

*“We can teach the way we were taught,
or we can teach the way people learn”¹*
*Een onderzoek naar de leerstijlen van Kolb en de
waarde ervan voor een aankomend
gedragsspecialist.*

Naam: Jeanette de Bree
Lesplaats: Amsterdam
Studentnummer: 2153153
Module: gs10
Begeleid door: M. Lyppens
Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Gedragsspecialist
Juni 2011

¹ Sierra Training Associates, Inc., 2007

Inhoudsopgave

Samenvatting	pag. 3
Voorwoord	pag. 4
Hoofdstuk 1 Algemeen idee	pag. 5 t/m 7
1.1 Situatie waaruit het onderwerp is ontstaan	pag. 5
1.2 Aanleiding	pag. 5,6
1.3 Doelstelling	pag. 6
1.4 Vraagstelling	pag. 6,7
Hoofdstuk 2 Verkenning van de theorie en praktijk	pag. 8 t/m 16
2.1 Theoretische verkenning	pag. 8 t/m 14
2.2 Praktijk verkenning	pag. 15
2.3 Concreet	pag. 16
Hoofdstuk 3 Plan van aanpak	pag. 17 t/m 25
3.1 Analyse	pag. 17
3.2 Doelen	pag. 18,19
3.3 Onderzoeksgroep	pag. 20
3.4 Onderzoeksmethodes	pag. 20,21
3.5 Tijdspad	pag. 22 t/m 24
3.6 Concreet	pag. 25
Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaten	pag. 26 t/m 32
4.1 Leerstijlentest Kolb	pag. 26 t/m 28
4.2 Vragenlijst over bijeenkomsten	pag. 28,29
4.3 Gestructureerd interview	pag. 29,30
4.4 Kennistest faalangst	pag. 30 t/m 32
4.5 Afronding	pag. 32
Hoofdstuk 5 Conclusie, reflectie en discussie	pag. 33 t/m 40
5.1 Conclusies uit het praktijkonderzoek	pag. 33 t/m 36
5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling	pag. 37,38
5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk	pag. 39
5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie	pag. 39
5.5 Verdere discussie	pag. 40
5.6 Afsluiting	pag. 40
Literatuurlijst	pag. 41
Bijlagen	pag. 42 t/m 56

Samenvatting

In 1984 presenteerde Kolb zijn theorieën over leerstijlen in Experiential Learning. Hij gaf daarbij een indeling van een leerstijl in 4 categorieën.

- De accommodator, oftewel doener: Hij of zij, wil graag actief experimenteren en concreet ervaren.
- De divergeerder, oftewel de dromer: Hij of zij leert door eerst te denken en dan pas te doen.
- De assimilator, oftewel denker: De persoon met deze leerstijl, heeft een voorkeur voor theoretische en analytische modellen en systemen.
- De convergeerder, oftewel beslisser. Zij richten zich op praktische zaken en passen de theorie graag toe in de praktijk.

Naast deze indeling van leerstijlen geeft Kolb aan dat er pas sprake kan zijn van zinvol leren, als alle leerstijlen doorlopen/ervaren zijn in een leerproces.

In dit onderzoek wordt er gekeken naar de waarde van het toepassen van dit model bij leerkrachten. Het doel is om te kijken of leerkrachten op deze manier inderdaad meer en prettiger leren en of het voor een gedragsspecialist haalbaar is, om deze werkwijze in te zetten in de eigen praktijk, bij het begeleiden van leerkrachten.

Om dit te onderzoeken zijn alle leerkrachten onderzocht op hun leerstijl.

Daarnaast is er gebruik gemaakt van het model van E. de Haan (2006), om aan te sluiten in werkvormen op de leerstijlen.

Alle leerkrachten hebben vooraf aan het onderzoek ook een kennistest gemaakt over faalangst. In een interview met een oplossingsgerichte inslag hebben zij aangegeven, waar zij vinden dat zij staan op een schaal van 1 tot 10, als het gaat om kennis over faalangst in de breedste zin.

Vervolgens zijn er 4 bijeenkomsten georganiseerd door mijzelf als begeleider.

Tijdens elke bijeenkomst stond er 1 leerstijl centraal. Doordat ik als begeleider wist welke leerstijlen de participerende leerkrachten bezaten, kon ik op het moment dat er een minder ontwikkelde of zelfs niet aanwezige leerstijl aan bod kwam, deze leerkracht extra begeleiden.

In de resultaten van na de bijeenkomsten, is een duidelijke groei te zien van kennis over faalangst. Daarnaast voelen de leerkrachten zich ook gegroeid op de schaal na de bijeenkomsten.

