wandelend) de puntjes op de i heeft gezet. Het managementteam van de praktijkschool voor de kritische noten.

Last but not least een groot woord van dank aan mijn man Ad en dochter Megan. Ook voor hen was het een hele kunst om met mij om te moeten gaan! Bedankt!

Angelique Süoss-Walters

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING 5

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING 6

1.1 INLEIDING	6
1.2 WAARDERINGSSYSTEEM	6
1.3 WAARDERING	7
1.4 HERSTEL	8
1.5 PROBLEEMSTELLING MET DEELVRAGEN	8

HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING 10

2.1 INLEIDING	10
2.2 GOED VOORBEELD	12
2.3 SUCCESBELEVING	12
2.4 ZELFREFLECTIE	13

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE 14

3.1 ANALYSE	14
3.2 DOELEN	14
3.3 DE ONDERZOEKSGROEP	15
3.4 DE ONDERZOEKSMETHODES	16
3.5 VALIDITEIT, BETROUWBAARHEID EN TRIANGULATIE	17
3.6 SCHEMATISCH TIJDSPAD	18

HOOFDSTUK 4: VERWERKING VAN DE ONDERZOEKGEGEVENS 20

4.1 INLEIDING	20
4.2 VERSCHIL TUSSEN KWALITATIEVE EN KWANTITATIEVE GEGEVENS	20
4.3 VERWERKING KWALITATIEVE GEGEVENS	21
4.4 VERWERKING KWANTITATIEVE GEGEVENS	23

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES 30

5.1 CONCLUSIES UIT HET PRAKTIJKONDERZOEK OP DE DEELVRAGEN GEKOPPELD AAN DE THEORIE	30
5.1.1 HELPT OPLOSSINGSGERICHT WERKEN EN GESPREKSVOERING DE LEERLING MOTIVEREN?	30
5.1.2 HELPT OPLOSSINGSGERICHT WERKEN EN GESPREKSVOERING DE LEERLING REFLECTEREN?	30
5.1.3 ZIJN LEERLINGEN ZICH BEWUST VAN HOE ZE HANDELEN?	31

5.1.4 IS ZELFREFLECTIE EEN HULPMIDDEL OM DE LEERLING ZELFSTANDIG TE MAKEN?	32
5.1.5 KAN EEN WERKGEVER EEN ROL SPELEN IN DE ZELFREFLECTIE VAN DE LEERLING?	32
5.1.6 WELKE MANIER VAN REFLECTEREN IS WERKBAAR VOOR ONZE LEERLINGEN?	32
5.1.7 WELK ZELFREFLECTIEGEDRAG WIL EEN WERKGEVER ZIEN?	33
5.1.8 IS PROWERK EEN MIDDEL OM DE LEERLING ZELF TE LATEN REFLECTEREN?	33
5.2 CONCLUSIES UIT HET PRAKTIJK ONDERZOEK OP DE HOOFDVRAAG GEKOPPELD AAN DE THEORIE EN DE DEELVRAGEN	33
5.3 AANBEVELINGEN	35

HOOFDSTUK 6: EVALUATIE ONDERZOEK 36

6.1 ONDERZOEKSPROCES	36
6.2 MIJN EIGEN PROFESSIONELE IDENTITEITSONTWIKKELING	37
6.3 INCLUSIE	38

LITERATUURLIJST 40

BIJLAGE 1: COMPETENTIES LEERKRACHTEN EN GEDRAGSSPECIALIST	42
BIJLAGE 2: DE ONDERZOEKSGROEP	45
BIJLAGE 3: VRAGENLIJST VOOR LEERLING	46
BIJLAGE 4: SCHAALVRAGEN	48
BIJLAGE 5: VOORBEELD PUNTENSTAAT	49
BIJLAGE 6: VRAGENLIJST VOOR MENTOR/VAKDOCENT	50
BIJLAGE 7: ZELFMANAGEMENTCHECKLIST LEERLING	52
BIJLAGE 8: WEEKBEOORDELINGSFORMULIER / VERZAMELSTAAT WEEKBEOORDELING	53
BIJLAGE 9: VRAGENLIJST VOOR STAGEBEGELEIDER	54
BIJLAGE 10: OBSERVATIELIJST	56

Samenvatting

De onderzoeksvraag voor dit praktijkonderzoek komt voort uit een zoektocht naar de beste manier om moeilijk lerende leerlingen verder te helpen in hun uitstroom richting arbeid. Als mentor en stagebegeleidster in leerjaar 4 op een praktijkschool ervaar ik dagelijks dat mijn leerlingen van 16 á 17 jaar, een andere manier van kijken naar de toekomst hebben.

Door de leerlingen op de praktijkschool werd ik gemotiveerd om hier op een oplossingsgerichte manier mee aan de slag te gaan. Het onderzoek heeft als doel de leerling te motiveren en mijzelf als professional verder te ontwikkelen. Indirect hoop ik collega's te overtuigen dat oplossingsgericht werken een manier van werken is die jezelf en de ander helpt om op een hoger level te komen.

Om structuur aan te brengen in de gesprekken en aan te sluiten bij de moeilijk lerende leerling, heb ik gebruik gemaakt van vragenlijsten. Deze zijn gebaseerd op de visie vanuit het oplossingsgericht werken en de visie van de praktijkschool. Hiervoor heb ik gekozen zodat de leerling leert werken vanuit zijn eigen krachtbronnen en leert te kijken naar wat werkt. Het complimenteren van de leerling helpt hen positiever naar zichzelf te kijken.

Duidelijk wordt dat een gerichte vraagstelling afgestemd op de leerling die werkt aan een competentie, leerlingen verder helpt in hun zelfstandigheidontwikkeling. Van belang is dat de gewenste situatie voor de leerling duidelijk is.

Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken waarbij de leerling de competentie bepaalt, er geluisterd wordt naar zijn gedachtegoed, heeft een positief effect op het zelfreflecterend vermogen van de leerling. In de meeste gesprekken werden de 'problemen' door de leerling met succes zelf opgelost.

Dit onderzoek heeft geleid tot een aantal ontdekkingen die ik als aanbevelingen in hoofdstuk 5 heb verwerkt.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

De praktijkschool in een grote stad, is een school voor leerlingen in het voortgezet onderwijs waarbij het aanleren van algemene competenties (gericht op het zelfstandig functioneren in de maatschappij) en specifieke competenties (gericht op deelname aan het arbeidsproces) centraal staan. De praktijkschool biedt aan jongeren van 12 tot 19 jaar begeleiding gebaseerd op 'leren door doen' zodat de jongeren in kunnen stromen in het arbeidsproces en op een zo zelfstandig mogelijke wijze kunnen deelnemen aan de maatschappij in al haar facetten (werken, burgerschapskunde, wonen en vrije tijd) (schoolgids, 2011).

Alle leerlingen zitten in een leerjaar en hebben een mentor. De mentor verzorgt alle algemene vakken zoals rekenen en Nederlands. Daarnaast hebben de leerlingen les van vakdocenten. Vakdocenten zijn in hun vak gespecialiseerd. Bijvoorbeeld techniek of koken. Tot januari 2011 werkte ik als mentor in leerjaar 1. Daar werkte ik met een waarderingssysteem waarbij de leerlingen ieder lesuur een punt krijgen voor hun gedrag. Wanneer onze leerlingen nieuw op school komen, is het einddoel dat ze moeten bereiken nog ver weg. Het waarderingssysteem is een middel om het klassenmanagement in te richten en te besturen. Voor zowel de mentor als de leerling biedt dit middel overzichtelijke, haalbare deelstappen, die uiteindelijk leiden tot een voor de leerling gepaste uitstroom.

Sinds februari 2011 werk ik als mentor en stagebegeleidster in leerjaar 4. Ik werk met leerlingen in de leeftijd van 16 en 17 jaar. Zij worden voorbereid op het arbeidsproces. In het vierde leerjaar gaan de leerlingen voor het eerst buiten school een oriënterende stage lopen bij bedrijven. Het doel is om de leerling te laten ervaren wat werken is, uit te laten vinden in welke sector hun interesse ligt en welke competenties daarbij belangrijk zijn. Competenties waar de leerling op beoordeeld wordt zijn o.a. op tijd komen, omgang met collega's, werkhouding en tempo.

1.2 Waarderingssysteem

Regels formuleren en begrenzen van wat wel en wat niet toegestaan is van de mogelijke of toegelaten gedragingen in de klas, is een must voor goed klassenmanagement (Leenders, 1993). Door een veranderende leerling populatie en de behoefte om eenduidiger te werken is in juli 2004 door de

directie besloten om gebruik te maken van de expertise van de Michaelschool (te Boxtel i.s.m. Saltho). In het bijzonder van de Meanderklassen. De methodiek is rechtstreeks afgeleid van het pedologisch instituut Duivendrecht. Doel is het creëren van een pedagogisch klimaat waarin de leerlingen stap voor stap zelfstandig op basis van hun mogelijkheden ontvankelijk worden voor onderwijs en een eerste zicht krijgen op hun functioneren en competenties. Dit doel is ontstaan doordat vanuit verschillende culturen en sociale milieus leerlingen onze school betraden. Nieuwe leerlingen moeten invoegen in een nieuwe situatie waarbij een eenduidig proces van waarden zorgt voor een kans van slagen voor iedere leerling, vanuit onze schoolwaarden.

Door dit waarderingssysteem wordt voor de verdere schoolloopbaan een basis gelegd voor de basale omgangsvormen met als einddoel het invoegen op de arbeidsmarkt. Het pedagogisch handelen staat centraal. Het waarderingssysteem biedt handvatten voor zowel mentoren als vakdocenten. Ook de schoolorganisatie heeft voordelen op de volgende gebieden: de inrichting van de fysieke omgeving, klassenorganisatie, onderwijsprogramma, eigenheid van de leerkracht gekoppeld aan competentievergroting, regels, afspraken, vrijheden, beloningen (fasering) en conflicthantering.

PrOLogisch (leerjaar 1 en 2), PrOStage (leerjaar 3) en PrOWerk (leerjaar 4) is de naam van het waarderingssysteem op de praktijkschool. Dit waarderingssysteem wordt gebruikt door de mentoren en de vakdocenten in de onderbouw om regels en afspraken gezamenlijk na te komen. En als hulpmiddel bij het klassenmanagement. Mentoren en vakdocenten bepalen of de leerling geen of veel hulp nodig heeft gehad.

1.3 Waardering

In alle leerjaren starten de leerlingen in fase 1. Ze kunnen het schooljaar doorgroeien naar fase 3. Ieder leerjaar heeft regels en afspraken gekoppeld aan de fases. Het systeem is een hulpmiddel om gedrag en vaardigheden te concretiseren. Na ieder lesuur krijgt de leerling een punt voor het gedrag wat hij heeft laten zien. Het gaat om de mate waarin hulp geboden is. Hierbij geldt een 4 = Perfect! Geen hulp nodig bij het gedrag / handelen. 3 = Gewenst gedrag, met eventueel een heel kleine sturing. 2

= Af en toe hulp nodig bij het gedrag. 1 = Zeer veel hulp nodig bij het gedrag en geen herstel. De leerling krijgt te horen in welke mate deze hulp heeft gehad.

1.4 Herstel

Ongeacht het leerjaar of fase is er altijd een mogelijkheid tot herstel. Een leerling krijgt een waardering voor het gedrag per lesuur. Als een leerling (veel) hulp nodig heeft, wordt er direct na de waardering door de mentor/vakdocent een herstelmogelijkheid aangeboden. Het volgende lesuur krijgt de leerling de kans het gewenste gedrag te laten zien.

De leerling heeft behoefte aan herhaling, kleine stappen en veel hulp. Het is een taak van de mentor/vakdocent om deze hulp/herstelmogelijkheid continu te bieden. De leerling hoeft alleen de mogelijkheid te benutten. Hierin heeft de mentor/vakdocent een zeer actieve afstemmende rol. Heeft de leerling begrepen wat er verwacht wordt en is dat ook haalbaar voor deze leerling? De verantwoordelijkheid voor het behalen van een succesbeleving ligt niet alleen bij de leerling, ook bij de mentor/vakdocent. De mentor/vakdocent maakt aan de leerling duidelijk (door uitleg of voorbeelden) wat de motivatie is van de waardering.

1.5 Probleemstelling met deelvragen

De eerste drie schooljaren worden leerlingen begeleid m.b.t. hun gedrag op school door mentoren en vakdocenten. Na drie jaar intensieve begeleiding te hebben gekregen via PrOLogisch en PrOStage krijgen de leerlingen in het vierde leerjaar veel minder begeleiding m.b.t. hun gedrag. Enerzijds omdat het waarderingssysteem nog onvoldoende is ingevoerd in de bovenbouw (PrOWerk). Er wordt pas sinds schooljaar 2010-2011 mee gewerkt en is nog volop in ontwikkeling. Anderzijds ligt de verantwoordelijkheid voor het behalen van een succesbeleving nog steeds bij de mentor/vakdocent en deze verzuimt elk lesuur een waardering te geven. Dit komt o.a. doordat leerlingen steeds meer buitenschoolse activiteiten hebben zoals stage lopen bij bedrijven en praktijkopdrachten uitvoeren die aansluiten bij de theorielessen. Het is belangrijk dat de leerling meer inzicht krijgt in zijn eigen handelen, functioneren en gedrag omdat leerlingen uitstromen in arbeid (microniveau). Het is belangrijk voor hen te weten wat een werkgever van hen verlangt (macroniveau). Ik als leerkracht wil inzicht krijgen in het reflectieve vermogen van leerlingen om hen zo een stapje hogerop te krijgen (mesoniveau). Mijn

doel is dat de leerling zelf inziet wat voor gedrag wenselijk is bij o.a. een werkgever. Zo is de volgende hoofdonderzoeksvraag ontstaan:

Hoe kan ik de leerlingen begeleiden naar zelfreflectie waardoor ze zich bewust worden van hun eigen handelen en functioneren en de invloed die ze daar zelf op hebben, zodat ze zichzelf kunnen redden in de maatschappij.

Deelvragen in het onderzoek:

Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling motiveren?

Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling reflecteren?

Zijn leerlingen zich bewust van hoe ze handelen?

Is zelfreflectie een hulpmiddel om de leerling zelfstandig te maken?

Kan ik ProWerk inzetten om leerlingen zelf te laten reflecteren?

Kan een werkgever een rol spelen in de zelfreflectie van de leerling?

Deelvragen van het onderzoek:

Welke manier van reflecteren is werkbaar voor onze leerlingen?

Welk zelfreflectiegedrag wil een werkgever zien?

Is ProWerk een middel om de leerling zelf te laten reflecteren?

Op bovenstaande vragen wil ik een antwoord krijgen zodat ik leerlingen beter kan begeleiden met hun uitstroom richting arbeid.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Bij tweejarige peuters zie je een eerste begin van symboolgebruik en probleemoplossend vermogen. In de eerste twee levensjaren ontstaat denken voornamelijk door doen. Het leren denken bouwt zich op naar de adolescentie. In de adolescentie ligt het abstracte en hypothetische denken binnen bereik. Het formeel operationele stadium dat vanaf het twaalfde jaar begint, wordt gekenmerkt door het vermogen tot hypothetisch deductief redeneren en een strikt logische denkwijze, los van het concreet inhoudelijke (Breemen, 2001). Dit is ontwikkeling van het ruimtelijk denken, het abstract denken en het leren logisch te denken en conclusies te trekken. Leerlingen kunnen dus zelf reflecteren. Het niveau van reflecteren wordt wel medebepaald door het verbaal IQ.

Adolescentie is een overkoepelend begrip voor puberteit en jeugd. Gedurende deze periode ontwikkelt het kind zich van een in uiterlijk en gedrag niet volwassene naar een volwassene. De intrede in de volwassenheid wordt gesitueerd op het moment dat de adolescent zijn of haar functie in de maatschappij gaat vervullen. De maatschappij verwacht van de volwassene dat deze door te werken in de eigen levensbehoefte voorziet, de verantwoordelijkheid van partnerschap en/of gezinsvorming op zich neemt en op zelfstandige wijze ideologische en levensbeschouwelijke standpunten inneemt (Delfos, 2006). Leerlingen op de praktijkschool zitten in deze fase.

Vos en Vlas (2000) vatten reflectie op als 'een bewuste, doelgerichte activiteit, die ingezet kan worden voor verandering van gedrag of attitude, dus voor leren en ontwikkeling. Zij definiëren: 'Reflectie is een activiteit waarbij je naar aanleiding van een gebeurtenis of situatie in dialoog treedt met jezelf en daarbij doelgericht en gerelateerd aan een vroeg of laat te ondernemen actie terugblijkt op eerder opgedane ervaring.' Leerlingen bevinden zich continu in een gebeurtenis of situatie.

In het onderwijs is er vaak een gebrek aan tijd en middelen om leerlingen kwaliteitsvolle ondersteuning te bieden en met hen te reflecteren. De rol die een mentor/vakdocent moet innemen is complex en dynamisch en het gaat ook vaak over een nieuwe rol of een nieuw profiel binnen een schoolteam wanneer de

mentor/vakdocent reflectie gaat inzetten. Dit is een nieuwe rol omdat reflecteren met leerlingen niet een competentie is die mentoren/vakdocenten hoeven te beheersen (bijlage 1). Reflectie is een middel om je eigen overtuigingen, aannames en praktijken te bekijken. Het kan ook leiden tot het ontdekken van ongerijmdheden tussen wat je gelooft en de feitelijke praktijk (York-Barr, Sommers, Ghere, & Montie, 2001).

Reflecteren gaat om het zich bewust worden en selecteren van een betekenisvolle situatie en het op gang brengen van het denken hierover. Uit onderzoek is gebleken (Aukes, 2008; in: Groen, 2011, p. 3) dat ervaringsleren met gerichte ondersteuning van mentor/vakdocent, een positief effect heeft op de groei van het reflectievermogen van leerlingen. Reflecteren is een vaardigheid die, hoewel het altijd gaat om de persoonlijke, individuele reflectie op het eigen gedrag, voor een belangrijk deel tot ontwikkeling komt in relatie met de ander, met mentoren, vakdocenten en medeleerlingen. De leerling werkelijk begeleiden in het leren reflecteren en hem hierin niet 'alleen laten' is een voorwaarde voor die ontwikkeling (Groen, 2011).

Door oplossingsgerichte gesprekken te voeren, wil ik leerlingen begeleiden en hen laten realiseren wat hun gedrag is en welke invloed ze daar zelf op uit kunnen oefenen. Een kenmerk van een oplossingsgericht gesprek is dat er gewerkt wordt met een schaalvraag (bijlage 4). De schaalvraag is in ieder gesprek gekoppeld aan de competenties van de leerling. Zo wil ik tot zelfreflectie en dus groei komen van de leerling. Hierbij is het belangrijk om de drie basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) voor de leerling in acht te nemen (Stevens, 2011).

- Een **relatie** van leerlingen met de andere leerlingen of de docent wordt versterkt als een leerling invloed heeft op de manier waarop er met hem of haar wordt omgegaan;
- Leren wordt betekenisvoller voor een leerling als deze invloed heeft op wat er wordt geleerd en hoe er wordt geleerd, waardoor zijn gevoel van **competentie** toeneemt;
- Wanneer een leerling zich betrokken weet bij belangrijke thema's in de eigen leer- en leefomgeving, versterkt dat de **autonomie** en daarmee de eigenwaarde van de leerling (Stevens, 2011).

2.2 Goed voorbeeld

Bij het inzetten van PrOLogisch/PrOStage/ProWerk geven we zelf het goede voorbeeld. Leerlingen geven we een waardering voor hun gedrag. Gewenst gedrag wordt benoemd en gewaardeerd. Dit wordt gedaan door het geven van complimenten, aan te moedigen en ontvangstbevestiging bij het geven van antwoorden. Ook non-verbale communicatie wordt ingezet zoals een glimlach, duim omhoog of schouderklopje. De mentor/vakdocent bewaakt de balans ook op klassikaal niveau: iedere leerling krijgt even vaak een waardering. Ongewenst gedrag proberen we te minimaliseren. Negatief gedrag wordt zoveel als vanwege de veiligheid toelaatbaar is genegeerd en tegelijkertijd wordt er aandacht gegeven aan het gewenste gedrag.

Competentievergroting is gericht op verminderen van probleemgedrag en vergroten van vaardigheden. Kijken naar wat de leerling al kan en goed doet. Het ontbreken van een vaardigheid is in sommige gevallen het meest opvallende kenmerk van 'probleemgedrag'. Probleemgedrag als direct gevolg van incompetentie. Er is ook een indirect gevolg; incompetentie op jonge leeftijd kan op latere leeftijd het gevolg zijn van probleemgedrag of stoornissen. Geringe competentie kan ook het gevolg zijn van probleemgedrag. Om een competentie te vergroten wordt er rekening gehouden met het niveau. Het is belangrijk om taken aan te bieden die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling. Het leren van nieuw en gewenst gedrag doen we door zelf het voorbeeld te zijn. We zeggen wat we willen dat ze doen i.p.v. wat ze niet mogen doen.

2.3 Succesbeleving

In leerjaar 1 starten de leerlingen binnen PrOLogisch in fase 1. De inhoud van fase 1 in leerjaar 1, heeft een autoritair karakter. Hiermee wordt bedoeld dat er duidelijke grenzen worden gesteld en structuur geboden. Er is weinig ruimte voor de leerlingen. De mentor/vakdocent bepaalt hoe, wat, wie, wanneer. Hierbij volgt een uitleg wat de reden is van de hoogte van het punt.

Een doel is een lage drempel creëren om tot succesbeleving te komen. Fase 1 'Luisteren' is een basisvaardigheid. Een leerling wordt enkel gewaardeerd op die vaardigheid, wat de kans op succes groot maakt. Succes voor de leerling is direct gekoppeld aan het verdienen van vrijheden en verantwoordelijkheden. Korthagen en Langerwerf (2011) stellen dat de school minder kan voorbereiden op afgebakende

beroepstaken. Leerlingen moeten voorbereid worden op het omgaan met veranderingen en op het kunnen doorgroeien in afstemming met wat de omgeving van hen vraagt. De school geeft een basispakket aan kennis en vaardigheden mee.

2.4 Zelfreflectie

De mentor is er verantwoordelijk voor dat alle leerlingen de verschillende fases halen. Dit betekent maatwerk leveren: iedere leerling is uniek. Als mentor wil je bereiken dat de leerling zelf op zoek gaat naar oplossingen voor de incompetenties waar hij tegenaan loopt. Doel is dat de leerling uit gaat van zijn eigen krachten. Vakdocenten helpen mentoren door tijdens hun lessen bijzonderheden door te geven en de leerling te helpen. De mentor en vakdocent zijn een voorbeeld waar het gaat om oplossingsgericht werken.

Ik werk vanuit een oplossingsgericht perspectief. Situaties waarbij de leerling het gewenste gedrag laat zien worden benoemd. Complimenten geven en richten op de mogelijkheden van de leerling zijn belangrijk. Ik ben ervan overtuigd dat dit de leerling positief motiveert om vooruit te komen.

Als de leerling dreigt uit te vallen binnen een fase, wordt dit besproken met collega mentoren uit hetzelfde leerjaar. Hierbij is het belangrijk bewust te zijn van de mentale modellen, vooronderstellingen, waarden en normen. Een andere interpretatie geven aan een gebeurtenis of waarneming (herkaderen) is hierbij onontbeerlijk. Zelfreflectie door mij als mentor is een essentieel onderdeel.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Analyse

Het waarderingssysteem ProLogisch/ProStage/ProWerk is ontwikkeld om een pedagogisch klimaat te ontwikkelen waarin de leerlingen stap voor stap zelfstandig worden. Op basis van hun mogelijkheden ontvankelijk worden voor onderwijs en een eerste zicht krijgen op hun functioneren en competenties. In de onderbouw bepaalt de mentor/vakdocent hoe het gedrag van de leerling is. In de bovenbouw staat de arbeidstoeleiding centraal. Het accent ligt op de ontwikkeling van praktische, communicatieve en arbeidscompetenties. De leerling zal zelf moeten inzien wat de gevolgen zijn van bepaalde gedragingen. Het is niet onderzocht op de praktijkschool of de leerlingen zich realiseren en zich bewust zijn waarvoor zij naar school komen en waarom zij stage lopen. Ik ben benieuwd naar hun manier van reflecteren. Het blijkt dat kinderen en dus leerlingen van jongs af aan kunnen reflecteren. Ongeacht sekse, leeftijd of IQ. Dit doen zij onbewust (Breemen, 2001). Het verbale IQ speelt wel een rol bij het niveau van kunnen reflecteren. Hierdoor ben ik op mijn hoofdonderzoeksvraag gekomen:

Hoe kan ik de leerlingen begeleiden naar zelfreflectie waardoor ze zich bewust worden van hun eigen handelen en functioneren en de invloed die ze daar zelf op hebben, zodat ze zichzelf kunnen redden in de maatschappij.

3.2 Doelen.

Met het beantwoorden van onderstaande deelvragen wil ik aantonen dat reflecteren leerlingen verder helpt in het zichzelf bewust worden van hun handelen.

Deelvragen in het onderzoek:

Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling motiveren?

Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling reflecteren?

Zijn leerlingen zich bewust van hoe ze handelen?

Is zelfreflectie een hulpmiddel om de leerling zelfstandig te maken?

Kan ik ProWerk inzetten om leerlingen zelf te laten reflecteren?

Kan een werkgever een rol spelen in de zelfreflectie van de leerling?

Deelvragen van het onderzoek:

Welke manier van reflecteren is werkbaar voor onze leerlingen?

Welk zelfreflectiegedrag wil een werkgever zien?

Is ProWerk een middel om de leerling zelf te laten reflecteren?

D.m.v. een praktijkonderzoek zal ik de geformuleerde deelvragen beantwoorden. Hierbij heb ik gekozen voor een individugericht onderzoek (Harinck, 2011, p. 65).

Leerlingen hoor je vaak roepen 'wij hebben geen toekomst', 'wij zijn dom', 'wie wil ons nou hebben', etc. Ik wil aantonen dat oplossingsgericht werken en gespreksvoering leerlingen motiveert. Ze laten realiseren dat ze zelf de regie voeren over hun toekomst. Voor de leerling is dit een nieuwe manier van het benaderen van een probleem waar ze tegenaan lopen (Harinck, 2011).

Vakdocenten worden ook in het onderzoek betrokken. Momenteel wordt een aantal leerlingen als ongemotiveerd en problematisch ervaren. Door vakdocenten vragenlijsten in te laten vullen over de leerlingen en oplossingsgerichte gesprekken met hen te voeren, denk ik te kunnen bewijzen dat de leerlingen wel degelijk gemotiveerd zijn. Dat het problematische gedrag niet continu is, maar incidenteel en wellicht een gegronde oorzaak heeft.

Het gaat erom dat de leerling open staat voor leren en dus zelf kan reflecteren op zijn gedrag. Dit wil ik bereiken door oplossingsgerichte gesprekken met de leerling, de vakdocenten en stagebegeleider en het waarderingssysteem ProLogisch/ProStage/ProWerk dat de praktijkschool hanteert.