Een helpende factor die daarbij belangrijk bleek, was het stellen van oplossingsgerichte vragen. Deze factor heeft ervoor gezorgd dat leerkrachten zichzelf concrete doelen gingen stellen. Daardoor kon ik als begeleider beter afstemmen op de leerkrachten in mijn aanbod. Naast een groei van kennis en een gevoelsmatige groei van de leerkrachten, brengt dit onderzoek dus ook met zich mee dat Kolb en oplossingsgericht werken heel goed samengaan.

Als gedragsspecialist neem ik hier uit mee dat ik dit goed kan gebruiken in de toekomst van mijn praktijk. Ik voel mij ook gegroeid in verschillende competenties, die horen bij het profiel van een gedragsspecialist.

Kolb en oplossingsgericht vragen, zijn in dit onderzoek dus beiden waardevol gebleken om toe te passen bij het begeleiden van leerkrachten.

Voorwoord

Ik wil graag gebruik maken van de gelegenheid om in dit stukje een kort dankwoord te schrijven.

Mijn dank gaat uit naar mijn mede studenten, die deel hebben genomen aan de Leer en Onderzoeks Lijn van Fontys. Daarnaast wil ik Marieke Lyppens graag bedanken voor de feedback die ik heb gekregen tijdens dit onderzoek.

Hoofdstuk 1: Algemeen idee

1.1 Situatie waaruit het onderwerp ontstaat

In dit onderzoek zal worden gerefereerd naar basisschool K.

Op K. wordt gewerkt volgens de visie van het ontwikkelingsgerichte onderwijs².

Op het gedragsmatige gebied is de school bezig zich verder te professionaliseren.

In het schooljaar 2009-2010 is er een afstudeer onderzoek gedaan, door een PABO stagiaire op de K. (M. Worp, 2010)

Zij vroeg in haar onderzoek aan de leerkrachten, wat zij verstaan onder verontrustend gedrag bij kinderen.

Hier uit bleek dat leerkrachten veelal de externaliserende³ gedragsproblemen opnoemden als fysiek onhandig, ongeconcentreerd etc.

Tevens is bureau April⁴ in het schooljaar 2009-2010 bij de K. op bezoek geweest.

Zij hebben een zorgprofiel (zie bijlage 1) opgesteld voor de K.

In dit zorgprofiel wordt benoemd, dat de middenbouw de grens ervaart op het gebied van omgaan met gedragsproblemen. De bovenbouw geeft aan dat zij zich graag verder wil ontwikkelen op het gebied van gedragsproblemen.

De zorgvergaderingen die ik als leerkracht van de K. meemaak, ervaar ik als eenzijdig. Er wordt veel informatie gegeven met behulp van een powerpoint presentatie en er wordt van de leerkrachten tijdens deze bijeenkomst geen input verwacht. Deze vergaderingen hebben als doel de leerkrachten bij te scholen op allerlei gebieden zo ook op het gebied van gedragsproblemen. Er worden geen vragen gesteld en er is geen sprake van interactie. De leerkrachten worden dus niet betrokken bij deze vergaderingen en de uitgedeelde papieren met belangrijke informatie verdwijnen al snel in mappen. Met als gevolg, dat het leerkracht afhankelijk is, wat men met de informatie doet.

1.2 Aanleiding

Als aankomend gedragsspecialist, werd ik naar aanleiding van het onderzoek van de PABO stagiaire, nieuwsgierig naar de kennis van leerkrachten over internaliserende⁵ gedragsproblematiek zoals bijvoorbeeld faalangst.

Kijkende naar het zorgprofiel van de K., ligt er een zekere vraag bij de bovenbouw naar meer kennis over gedragsproblematiek.

1.2.1 De opleiding bij Fontys

In mijn persoonlijk ontwikkel plan dat ik voor de opleiding bij Fontys (M SEN) heb gemaakt, heb ik als leerpunt verwerkt, dat ik mij meer wil ontwikkelen in de competentie samenwerken met collega's. Ik wil graag een constructievere bijdrage leveren door bijvoorbeeld andere leerkrachten te begeleiden.

Als aankomend gedragsspecialist een belangrijk aspect van de functie die ik in de toekomst wil gaan uitvoeren. Het is naar mijn mening belangrijk, omdat goede leerkrachten goed onderwijs kunnen geven. Begeleiding van leerkrachten kan hier aan bijdragen.

² Onderwijs waarbij de zone van naaste ontwikkeling bij de leerling (Vygotsky, 1978) centraal staat.

³ Naar buiten gericht gedrag als niet op beurt kunnen wachten, veel bewegen, schelden.