3.3 De onderzoeksgroep.

De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen uit leerjaar 4 op de praktijkschool. Zij zijn in de leeftijd 16 en 17 jaar met een IQ tussen de 65 en 75. De praktijkschool is een school voor verstandelijk beperkte leerlingen. Zelf voer ik oplossingsgericht gesprekken met deze leerlingen. Hoe breder de groep, hoe meer valide het onderzoek en hoe groter de kans om het omgaan met gedragsproblematiek op schoolniveau te verhogen. Ik heb overwogen een grotere groep leerlingen in mijn onderzoek te betrekken. Echter praktisch gezien is dit helaas nu niet haalbaar. Daardoor viel de keuze op 3 jongens en 3 meisjes uit mijn eigen groep. Ik heb hiervoor gekozen omdat ik wil aantonen dat reflecteren sekseonafhankelijk is. Ook

heb ik binnen zowel de jongens- als de meisjesgroep, gezocht naar grote verschillen. Ik heb gekeken naar hun manier van reageren in de groep en richting vakdocenten, hoe de leerling overkomt bij vakdocenten en hoe het met hun interesse staat m.b.t. hun uitstroom richting arbeid. Zie bijlage 2 voor de onderzoeksgroep.

3.4 De onderzoeksmethodes

Met mijn enthousiasme en mijn oplossingsgerichte vragen ga ik de leerlingen motiveren en enthousiasmeren om zelfreflectie toe te passen wanneer dingen anders gaan dan zij zich voor hadden gesteld. De leerlingen wil ik d.m.v. oplossingsgerichte gesprekken helpen hun toekomst duidelijker voor ogen te krijgen. Mijn manier van gesprek voeren relateert aan de zevenstappendans (Cauffman & Dijk, 2009) en de drie basisbehoeften van de leerling (Stevens, 2011). Ik hanteer een vragenlijst voor leerlingen (bijlage 3) met daarop de competenties waaraan de leerling werkt en een zelf in te vullen schaalvraag (Visser, 2009, bijlage 4). Hierbij geldt dat de leerling zijn autonomie niet mag verliezen (Stevens, 2011). Dat is de reden dat ik in mijn vragenlijst de leerling zelf de schaal laat bepalen. Vooraf en achteraf voer ik gesprekken met de vakdocenten. Van hen wil ik weten of zij verschillen ontdekken in het gedrag van leerlingen die reflecteren, met name hun manier van reageren en de manier waarop zij problemen oplossen.

Onderstaande onderzoeksmethodes worden ingezet.

a. Oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van:

- vragenlijsten met fasering/competenties (bijlage 3)
- schaalvraag
- puntenstaat (PrOWerk). Het waarderingssysteem staat weggeschreven in een Excel bestand dat puntenstaat wordt genoemd (bijlage 5).

b. Oplossingsgerichte gesprekken met vakdocenten van de leerlingen.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van:

- vragenlijsten met fasering/competenties (bijlage 6)
- schaalvraag
- puntenstaat (PrOWerk).

c. Zelfmanagementchecklist voor de leerlingen (bijlage 7).

- d. Week beoordelingsformulier van de stage die iedere week wordt ingevuld door de stagebegeleider (bijlage 8).
- e. Stage (eind)beoordelingsformulieren bespreken met stagebegeleiders en leerlingen aan het einde van de stageperiode (bijlage 9).

Om ervoor te zorgen dat de formulieren zo eenduidig mogelijk ingevuld werden, was de mentor zelf aanwezig bij het gesprek en het invullen van het formulier. Vooraf is aangegeven dat er verwacht wordt, dat de stagebegeleider het formulier invult alsof de leerling een medewerker is. Uiteindelijke doel is arbeidstoeleiding en de leerling heeft recht op een reëel beeld van zichzelf.
- f. Observaties van leerlingen tijdens praktijkvakken (bijlage 10)

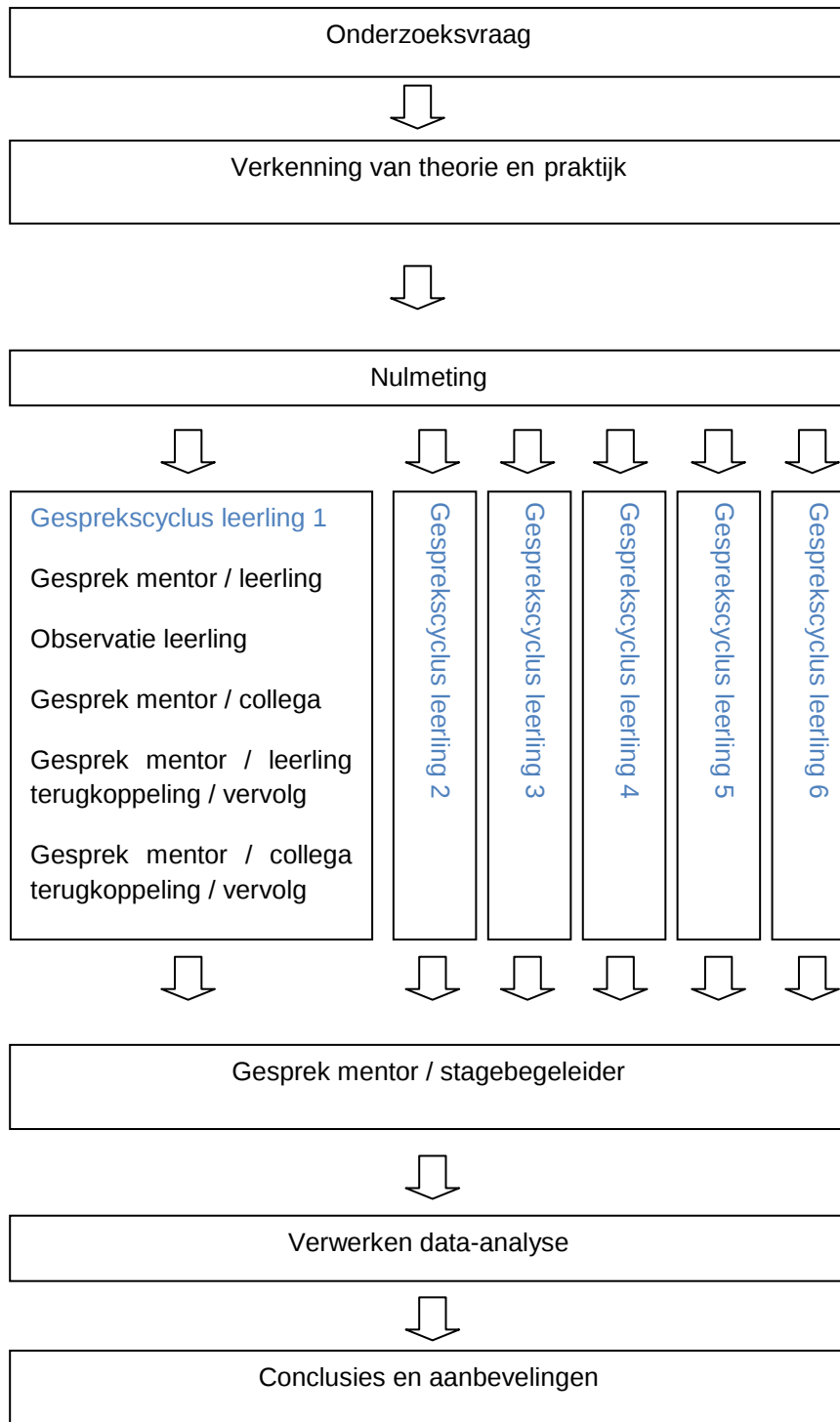
3.5 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

Validiteit: wordt bereikt door de vragenlijst voor iedere leerling, vakdocent en stagebedrijf hetzelfde te houden. De vragenlijsten worden de gehele onderzoeksperiode gebruikt.

Betrouwbaarheid: wordt bereikt door een meervoudige gevalsstudie naast elkaar te plaatsen. Het onderzoek laat een nieuwe manier van benaderen van onze leerling zien. Door met meerdere leerlingen gesprekken te voeren wint deze studie aan zeggingskracht. De onderzoeksgroep blijft echter klein.

Triangulatie: Het onderzoek wordt vanuit verschillende invalshoeken bekeken. Er wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten voor leerlingen en vakdocenten. De leerling vult zelfmanagementlijsten in. De leerling wordt geobserveerd en tussendoor geëvalueerd met vakdocenten (methodetriangulatie). Daarnaast worden de resultaten besproken met leerling, collega's en critical friends (bronnentriangulatie).

3.6 Schematisch tijdspad



Actie / Tijd	Dec 2011	Jan 2012	Feb 2012	Mrt 2012	April 2012	Mei 2012	Juni 2012
Ontwikkelen / opzoeken van vragenlijsten / interviews	X						
Literatuur onderzoek	X	X					
Interviews / observeren		X	X	X			
Interpreteren interviews / observaties				X			
Verwerken data-analyse				X	X		
Conclusies					X	X	
Evaluatie onderzoek / discussie					X	X	
Presentatie							X

Hoofdstuk 4: Verwerking van de onderzoeksgegevens

4.1 Inleiding

De resultaten van de verschillende onderzoeksmiddelen die genoemd worden in hoofdstuk 3, worden in dit hoofdstuk stapsgewijs gepresenteerd. Uit al deze data is een selectie gemaakt van data die relevant zijn voor de beantwoording van de hoofdonderzoeksvraag:

Hoe kan ik de leerlingen begeleiden naar zelfreflectie waardoor ze zich bewust worden van hun eigen handelen en functioneren en de invloed die ze daar zelf op hebben, zodat ze zichzelf kunnen redden in de maatschappij.

Ook worden er antwoorden op de deelvragen in en van het onderzoek gegeven met behulp van onderstaande onderzoeksmethodes.

- a. Oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen (bijlage 3).
- b. Oplossingsgerichte gesprekken met vakdocenten van de leerlingen (bijlage 6).
- c. Zelfmanagementchecklist voor de leerlingen (bijlage 7).
- d. Week beoordelingsformulier van de stage die iedere week wordt ingevuld door de stagebegeleider (bijlage 8).
- e. Stage (eind)beoordelingsformulieren bespreken met stagebegeleiders en leerlingen aan het einde van de stageperiode (bijlage 9).
- f. Observaties van leerlingen tijdens praktijkvakken (bijlage 10)

4.2 Verschil tussen kwalitatieve en kwantitatieve gegevens

Binnen het onderzoek is gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve (niet meetbare) als kwantitatieve (meetbare) gegevens. Vooraf is bepaald welke onderzoeksmethode welke (deel)onderzoeksvraag ondersteunt. Deze staan weergegeven in onderstaande tabel.

Onderzoeksmethodes / hulpmiddelen die antwoord op de deelonderzoeksvragen geven:

Deelvragen in en van het onderzoek	Onderzoeksmethodes / hulpmiddelen die antwoord op de onderzoeksvragen geven
1. Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling motiveren?	a,c,d,e
2. Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling reflecteren?	a,c,d,e
3. Zijn leerlingen zichzelf bewust hoe ze handelen?	a,b,c,d,e
4. Is zelfreflectie een hulpmiddel om de leerling zelfstandig te maken?	a,b,c,d,e
5. Kan een werkgever een rol spelen in de zelfreflectie van de leerling?	d,e
6. Welke manier van reflecteren is werkbaar voor onze leerlingen?	a,c,d,e
7. Welk zelfreflectiegedrag wil een werkgever zien?	e
8. Is ProWerk een middel om de leerling zelf te laten reflecteren?	c,f

4.3 Verwerking kwalitatieve gegevens

a) Oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen.

Uit de gesprekken komen de volgende bevindingen:

- Opvallend bij de eerste gespreksronde was dat de leerlingen zelf kunnen verwoorden aan welke competentie ze hebben gewerkt.
- Opvallend bij de tweede gespreksronde was dat de leerlingen zelf al een punt gaven op de schaal zonder dat de mentor daar op dat moment naar gevraagd had.
- Opvallend bij de derde gespreksronde was dat de leerlingen zelf aangaven hoe ze een stapje verder kunnen komen.

b) Oplossingsgerichte gesprekken met vakdocenten van de leerlingen.

Uit de gesprekken komen de volgende bevindingen:

- Opvallend bij de eerste gespreksronde was dat de vakdocenten bij de vraag 'wat gaat er goed' eerst de dingen willen benoemen die niet goed gaan. Bij het herhalen van de vraag konden de vakdocenten wel benoemen wat er goed gaat.
- Opvallend bij de tweede gespreksronde was dat de vakdocenten vooruitgang zien in het gewenste gedrag van de leerling. De vakdocent kan aangeven waar vooruitgang te zien is bij de leerling m.b.t. de competenties. Eén vakdocent zag achteruitgang.

c) Zelfmanagementchecklist voor de leerlingen (bijlage 7).

De zelfmanagementchecklist voor de leerlingen is weergegeven in een schema waarbij ze 'ja' of 'nee' scoren op de competentie. De bevindingen zijn verwerkt in de kwantitatieve gegevens (paragraaf 4.4). Het gesprek hierover, is al meegenomen in de oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen bij a).

d) Week beoordelingsformulier van de stage dat iedere week wordt ingevuld door de stagebegeleider (bijlage 8).

Alle leerlingen groeien in een periode van tien weken. In het bijzonder de competenties inzicht, zelfstandigheid, kwaliteit en tempo gaan vooruit. De andere zes competenties scoren vanaf de start voldoende.

e) Stage (eind)beoordelingsformulieren bespreken met stagebegeleiders en leerlingen aan het einde van de stageperiode (bijlage 9).

De leerling kan op 38 arbeidscompetenties scoren waarbij score 1 = niet of onvoldoende behaald, score 2 = redelijk op weg, score 3 = behaald. De stagebegeleider vindt het lastig om te motiveren hoe het punt voor een competentie tot stand is gekomen.

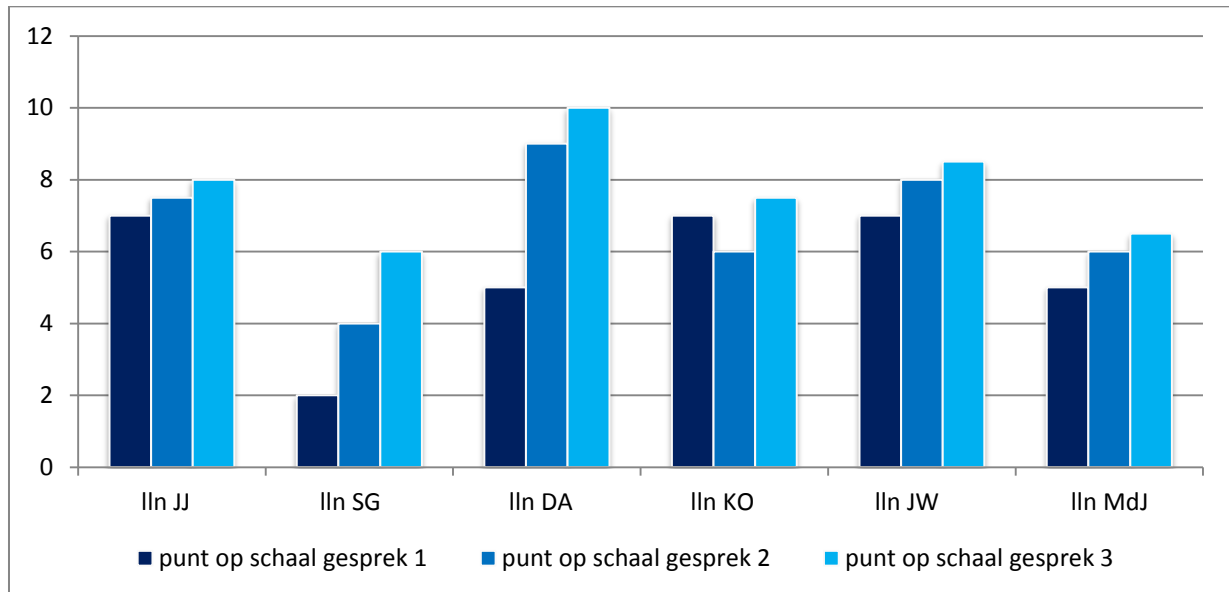
f) Observaties van leerlingen tijdens praktijkvakken (bijlage 10).

De observaties zijn weergegeven in een schema waarbij ze 'ja' of 'nee' scoren op de competentie. De uitkomsten staan in paragraaf 4.4.

4.4 Verwerking kwantitatieve gegevens

a) Oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen.

Met iedere leerling zijn minimaal drie oplossingsgerichte gesprekken gevoerd. Via de schaal is te achterhalen of het gevoel dat de leerling heeft, m.b.t. de competentie waar aan gewerkt is, veranderd is. In tabel 1 is te zien dat 5 van de 6 leerlingen zelf hogere punten geven op hun schaal. KO gaat van een 7 naar een 6 en daarna bij de derde schaal meting naar een 7,5.

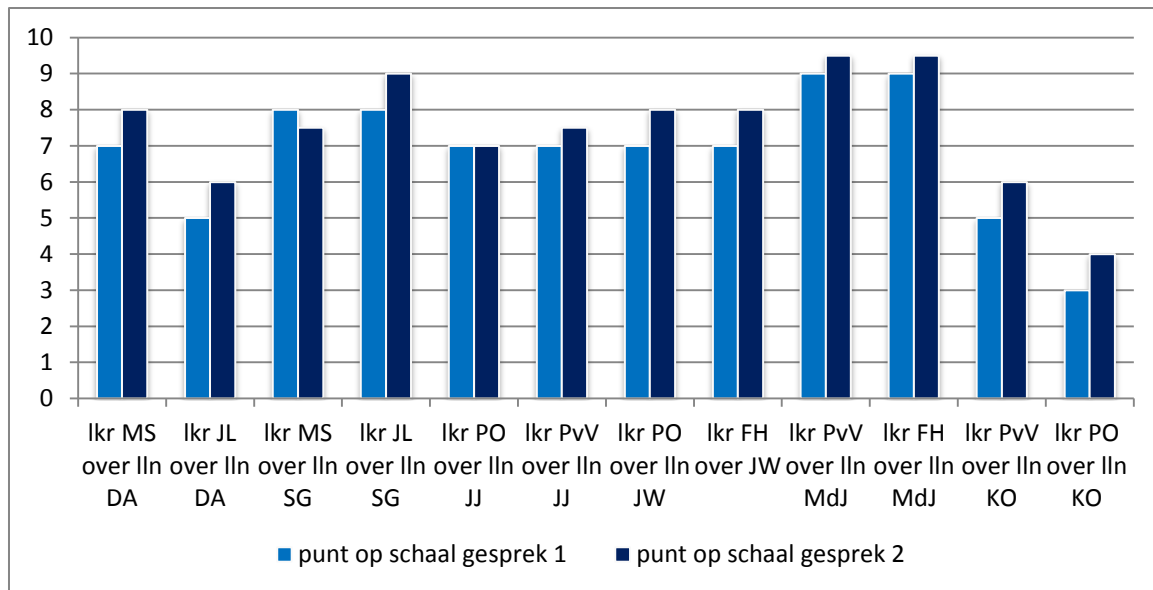


Tabel 1: Inschaling door leerling (Iln) zelf op een schaal van 0 tot 10.

De punten per leerling zijn niet met elkaar te vergelijken. Iedere leerling geeft zichzelf een punt voor een competentie waar hij/zij op dat moment mee aan het werk is gegaan. De schaalverhouding bepaalt de leerling zelf. Het gaat er namelijk om wat de leerling zelf ziet in zijn punt.

b) Oplossingsgerichte gesprekken met vakdocenten van de leerlingen.

Gevraagd is aan de vakdocenten of ze merken dat de leerling werkt aan zijn competenties en dat daar vooruitgang in geboekt wordt en welke ontwikkeling ze hebben gemaakt. In tabel 2 is af te lezen hoe ver de leerlingen staan m.b.t. hun competenties volgens de vakdocent. Leerlingen zijn allemaal door twee verschillende leerkrachten beoordeeld. Met de vakdocenten is een beginmeting (gesprek 1) en een eindmeting (gesprek 2) gedaan.

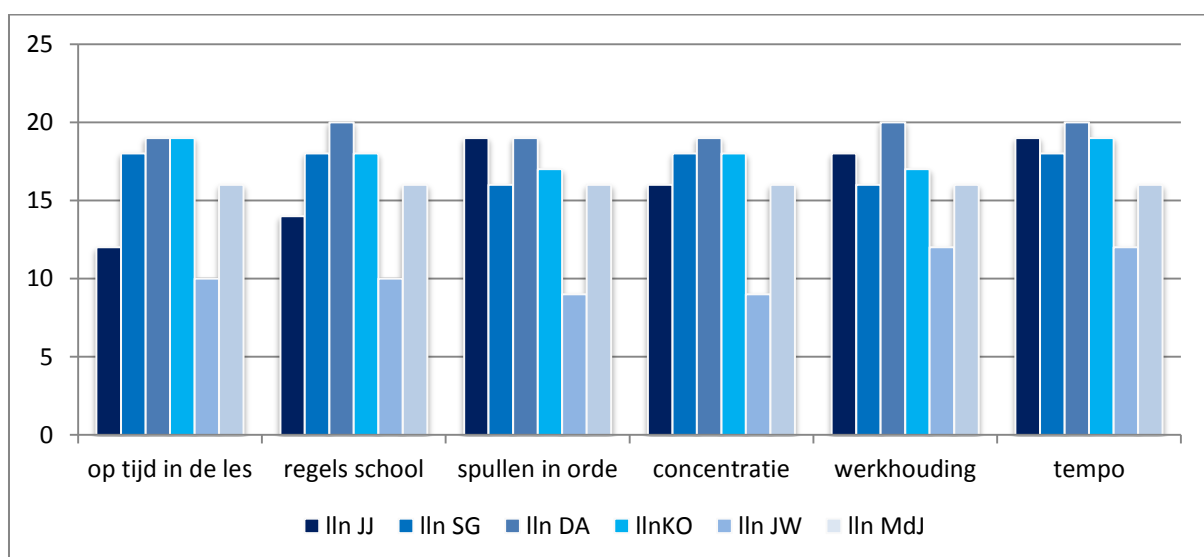


Tabel 2: Inschaling door vakdocenten (Ikr) die hun leerlingen (Iln) een punt hebben gegeven op een schaal van 0 tot 10.

Verschillende vakdocenten schalen dezelfde leerling redelijk op hetzelfde punt in. DA en KO vormen daar een uitzondering op.

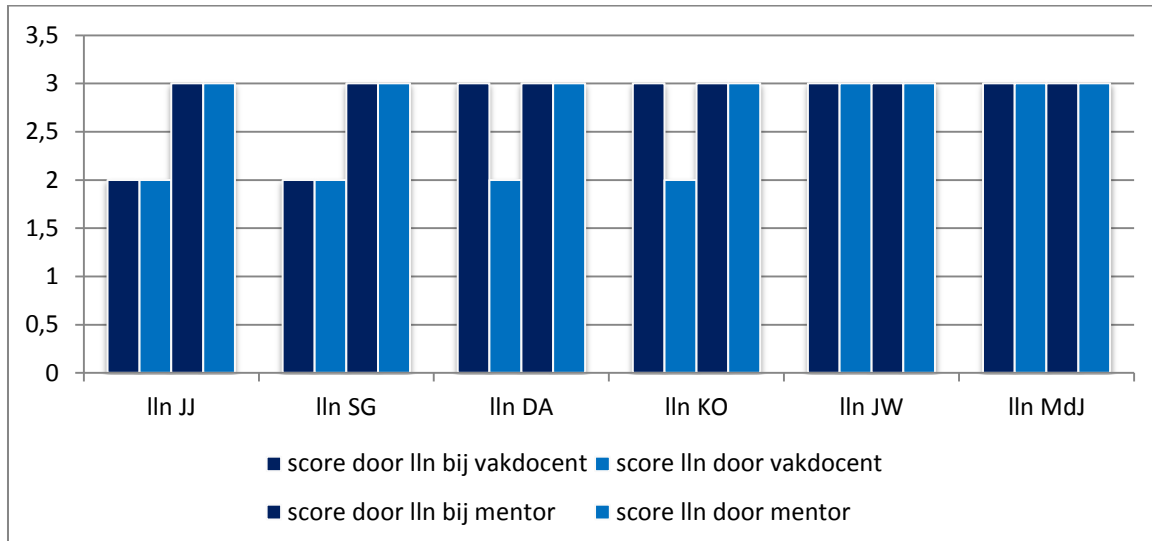
c) Zelfmanagementchecklist voor de leerlingen (bijlage 7).

De leerlingen kunnen maximaal twintig keer de 'ja' score invullen. JW maximaal 12 en MdJ maximaal 16 doordat zij afwezig zijn geweest. Opvallend is dat JJ geregeld niet op tijd in de les is en moeite heeft met de regels van school. JJ heeft de spullen op orde en het tempo is prima. DA scoort maximaal bij regels school, werkhouding en tempo. MdJ scoort op alle punten maximaal.



Tabel 3: Score zelfmanagementchecklist door de leerling (Iln).

De leerlingen gaven zichzelf een score voor de les nadat ze zichzelf met 'ja' of 'nee' hadden gescoord op de competenties. Hierbij geldt score 1= heel veel hulp, 2 = goed op weg en 3 = prima. Deze scores zijn vergeleken met de score die de vakdocent en de mentor tijdens de lessen hebben gegeven.



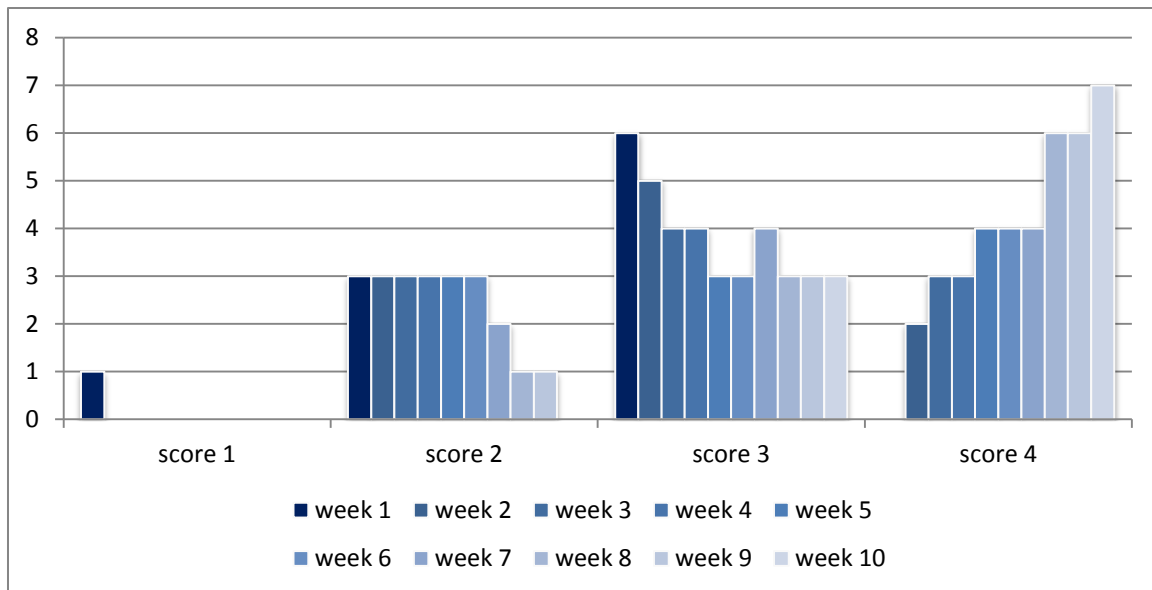
Tabel 4: Score door leerlingen zelf en score over de leerling door de vakdocent/mentor naast elkaar gemeten over de onderzoeksperiode.

DA en KO geven zichzelf een hoger punt dan de vakdocenten. De andere leerlingen geven zichzelf hetzelfde punt als de mentor of vakdocent.

- d) Week beoordelingsformulier van de stage die iedere week wordt ingevuld door de stagebegeleider (bijlage 8).

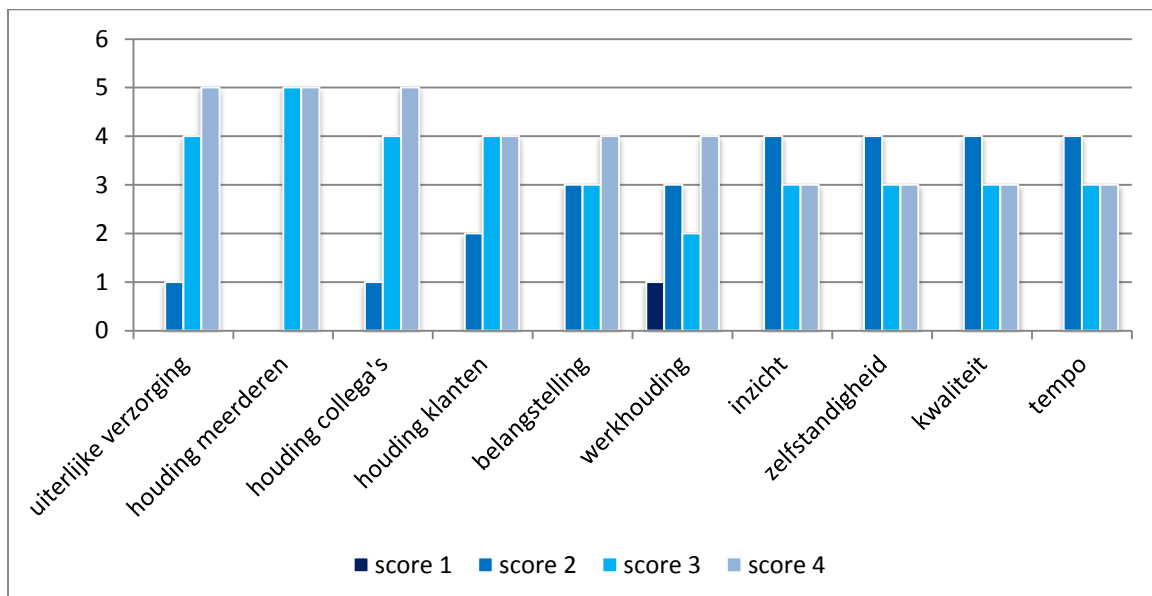
De gegeven punten door de stagebeoordelaar worden weggeschreven in een verzamelstaat. De leerlingen boeken vooruitgang naarmate de stageperiode vordert. Ook wordt de score stabiel op de competenties die behaald moeten worden. Er wordt op 10 onderdelen een punt gegeven van 1 tot 4. Hierbij geldt 1 = zwak, heel veel ondersteuning nodig, 2 = matig, behoefte aan hulp, 3 = redelijk, voldoende en 4 = goed, item wordt beheerst.

In week 1 zie je dat er door stagebedrijven nul keer de score 4 wordt gegeven aan een leerling. In week 10 (einde van de stageperiode) is dit gestegen naar zeven onderdelen waar de leerling een 4 op scoort. De score 1 komt alleen voor in week 1.



Tabel 5: Per week gemiddeld behaalde score. 1 = zwak, heel veel ondersteuning nodig, 2 = matig, behoefte aan hulp, 3 = redelijk, voldoende en 4 = goed, item wordt beheerst.

Op de eerste vijf arbeidscompetenties halen de leerlingen vrijwel vanaf het begin een score 3 of 4. De werkhouding is wisselend. Met de laatste vier competenties hebben de leerlingen meer moeite.

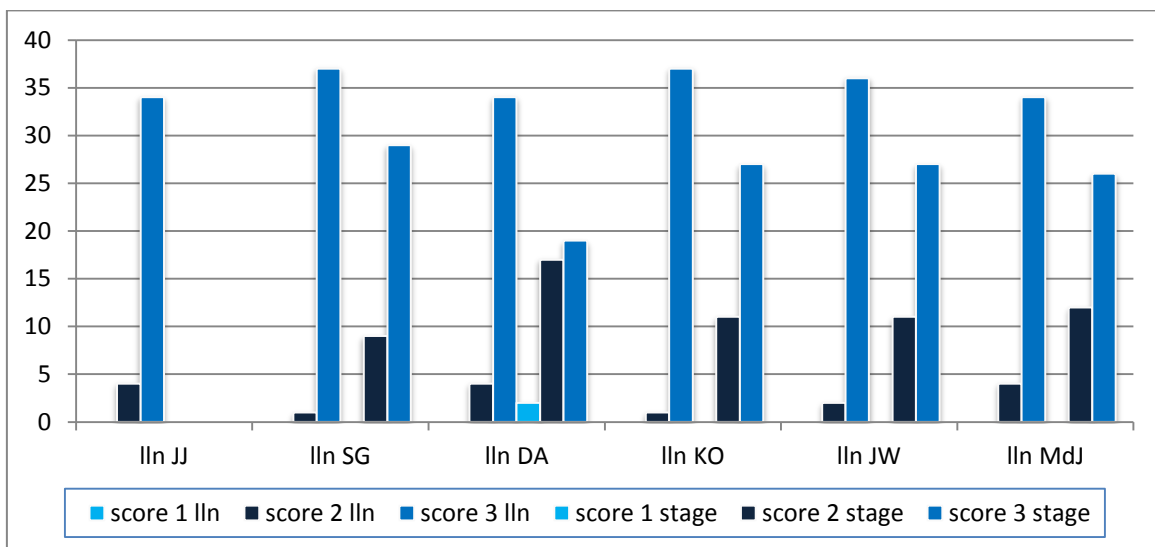


Tabel 6: De scores per arbeidscompetentie.

- e) Stage (eind)beoordelingsformulieren bespreken met stagebegeleiders en leerlingen aan het einde van de stageperiode (bijlage 9).

Voordat het stagebedrijf de (eind)beoordeling ging invullen, is deze eerst met de leerling doorgenomen. Dit om de zelfreflectie van de leerling meer diepgang te geven, zijn er op school eerst gesprekken gevoerd met de leerling over de competenties die op het stagebedrijf gemeten worden. De leerling heeft zelf het (eind)beoordelingsformulier ingevuld. De leerling zelf denkt bijna alle competenties behaald te hebben en verwacht niet dat hij/zij een score 1 voor een competentie krijgt. Door oplossingsgerichte vraagstelling kan de leerling zelf nuances aanbrengen en punten ter verbetering aandragen.

Dit heeft ervoor gezorgd dat bij het invullen van het (eind)beoordelingsformulier samen met de stagebegeleider, de leerlingen zelf konden aangeven welk punt realistisch is. Ze waren allemaal tevreden over hun eindbeoordeling ondanks dat er punten ter verbetering waren.



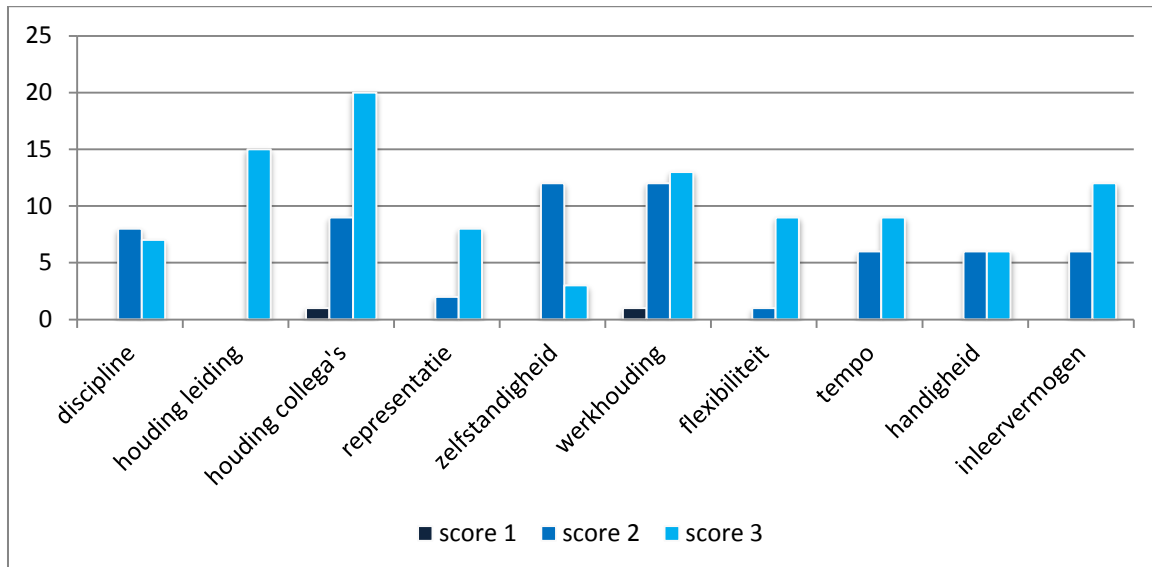
Tabel 7: Het aantal keren dat de leerling (Iln) denkt een score te behalen en het aantal keren dat de stagebegeleider (stage) de score 1, 2 en 3 heeft gegeven.

De leerling kan op 38 arbeidscompetenties scoren waarbij score 1 = niet of onvoldoende behaald, score 2 = redelijk op weg, score 3 = behaald.

De stage van JJ is afgebroken. Hierdoor is er geen eindbeoordeling door de stage van hem ingevuld. Er is wel een gesprek geweest met het stagebedrijf met de reden van het afbreken van de stage.

Wat opvalt is dat alleen DA de score 1 heeft gekregen.

Er zijn tien onderdelen waar de leerlingen op kunnen scoren. Deze tien onderdelen staan in tabel 8 met daarachter het aantal keren dat er door de totale groep leerlingen een 1, 2 of 3 gescoord is.

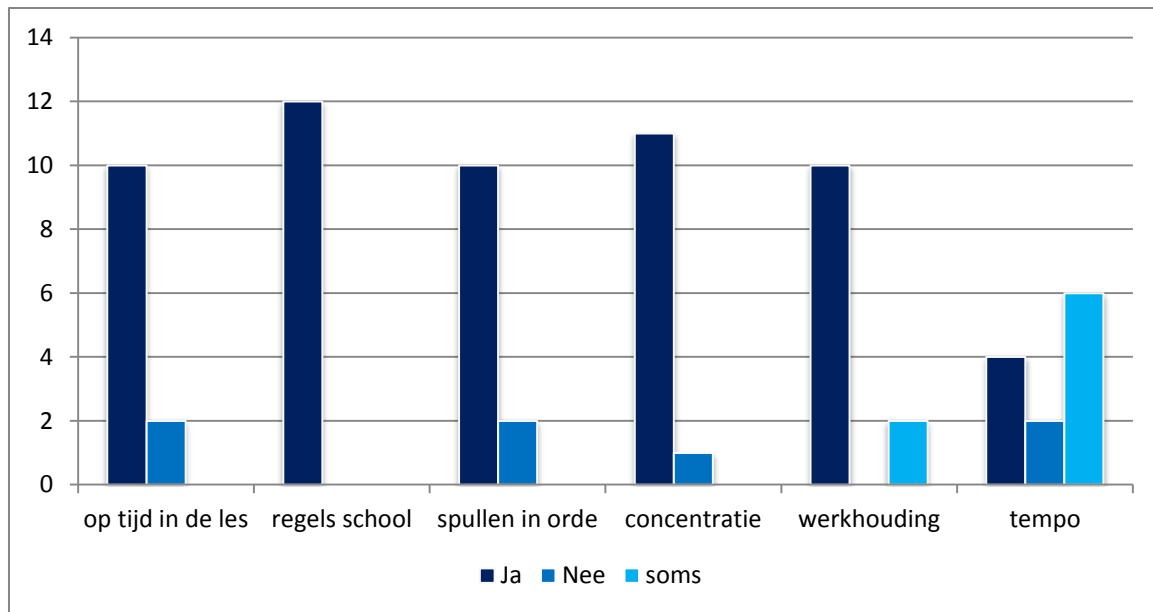


Tabel 8: Totaalscore 1, 2 of 3 per arbeidcompetentie van de 5 beoordeelde leerlingen.

Uit tabel 8 valt op te maken dat DA score 1 heeft bij 'houding naar collega's' en 'werkhouding'. Wat verder opvalt is dat leerlingen een correcte houding hebben t.o.v. de leiding. Houding t.o.v. collega's is lastiger. Discipline, zelfstandigheid en handigheid zijn onderdelen die extra aandacht nodig hebben.

f) Observaties van leerlingen tijdens praktijkvakken.

Er is een openlijke observatie uitgevoerd. Het valt op dat de leerlingen de regels van school hanteren en toepassen. Het tempo is wisselend. Twee leerlingen zijn niet op tijd in de les. Twee leerlingen hebben hun spullen niet op orde. Eén leerling is afgeleid. Bij twee leerlingen is soms de werkhouding niet zoals gewenst.



Tabel 9: Observaties van leerlingen tijdens praktijkvakken.

In hoofdstuk 5 zijn de conclusies en aanbevelingen weergegeven die volgen uit het onderzoek.

Hoofdstuk 5: Conclusies

Na mijn vooronderzoek had ik hoge verwachtingen over de uitkomst van mijn onderzoek betreffende mijn hoofdvraag:

Hoe kan ik de leerlingen begeleiden naar zelfreflectie waardoor ze zich bewust worden van hun eigen handelen en functioneren en de invloed die ze daar zelf op hebben, zodat ze zichzelf kunnen redden in de maatschappij.

In dit hoofdstuk worden de conclusies weergegeven.

5.1 Conclusies uit het praktijkonderzoek op de deelvragen gekoppeld aan de theorie.

In hoofdstuk 4.1 en 4.2 staan de tabellen waarin is af te lezen welke onderzoeksmethode/hulpmiddel antwoord geeft op welke deelonderzoeksvragen.

5.1.1 Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling motiveren?

Ad a). Er is een groei te zien in het punt voor de competentie waar de leerling aan werkt. De leerling geeft zelf aan hoe een stapje verder te komen. Dit motiveert de leerling om aan het werk te gaan met zijn eigen oplossingen en bevindingen.

Ad c). Leerlingen zijn gemotiveerd om een 3 en 4 te scoren en om deze score vast te houden. Alle leerlingen groeien in een periode van tien weken op de beoordelingspunten inzicht, zelfstandigheid, kwaliteit en tempo. Leerlingen raken door oplossingsgerichte gesprekken en het bespreken van de voortgang gemotiveerd.

Ad d). De leerlingen boeken vooruitgang naarmate de stageperiode vordert. Gesprekken met de mentor en stagebegeleider naar aanleiding van het beoordelingsformulier werken motiverend voor de leerling.

Ad e). Arbeidscompetentie 'werkhouding' laat zien dat de helft van de leerlingen voldoende gemotiveerd is.

5.1.2 Helpt oplossingsgericht werken en gespreksvoering de leerling reflecteren?

Ad a). Na een aantal gesprekken kunnen leerlingen zelf aangeven hoe ze een stapje verder komen. Zelfreflectie ligt hiervoor aan de basis.

Ad c). Leerlingen geven zichzelf hetzelfde punt als de leerkracht voor hun gedrag. DA en KO geven zichzelf een hoger punt. DA reflecteert dat hij zijn tempo niet wil verhogen omdat hij dan fouten maakt. KO reflecteert dat ze overleg nodig heeft met andere leerlingen om af te stemmen of ze het goed doet.

Ad d). Leerlingen boeken vooruitgang op de beoordelingsformulieren naarmate de stageperiode vordert. Ze scoren stabielere punten op de competenties die behaald moeten worden. Leerlingen weten wat er van hun verwacht wordt (reflecteren) en handelen daar naar.

Ad e). De leerling zelf kan met voorbeelden aangeven wat de reden van het punt is dat de stagebegeleider geeft op het (eind)beoordelingsformulier doordat deze vooraf besproken zijn op school. Zeker wanneer het stagebedrijf duidelijk en eerlijk naar de leerling toe is. Is de stagebegeleider niet duidelijk dan kan de leerling gaan twijfelen aan zijn eigen kunnen.

5.1.3 Zijn leerlingen zich bewust van hoe ze handelen?

Ad a). Leerlingen kunnen zelf aangeven hoe ze een stapje verder komen. Ze zijn zich bewust van hoe ze handelen. De aantal punten die de leerlingen zichzelf geven op de schaalvraag stijgt.

Ad b). De verschillende vakdocenten schalen dezelfde leerling op ongeveer hetzelfde punt in. Leerlingen laten hetzelfde gedrag bij verschillende vakdocenten zien.

Ad c). DA en KO geven zichzelf een hoger punt dan de vakdocenten. Hier is een meningsverschil van handelen door leerlingen en vakdocenten. In oplossingsgerichte gesprekken komt het bewust handelen van deze leerlingen naar voren.

Ad d). Alle leerlingen groeien in een periode van tien weken. Uit oplossingsgerichte gesprekken blijkt dat ze bewust handelen.

Ad e). De (eind)beoordelingsformulieren zijn vooraf met oplossingsgerichte gesprekken besproken met de leerlingen. De leerlingen weten zelf wat een realistisch punt is en kunnen dit beargumenteren.

5.1.4 Is zelfreflectie een hulpmiddel om de leerling zelfstandig te maken?

Ad a). De leerling kan zichzelf zelfstandig een punt geven op een schaal.

Ad b). Vier van de vijf vakdocenten ziet vooruitgang in de zelfstandigheid van de leerlingen. Zelfreflectie is daarbij een hulpmiddel.

Ad c). Vier van de zes leerlingen geven zichzelf hetzelfde punt als de vakdocent. De twee leerlingen die dit niet deden, kunnen dit ook met behulp van het oplossingsgerichte gesprek met de mentor.

Ad d). Het beoordelingsformulier wordt door de stagebegeleider ingevuld. Op school geeft de leerling zelf aan wat de reden van de behaalde score is.

Ad e). De leerling kan door reflectie verwoorden wat de reden is voor een punt dat gegeven is op het (eind)beoordelingsformulier. Wanneer het stagebedrijf duidelijk en eerlijk is naar de leerling toe, kan de leerling dit zelf.

5.1.5 Kan een werkgever een rol spelen in de zelfreflectie van de leerling?

Ad d). Een aantal bedrijven noteert op de beoordelingsformulieren wat er goed ging. Deze leerlingen kunnen reflecteren wat de reden is van het punt dat ze hebben gekregen.

Ad f). Door oplossingsgerichte vraagstelling kan de leerling zelf punten ter verbetering aandragen. Hierdoor kan de leerling bij het invullen van het (eind)beoordelingsformulier samen met de stagebegeleider, zelf aangeven welk punt realistisch is.

5.1.6 Welke manier van reflecteren is werkbaar voor onze leerlingen?

Ad a). Bij het geven van een punt aan zichzelf voor een competentie waar aan gewerkt is, bepaalt de leerling de schaalverhouding zelf. Het gaat er namelijk om wat de leerling zelf ziet in zijn punt. In een oplossingsgericht gesprek kan de leerling

aangeven hoe deze een stapje verder wil en denkt te komen. Dit werkt motiverend en zelfreflecterend voor de leerling. Schaalvragen zijn werkbaar!

Ad c). De leerlingen geven zichzelf hetzelfde punt als de mentor/vakdocent. Verschillen zijn te verklaren m.b.v. een oplossingsgericht gesprek met de leerling. Begrip en uitleg van de leerkracht is een essentieel onderdeel om het voor de leerling reflecteerbaar te maken. De zelfmanagementchecklist werkt!

Ad d). Het week beoordelingsformulier geeft leerlingen inzicht welke competenties ze beheersen en welke ze kunnen beïnvloeden.

Ad e). Stagebedrijven werken niet bewust reflecterend met leerlingen. De resultaten op het (eind)beoordelingsformulier werken wel reflecterend in combinatie met een oplossingsgericht gesprek met de mentor.

5.1.7 Welk zelfreflectiegedrag wil een werkgever zien?

Ad e). Stagebedrijven willen dat stagiaires inzien wat de werkgever belangrijk vindt. Stagebedrijven vinden 'op tijd komen' de belangrijkste competentie.

5.1.8 Is PrOWerk een middel om de leerling zelf te laten reflecteren?

Ad c). Leerlingen krijgen door de zelfmanagementchecklist inzicht in hun eigen handelen.

Ad f). De leerlingen weten de regels van school. Leerlingen willen het goed doen! (Breemen, 2001). PrOWerk is een probaat middel om de leerling zelf te laten reflecteren.

5.2 Conclusies uit het praktijk onderzoek op de hoofdvraag gekoppeld aan de theorie en de deelvragen

Zelfreflectie betekent dat je terugkijkt op hoe je werkt en handelt, hoe en welke persoonlijke eigenschappen en competenties je inzet. Door zelfreflectie sta je stil bij je eigen handelen. Je onderzoekt dit kritisch. Dit kan leiden tot nieuwe inzichten in de persoonlijkheid, in het gedrag en de achterliggende drijfveren. Op basis van deze inzichten stel je je handelen bij. Een ander kenmerk van zelfreflectie is dat je het zelf, zonder hulp van anderen, doet. Dat is lastig. Iedereen heeft zijn blinde vlekken bij het kijken naar zichzelf. Ook het selectief waarnemen is een probleem. Dat wil zeggen dat er, onbewust, alleen gekeken wordt naar die punten van jezelf die je wilt zien.

Andere dingen, bijvoorbeeld minder sterke eigenschappen, worden weggestopt. Het is daarom belangrijk dat zelfreflectie op een bewuste en methodische manier gedaan wordt. Kijken naar jezelf lijkt vanzelfsprekend, maar is niet voor iedereen even gemakkelijk. De doelgroep op de praktijkschool is moeilijk lerend en heeft veel hulp nodig. Grant Halvorson (2011) stelt dat er zeer weinig bewijs is ter ondersteuning van de gedachte dat mensen 'geboren' worden met een hoge aanleg. Uit veel onderzoek blijkt dat wanneer armere, minder bevoorrechte kinderen de gelegenheid krijgen om te leren in stimulerende omgevingen, hun IQ scores enorm stijgen. Allerlei capaciteiten blijken in hoge mate veranderbaar te zijn. Ze ontwikkelen door ervaring en inspanning. Onderzoek toont aan dat inspanning, doorzettingsvermogen, toewijding en de strategieën die je gebruikt om je doelen te bereiken veel betere voorspellers zijn van wie slaagt en wie faalt. Zelfdiscipline en niet opgeven wanneer er obstakels op je pad komen zijn in feite veel betere voorspellers dan IQ op elke prestatie maat die Grant Halvorson (2011) ooit gezien heeft, inclusief scores op toetsen en schoolcijfers. Uit bovenstaande theorie en praktijkonderzoek, blijkt dat begeleiding van de leerlingen op de praktijkschool van essentieel belang is voor hun ontwikkeling.

In hoofdstuk 5.1 komt naar voren dat oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen effect hebben op hun handelen en functioneren. De invloed die ze daar zelf op uit kunnen oefenen is niet direct gemeten. Hier kan wel vanuit gegaan worden omdat dit in de gesprekken naar voren komt. KO schaaft zichzelf de tweede meting lager in. Dit is hiervoor een bewijs. Ze denkt na over wat ze heeft gedaan en wat de gevolgen zijn. Twee gesprekken met MdJ zijn op video opgenomen. Zij is bewust bezig zichzelf te verbeteren. Ze legt verbanden met haar afkomst (relatie met moeder) en hoe daar anders mee om te gaan. Zoals in hoofdstuk 2.1 al beschreven staat, is uit onderzoek gebleken (Aukes, 2008; in: Groen, 2011, p. 3) dat ervaringsleren met gerichte ondersteuning van mentor/vakdocent, een positief effect heeft op de groei van het reflectievermogen van leerlingen. Reflecteren is een vaardigheid die, hoewel het altijd gaat om de persoonlijke, individuele reflectie op het eigen gedrag, voor een belangrijk deel tot ontwikkeling komt in relatie met de ander, met mentoren/vakdocenten en medeleerlingen. Een prachtig hulpmiddel is ProWerk wat

al deels wordt ingezet. De zelfmanagementchecklist is een waardevolle toevoeging waarmee leerlingen meer inzicht krijgen in hun eigen handelen.

5.3 Aanbevelingen

Leerlingen hebben recht op een juiste begeleiding van hun mentor/vakdocent. Een prachtig hulpmiddel daarbij is het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Leerlingen leren zo naar zichzelf te kijken en reflecteren. Zolang leerlingen uitgedaagd worden door hun te behalen competenties, vindt er ontwikkeling plaats. Leerlingen kunnen leren met of zonder hulp van een ander. Doordat de leerlingen op de praktijkschool moeilijk lerend zijn, komen zij met begeleiding en hulp tot leren. Met de mentoren/vakdocenten presteren de leerlingen naar eigen kunnen. Met oplossingsgerichte gesprekken motiveer je leerlingen en kun je achterhalen wat de leerling wil leren. Om leerlingen meer zelfreflectief gedrag te laten tonen is het systeem ProWerk effectief. De zelfmanagementchecklist is een hulpmiddel waarbij de leerling zelf inzicht krijgt in zijn handelen. De leerling ervaart zo dat hij zelf invloed uit kan oefenen op zijn/haar gedrag. Naast dat mentoren/vakdocenten de leerlingen punten geven voor hun gedrag in ProWerk, is het belangrijk dat de leerling zelf bewust wordt van zijn gedrag. De zelfmanagementchecklist helpt hierbij.

De gesprekken tussen de leerling en vakdocent in dit praktijkonderzoek, waren niet oplossingsgericht maar probleemgericht. De leerlingen komen met oplossingen waar de vakdocent niet aan gedacht had (In eigen tijd les inhalen, andere plaats in lokaal). Belangrijk is het om vakdocenten de kracht van oplossingsgerichte gesprekken in te laten zien en hiermee te laten oefenen. Het afgelopen schooljaar zijn er al bijeenkomsten geweest voor zowel mentoren als vakdocenten. Deze zouden een vervolg moeten krijgen in het volgend schooljaar.

Van bedrijven kan niet verwacht worden dat ze oplossingsgericht gaan werken omdat wij dat op school doen. Onderdeel van de zevenstappendans is het complimenteren. Wanneer je bedrijven vraagt te noteren wat er goed ging en hoe dit kwam, is dat een essentieel onderdeel dat de leerling motiveert. Om tot een stukje zelfreflectie te komen, kan bedrijven gevraagd worden of ze willen vragen waar de leerling de volgende week op gaat letten.

Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek

6.1 Onderzoeksproces

De opstart van het onderzoeksproces verliep goed. Halverwege schooljaar 2010/2011 werd ik mentor in de bovenbouw. Doordat dit voor mij geheel nieuw was, had ik snel een onderwerp dat zowel voor school als voor mijzelf interessant was om te onderzoeken. Het onderwerp 'gedrag' heeft mij altijd enorm geïnteresseerd. Gedrag zie ik als een wisselwerking tussen personen. Iemand die heel boos is en een boze reactie van anderen krijgt zal alleen nog maar bozer worden. Ontvangt diezelfde boze persoon een rustige en geduldige reactie, dan zal de boosheid minder kunnen worden. Ook mijn eigen gedrag heeft invloed op het gedrag van anderen, in dit geval van de leerlingen. Daarom heb ik besloten om het reflecteren van leerlingen te onderzoeken in combinatie met oplossingsgericht werken.

Via de literatuur heb ik achtergronden gelezen over reflecteren en oplossingsgericht werken. Beide zaken werden op de opleiding consequent toegepast tijdens de verschillende modules. De theorie, mijn eigen ervaring en dit praktijkonderzoek hebben mij ervan overtuigd dat het voeren van oplossingsgerichte gesprekken werkt. Dit is een mooie manier om leerlingen te motiveren en te laten reflecteren. Ze eigenaar laten zijn van hun eigen oplossingen, ideeën en motivatie. Zo heb ik persoonlijk ervaren wat deze manier van werken met mij doet. Het heeft mij laten voelen dat het werken met bijvoorbeeld de zevenstappendans je inderdaad heel erg motiveert om aan de slag te gaan. Heel essentieel is, dat je aan de slag gaat met een te leren competentie waar je zelf achterstaat.

Dat iedereen een andere bril op heeft, ben ik mezelf heel goed bewust. Reflectie bij leerlingen gaat vaak veel gemakkelijker dan bij volwassenen. Volwassenen hebben dikwijls allerlei weerstanden om in het bijzijn van anderen grondiger naar zichzelf te kijken en hun overtuigingen vormen vaak een heel ingewikkeld netwerk. Bij de leerlingen viel me op dat ze direct bereidt waren om mee te werken aan dit praktijkonderzoek. Zij stonden open voor oplossingsgericht werken en gespreksvormen. Met vakdocenten was het lastiger om een oplossingsgericht gesprek aan te gaan doordat ik te dichtbij kwam. Het is lastig om vakdocenten in te laten zien dat zij vasthouden aan hun eigen gekleurde bril die zij ophebben.

6.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

Als mentor heb ik mij ontwikkeld van probleemgericht denken en handelen naar oplossingsgericht werken en denken. Voorheen ging ik bij conflicten tussen leerlingen op zoek naar de oorzaak. Ik voelde me medeverantwoordelijk voor de oplossing. Nu stel ik oplossingsgerichte vragen.

Doordat ik met leerlingen reflecteer, kan deze zelf zijn competenties benoemen en daar aan werken. Ik kan nu mijn taak (het begeleiden van de leerlingen richting arbeid) constructiever uitvoeren.

Mijn professionele houding naar anderen is veranderd. Zowel naar de leerlingen als naar mijn collega's. Het heeft mij meer rust gebracht. Dit komt doordat ik er een gewoonte van heb gemaakt om eerst te achterhalen wat al wel goed werkt en wat de volgende stap zou kunnen zijn.

Ook in mijn privéleven zie ik veranderingen bij mijzelf. Op momenten dat familieleden of vrienden een probleem ter sprake brengen, denk ik oplossingsgericht. Voorheen kwam ik zelf met oplossingen aandragen. Dit doe ik nu echt anders. De oplossingsgerichte vragen die ik in mijn dagelijkse werk hanteer, pas ik ook toe in andere situaties.

Voor mij is het belangrijk dat begrip en uitleg van de mentor/vakdocent een essentieel onderdeel is om het voor de leerling inzichtelijk te maken. Wil ik de leerling dieper raken, dan is het belangrijk dat ik ga benoemen wat ik goed vind. Ik ben bewust bezig de leerlingen maatwerk aan te bieden. Oplossingsgerichte voortgangsgesprekken plan ik in.

Het onderzoek heb ik met heel veel plezier gedaan. Ik heb weinig tegenslagen gehad in de uitvoering op school. Wel heb ik veel moeite gehad met het concreet weergeven van mijn vele gedachten. Gelukkig heb ik veel medewerking gehad van de leerlingen en collega's. Ik heb van de opleiding zelf, de contacten met mijn medestudenten en collega's erg veel geleerd. Feedback op mijn professioneel handelen heeft mij zelf een spiegel voorgehouden! Ons gedrag wordt weerspiegeld door de ander. Het kan door een 'frisse' wind van richting veranderen. We zullen watervlug moeten reageren want ze draait alle kanten op. Je kijkt er van alle kanten tegenaan. Alle kanten zijn verrassend anders en geven ons een nieuwe kijk op het

gehele plaatje. Het is een kunst om met het gedrag van een ander en van jezelf om te gaan!

6.3 Inclusie

Inclusie betekent de insluiting in de samenleving van achtergestelde groepen op basis van gelijkwaardige rechten en plichten. 75% van de leerlingen op de praktijkschool komt uit achterstandswijken. 70% heeft een niet westerse achtergrond. De leerlingen krijgen les vanuit hun eigen leefwereld met veel praktijkopdrachten. Dat is de kern van ons onderwijs. Het is een continu proces om alle leerlingen zich welkom te laten voelen op school en het leren en participeren van de leerlingen te versterken. De praktijkschool ziet het als haar missie om het praktijkonderwijs zodanig vorm en inhoud te geven dat de leerlingen een reëel zelfbeeld hebben t.a.v. hun mogelijkheden en beperkingen. Oplossingsgerichte gesprekken zorgen ervoor dat zowel leerlingen als vakdocenten het gevoel krijgen ertoe te doen.

Tijdens het bepalen van de competenties is het van belang dat de leerlingen aangeven wat ze wel kunnen in plaats van niet. Inclusie binnen het onderwijs kijkt naar de mogelijkheden die leerlingen hebben die er wel zijn en niet naar de mogelijkheden die er niet zijn. Oplossingsgerichte gesprekken benadrukken de krachtbronnen van de leerlingen (Inclusie, 2012). Op de praktijkschool worden ouders minimaal twee keer per jaar uitgenodigd voor de bespreking van het individueel ontwikkelplan samen met hun kind, onze leerling.

Mentoren/vakdocenten beseffen dat de opmerking 'Dat heb je goed gedaan' een leuk compliment is. Maar wat vindt de mentor/vakdocent dan zo goed? De feedback gaat meer over de buitenkant (het gedrag van de leerling) en minder over de leerling als persoon. Wanneer je als mentor/vakdocent de kernkwaliteiten van de leerlingen benoemt, voelen die zich echt 'op een diep niveau' door de mentor/vakdocent gezien (Korthagen & Langerwerf, 2011). Het systeem PrOWerk is een middel om het gedrag te reguleren maar is ook geschikt om leerlingen te complimenteren.

Wij komen in ons leven telkens nieuwe situaties tegen waaraan we ons moeten aanpassen. Door deze aanpassingen ontwikkelen we ons verder. Feuerstein (2011) pleit er dan ook voor om niet de fout te maken, deze uitdaging voor andere mensen weg te nemen door bijvoorbeeld de omgeving van een gehandicapt kind volledig aan

te passen aan het kunnen van het kind. Feuerstein (2011) noemt het gemak waarmee we veranderen, ons aanpassen aan nieuwe situaties, de 'mate waarin we modificeerbaar zijn'. Elk mens kan zijn leven lang veranderen, onafhankelijk van de aard en ernst van een eventuele stoornis, zoals een lichamelijke handicap of leermoeilijkheden. Feuerstein (2011) zegt: *'Kan niet bestaat niet! Als er al een plafond is dan ken ik hem niet!'*. Hij geeft hiermee aan dat ieder mens zijn leven lang kan blijven leren en zich zijn leven lang verder kan blijven ontwikkelen. Leren leren betekent dat je kunt leren je veters strikken, leren boodschappen doen en koken maar ook leren relaties aan te gaan en te onderhouden, leren van het openbaar vervoer gebruik te maken en leren lezen, schrijven en rekenen. Het zijn steeds dezelfde onderliggende cognitieve vaardigheden die al ons leren mogelijk maken. **Hierom ben ik blij dat ik leerlingen kan begeleiden naar zelfreflectie waardoor ze zich bewust worden van hun eigen handelen en functioneren en de invloed die ze daar zelf op hebben, zodat ze zichzelf kunnen redden in de maatschappij.**

Literatuurlijst

Alkema, E., & Tjerkstra, W. (1995). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.

Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Breemen, L. v. (2001). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Cauffman, L., & Dijk, v. D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.

Delfos, M. F. (2006). *Ik heb ook wat te vertellen*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen: Garant.

Feuerstein, R. (2011). *Denktraining voor iedereen*. Bodegraven: StiBCO.

Furman, B. (2008). *Kids' Skills*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.

Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Anwerpen, Apeldoorn: Garant.

Inclusie. (2012, januari 14). Opgehaald van Website van Wikipedia:
<http://nl.wikipedia.org/wiki/inclusie>

info over overspronggedrag op wikipedia. (sd). Opgeroepen op 5 1, 2012, van wikipedia: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Ethologie>

Korthagen, F., & Langerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Leenders, Y. (1993). *Effectieve instructie, leren onderwijzen met behulp van het directe instructiemodel*. Hoevelaken: C.P.S.

Mendler, A. N. (1997). *Power Struggles*. Rochester, New York: Discipline Associates.

Ponsioen, A. (2010). *Een kind met mogelijkheden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

schoolgids. (2011, oktober). Opgeroepen op oktober 11, 2011, van website van de praktijkschool (op te vragen bij de auteur)

http://www.praktijkcollege.tilburg.nl/schoolgids/_schoolgids.htm

Slot, N., & Spanjaard, H. (1999). *Competentievergroting in de residentiële jeugdzorg*. Baarn: Uitgeverij Intro.

Stevens, L. (2011, 11 8). Competentiegericht onderwijs in de praktijk. *Kijk op leren*. Amersfoort: Edu'Actief.

Vos, H. & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Enschede: Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek Universiteit Twente.

Visser, C. (2009, februari). *NOAM nieuwsbrief*. Opgeroepen op januari 7, 2012, van NOAM nieuwsbrief:

<http://artikelencoertvisser.blogspot.com/2009/02/oplossingsgerichte-schaalvragen.html>

Wolf, v. d., & Beukering, v. T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Uitgeverij Acco.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Bijlage 1: Competenties leerkrachten en gedragsspecialist

De zeven competenties van een leraar:

Pedagogisch competent

Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Als leraar zorg je er dus voor dat de leerlingen:

- weten dat ze erbij horen en welkom zijn
- weten dat ze gewaardeerd worden
- op een respectvolle manier met elkaar omgaan
- uitgedaagd worden verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar
- initiatieven kunnen nemen en naar vermogen zelfstandig kunnen werken

Vak- en didactisch competent

Een leraar die didactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen. Dat wil zeggen dat je:

- je lessen (leerinhouden) afstemt op de leerlingen en rekening houdt met individuele verschillen van de leerlingen
- de leerlingen motiveert voor hun leertaken, hen uitdaagt om er het beste van te maken en hen helpt om ze met succes af te ronden
- de leerlingen leert leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen

Organisatorisch competent

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Je zorgt er bijvoorbeeld voor dat de leerlingen

- weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief
- weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen

Interpersoonlijk competent

Een leraar die interpersoonlijk competent is, gaat op een prettige manier met de leerlingen in de klas om en zorgt ervoor dat er een goede sfeer van samenwerken heerst. Als leraar basisonderwijs werk je ook aan:

- het leiden en begeleiden van leerlingen
- het sturen en volgen van leerlingen
- confronteren en verzoenen
- conflicten oplossen

Samenwerken met collega's

Een leraar die competent is in het samenwerken met collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat betekent bijvoorbeeld dat je als leraar:

- goed met collega's communiceert en samenwerkt
- een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg.

Samenwerken met de omgeving

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert - in het belang van de leerlingen een bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dit betekent bijvoorbeeld dat je als leraar:

- goede contacten onderhoudt met de ouders van de leerlingen;
- goede contacten onderhoudt met andere mensen en instellingen die ook te maken hebben met de leerlingen.

Reflectie en professionele ontwikkeling

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt voortdurend na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Dat betekent bijvoorbeeld dat je als leraar:

- goed weet wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat;
- een goed beeld heeft van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten;
- zich op een planmatige manier verder ontwikkelt.

<http://www.han.nl/opleidingen/bachelor/pabo-arnhem/vt/beroep/competenties-leraar-basisonderwijs>

De gedragspecialist als ondersteuner

In zijn rol als ondersteuner van de leerkracht beschikt de gedragspecialist over de volgende kenmerken (Van Meersbergen, 2009):

1. de GS kan leerkrachten begeleiden of oplossingsgericht coachen. Dit in situaties waarin leerkrachten dreigen vast te lopen met de sociaal-emotionele ondersteuning of gedragsaanpak van een leerling/een groepje leerlingen of de groep.
2. de GS weet de leerkracht ontvankelijk te maken voor het kijken naar en eventueel veranderen van leerkrachtgedrag.
3. de GS kan gedrag beoordelen in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken).
4. de GS is samen met de intern begeleider een eerste aanspreekpunt voor leerkrachten bij de signalering van mogelijke gedragsproblematiek op school en kan vervolgens de eerstelijnsignalering in de sociale context, zoals hierboven omschreven vormgeven. Hierbij kan vanaf juni 2010 gebruik worden gemaakt van het simulatieprogramma *1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling* (WOSO/OU/RdMC, 2010).
5. de GS kan een schoolvisie ontwikkelen of meehelpen ontwikkelen, welke gemeenschappelijke sociale cultuur nagestreefd wordt met bijbehorende waarden en normen van daarvan afgeleide positief geformuleerde gedragsregels.

Kennis en vaardigheid

De gedragspecialist dient:

- 1) Te beschikken over de noodzakelijke achtergrondkennis op het gebied van theoretische verklaringsmodellen.
- 2) De daartoe geëigende orthopedagogische en didactische kennis van de ontwikkeling van het kind toe te kunnen passen wat betreft: sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 3) Gebruik te kunnen maken van een op dat moment daartoe geëigende gesprekstechniek.
- 4) Met de daartoe geëigende instrumenten pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren en te verslaan.
- 5) Met behulp van de gegevens te kunnen diagnosticeren.
- 6) Een handelingsplan te kunnen opstellen, schriftelijk vast te kunnen leggen en uit te kunnen voeren, gebruik makend van de kennis van pedagogische en/of orthodidactische technieken.

- 7) In staat te zijn dit handelingsplan te evalueren en zo nodig bij te stellen.
- 8) Kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt in de verschillende vak- en vormingsgebieden.
- 9) Kennis te hebben van specifieke leer- en hulpmiddelen.
- 10) Kennis te hebben van verschillende gedragsbegeleidingsmethodiken en deze kennis te kunnen gebruiken bij het handelen met leerlingen.
- 11) Kennis te hebben van verschillende observatiemodellen en deze te kunnen toepassen.
- 12) Te beschikken over achtergrondkennis van specialismen, zoals psychopathologieën, vroegtijdige onderkenning, et cetera.
- 13) Kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.
- 14) Kennis te hebben van het vigerend Nederlandse onderwijsstelsel en het Nederlands.

Bijlage 2: De onderzoeksgroep

Jongens:

1. JJ maakt een nonchalante indruk zowel bij leerkrachten als bij zijn leeftijdsgenoten, alsof hij nergens interesse in heeft. Hij weet prima wat hij wil, maar vindt dat moeilijk te laten zien en te verwoorden.
2. SG is een jongen die alles leuk vindt en geen keuze kan maken m.b.t. zijn toekomst. Zijn interesses lopen zeer uiteen. SG heeft een prettig contact met zowel leerkrachten als leeftijdsgenoten.
3. DA is een jongen die juist denkt alles al te weten m.b.t. zijn toekomst. DA heeft veel invloed op zijn Turkse leeftijdsgenoten. Leerkrachten vinden DA moeilijk in te schatten wat hij nu echt wil en wat hij kan.

Meisjes:

1. KO is een meisje dat graag de aandacht op zich gericht heeft. Het maakt haar niet uit op welke manier. Hierdoor gebeurt het regelmatig dat zij negatief besproken wordt door leerkrachten. KO weet prima wat ze met haar toekomst wil. Ze vindt het lastig hier op een adequate manier mee om te gaan op school.
2. JW vindt het lastig om met mensen om te gaan die hard tegen haar praten. Gevolg hiervan is dat ze dan niet meer praat met en tegen die personen. Dit kan problemen opleveren in haar toekomst. JW heeft nog geen idee waar haar toekomst ligt.
3. MdJ is een meisje dat veel bevestiging nodig heeft. Ze wil graag horen dat ze het goed doet. Leerkrachten hebben graag met haar van doen omdat ze volgt en luistert. MdJ heeft zeker een eigen mening. Ze vindt het lastig deze naar voren te brengen.

Bijlage 3: Vragenlijst voor leerling

Vragenlijst voor leerling.

Fase 1: Op tijd / Afspraken / Regels school en bedrijf / Spullen op orde

Fase 2: Concentratie / Werkhouding / Tempo

Fase 3: Samenwerken / Initiatief / Contact

Gesprek met _____ Fase: _____ datum: _____

Aan welke competentie heb je gewerkt afgelopen week?

Wat gaat er goed?

Wat kan er beter?

Hieronder staat een schaal van 0 tot 10.

0 betekent: _____

10 betekent: _____

Waar sta jij op deze schaal?

0 _____ 10

Hoe komt het dat je daar al staat?

Hoe denk je een stapje verder te komen?

Wat nog meer?

Hoe merken anderen dat je een stapje verder bent gekomen?

Welke hulp heb je nodig om een stapje verder te komen?

Bijlage 4: Schaalvragen

Bij het gebruik van schalen is het belangrijk om de schaalankers, vooral de 10-positie zorgvuldig te definiëren. Schalen werken vaak het beste als de 10-positie niet zo zeer in ideale termen wordt omschreven (de ideale toekomst) maar in plaats daarvan in termen van een situatie die goed genoeg is (de gewenste situatie). Het definiëren van de 10-positie als ideaal wordt ontraden om twee redenen. De eerste reden is dat de ideale situatie er een is die nooit bereikt zal worden. Probleemloze, ideale situaties komen niet voor. Er zijn altijd problemen, uitdagingen, spanningen en dergelijke, die horen bij het leven. Het is dus niet realistisch om de 10 als ideaal te definiëren. De tweede reden is dat het definiëren van de 10 als ideaal er toe leidt dat de leerling zijn huidige situatie lager zal inschatten. Bij een 10 die de leerkracht definieert als ideale situatie scoort de leerling zichzelf misschien op een 2, terwijl hij bij een 10 die gedefinieerd is als de situatie waar de leerkracht tevreden over zou zijn misschien wel een score 4 of 5 zou geven. Het te rooskleurig definiëren van de 10-positie kan demotiverend werken (Visser, 2009).

Bijlage 5: Voorbeeld puntenstaat

Leerjaar 2011 - 2012

Leerkracht: Angelique Süoss

Naam:																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								</
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Bijlage 6: Vragenlijst voor mentor/vakdocent

Vragenlijst voor mentor/vakdocent

Fase 1: Op tijd / Afspraken / Regels school en bedrijf / Spullen op orde

Fase 2: Concentratie / Werkhouding / Tempo

Fase 3: Samenwerken / Initiatief / Contact

Gesprek met _____ datum: _____

Aan welke competentie heeft _____ (Fase ____) gewerkt afgelopen week?

Wat gaat er goed?

Wat kan er beter?

Hieronder staat een schaal van 0 tot 10.

0 betekent: heel veel hulp nodig

10 betekent: weinig tot geen hulp nodig

Waar staat _____ op deze schaal?

0 _____ 10

Hoe komt het dat _____ daar al staat?

Hoe denk je dat _____ een stapje verder te komt?

Wat nog meer?

Welke hulp heeft _____ nodig om een stapje verder te komen?

Mag ik dit bespreken met _____?

Ja / Nee want _____

Bijlage 7: Zelfmanagementchecklist leerling

Zelfmanagement checklist van _____ Week: _____

Gedragdoelen:

Punt:

Fase 1 Op tijd / Afspraken / regels school en bedrijf / Spullen op orde

Punt 1: heel veel hulp

Fase 2 Concentratie / Werkhouding / Tempo

Punt 2: goed op weg

Fase 3 Samenwerken / Initiatief / Contact

Punt 3: prima

	Op tijd in de les	Regels school	Spullen in orde	Concentratie	Werkhouding	Tempo	Punt
Keuzevak maandag	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
SOVA	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Nederlands	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
ICT	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Gym dinsdag	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Rekenen	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Rekenen woensdag	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Nederlands	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Cuma	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Keuzevak	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	
Gym vrijdag	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	

Complimenten:

Beloning:

Uit: Positive Behavior Support, Goed Gedrag kun je leren (Golly & Sprague, 2009) aangepast door Angelique Walters voor leerlingen stagegroep 1 van het Praktijkcollege Tilburg

Bijlage 8: Weekbeoordelingsformulier / Verzamelstaat weekbeoordeling

De Praktijkschool

Week: **Naam stagiair:** **Periode: 1 / 2 / 3 / 4**

Algemene beoordeling					Verrichte werkzaamheden en beoordeling		 dag	 dag
Uiterlijke verzorging	1	2	3	4	Representatie			
Houding t.o.v. meerderen	1	2	3	4	Houding leiding			
Houding t.o.v. collega's	1	2	3	4	Houding collega's			
Houding t.o.v. klanten	1	2	3	4	Flexibiliteit			
Belangstelling	1	2	3	4	Discipline			
Werkhouding	1	2	3	4	Werkhouding			
Inzicht	1	2	3	4	Handigheid			
Zelfstandigheid	1	2	3	4	Zelfstandigheid			
Kwaliteit	1	2	3	4	Inleervermogen			
Tempo	1	2	3	4	Tempo			
Onkostenvergoeding: ja/nee					Op tijd gekomen	ja/nee	ja/nee	
Paraaf werkgever:					Opmerkingen:			
Paraaf ouders/verzorgers:								

1 = zwak, heeft veel ondersteuning nodig 2 = matig, behoefte aan hulp 3 = redelijk, voldoende 4 = goed, item wordt beheerst

Verzamelstaat weekbeoordeling

week	op tijd	uiterlijke verzorging	houding tov meerdere	houding tov	houding tov klant/bezoek	belang stelling	werk houding	inzicht	zelf- standigheid	kwaliteit werk	tempo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7	Z										
8											
9											
10											

4=donker groen / goed, item wordt beheerst

3=licht groen / redelijk, voldoende

2=roze / matig, behoefte aan hulp

1=rood / zwak, heeft veel ondersteuning nodig

Bijlage 9: Vragenlijst voor stagebegeleider

De Praktijkschool

Geachte stagebegeleider van:

De derde stageperiode loopt ten einde. Om de prestaties van de stagiaire goed te kunnen beoordelen willen wij u vragen om de stage te evalueren middels onderstaande items. Opmerkingen en gegevens worden gebruikt voor de bespreking met de ouders en het vervolg van het stagetraject van de leerling.

U kunt beoordelen met 3 scores:

- 1= niet of onvoldoende behaald**
2= redelijk op weg
3= behaald

Onderaan het formulier (aan de achterkant) wordt ook een beoordeling gevraagd voor "algehele inzetbaarheid". Dit gaat om een percentage in vergelijking tot een "gemiddelde" werknemer in uw bedrijf.
 Het formulier wordt tijdens het evaluatiegesprek met u doorgesproken.
 Wij hopen op en danken u voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Christ Steenbergen

Algemene arbeidscompetenties.

competenties		
Discipline		
	Is betrouwbaar	
	Komt op tijd	
	Komt afspraken na	
	Omgang met bedrijfsregels	
	Ordelijk, netjes, nauwkeurig	
Houding naar leidinggevenden		
	Is vriendelijk	
	Accepteert leiding	
	Heeft aandacht tijdens gesprek	
	Gaat goed om met kritiek	
	Reageert correct	
Houding naar collega's		
	Is vriendelijk	
	Kan samenwerken	
	Is behulpzaam	
	Heeft aandacht tijdens gesprek	
	Gaat goed om met kritiek	
	Geeft eigen mening	

Representatie		
	Heeft verzorgd uiterlijk	
	Maakt een vlotte indruk	
Zelfstandigheid		
	Heeft weinig controle nodig	
	Heeft weinig begeleiding nodig	
	Neemt initiatief bij einde taak	
Werkhouding		
	Werkt geconcentreerd	
	Kan doorgaan na tegenvallers	
	Blijft rustig in lastige situatie	
	Heeft goede spanningsboog	
	Heeft een kritische blik	
	Streeft naar kwaliteit	
Flexibiliteit		
	Kan overschakelen naar andere opdracht	
	Reageert goed op plotselinge verandering	
Tempo		
	Werkt gelijkmatig	
	Werkt op tempo	
	Reageert goed op tempodruk	
Handigheid		
	Is motorisch vaardig	
	Heeft inzicht	
Inleervermogen		
	Kan uitvoeren na voordoen	
	Kan uitvoeren na mondelinge instructie	
	Verwerkt eenvoudige opdrachten	
	Verwerkt samengeselde opdrachten	

Op welke onderdelen heeft u vooruitgang kunnen zien in de stageperiode van de leerling??

Specifieke competenties:

Opmerkingen:

Algehele inzetbaarheid: 10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 (in procenten)

Bijlage 10: Observatielijst

Observatielijst

Week: ____

Gedragdoelen:

Punt: _____

Fase 1 Op tijd / Afspraken / regels school en bedrijf / Spullen op orde

Punt 1: heel veel hulp

Fase 2 Concentratie / Werkhouding / Tempo

Punt 2: goed op weg

Fase 3 Samenwerken / Initiatief / Contact

Punt 3: prima

Naam leerling	Op tijd in de les	Regels school	Spullen in orde	Concentratie	Werkhouding	Tempo	Opmerkingen
JJ koken							
SG metaal							
DA hout							
KO detail							
JW detail							
MdJ zorg							
JJ detail							
SG hout							
DA metaal							
KO koken							
JW zorg							
MdJ koken							