⁴ Instelling die de school helpt bij het opstellen van een zorgprofiel (InSchool, Utrechtseweg 29-G, 3811 NA Amersfoort)

⁵ Naar binnen gericht gedrag als verlegenheid, somberheid, bang zijn.

Tijdens leer –en onderzoekslijn bijeenkomsten van Fontys, maken wij veelvuldig gebruik van de leerstijlen en reflectiemethoden van Kolb. Het is voor mij nuttig geweest om te weten welke leerstijl ik heb. Mijn leerproces is vooruit gegaan doordat ik meer inzicht heb gekregen in mijn eigen leerstijl. Mijn medestudenten kunnen zich beter op mij 'afstemmen'. Ik zie dit als een aspect wat ik mee wil nemen in mijn onderzoek, ik wil weten of de kennis van Kolb in de onderwijspraktijk ook inzetbaar is.

1.3 Doelstelling

Er is op de K. op twee manieren onderzocht hoe men tegen gedragsproblemen aan kijkt (bureau april, M. Worp, 2010). Uit die onderzoeken blijkt dat er een vraag ligt naar meer kennis over gedragsproblemen, vooral internaliserend (M. Worp, 2010). Mijn eigen ervaringen laten mij zien dat er op eenzijdige manier kennis wordt gegeven. Door de opleiding van Fontys, weet ik nu, dat het mogelijk is om kennis ook op andere manieren over te dragen. Namelijk door te werken met de leerstijlen van Kolb. Dit heeft voor mij tot het volgende te onderzoeken doel geleid:

Ik onderzoek hoe ik het leerproces van mijn collega's kan bevorderen door als gedragsspecialist aan te sluiten bij de leerstijlen van mijn collega's (Kolb, 1984)

In het onderzoek dat ik wil uitvoeren, wordt als onderwerp van het leerproces gekozen voor het (leren) begeleiden van kinderen met faalangst. Informatie over faalangst gebruik ik als mijn middel om de kennis van de leerkrachten voor –en achteraf te testen.

Door mijzelf deze doelstelling voor ogen te houden, werk ik aan mijn eigen ontwikkeling als gedragsspecialist, onderzoek ik het leergedrag van leerkrachten aan de hand van het model van Kolb en gebruik ik faalangst om dit meetbaar te maken.

1.4 Vraagstelling

De centrale vraag die door mijn onderzoek heen, terug zal komen en waar ik een antwoord op wil vinden, is als volgt:

Wat kan de leercirkel van Kolb betekenen voor mij als aankomend gedragsspecialist, als het gaat om het vergroten van de kennis van de leerkracht op gebied van faalangst?

1.4.1 Deelvragen

Ik heb verschillende deelvragen opgesteld. De deelvragen die door verkenning van de literatuur beantwoord kunnen worden, dit zie je terug in hoofdstuk twee. Deelvragen die pas beantwoord kunnen worden na praktijk onderzoek, zullen in hoofdstuk vijf terug komen.

Theorie

- Welke leerstijlen zijn er en wat houden ze in? (Kolb, 1984)
- Wat heb ik nodig voor werkvormen en informatie om aan te sluiten op de leerstijlen (Kolb, 1984)?

Praktijk

- Wat voor leerstijl hebben de participerende leerkrachten volgens het Kolb model?
- Hoe zijn de ervaringen van zowel de leerkrachten als van mijzelf als begeleider bij het leerproces met het leren via Kolb?
- Is er sprake van toegenomen kennis over faalangst na de bijeenkomsten?

1.4.2 Concreet

Ik zal in de theorie op zoek moeten gaan naar voor –en tegenstanders van Kolb. Deze informatie zal terug komen in het theoretisch kader, hoofdstuk twee.

In de praktijk onderzoek ik of de leerkrachten al bekend zijn met Kolb. Ook zal ik onderzoeken welke manier van leren zij het meest prettig vinden. De verkenning van deze praktijk zal in hoofdstuk twee worden verwerkt.

Hoofdstuk drie geeft een toelichting over de uitwerking zoals deze in de praktijk zal gaan plaatsvinden.

Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en praktijk

In dit hoofdstuk wordt de theorie achter de leerstijlen van Kolb (1984) verder toegelicht. Er wordt uitgelegd hoe het leerstijlen model van Kolb in elkaar zit en de fasen van de leercirkel (Kolb, 1984) worden uitgelegd. Vervolgens zal er antwoord gegeven worden op de vragen:

- Welke leerstijlen zijn er en wat houden ze in? (Kolb, 1984)
- Wat heb ik nodig voor werkvormen en informatie om aan te sluiten op de leerstijlen (Kolb, 1984)?

In de praktijk wordt gekeken naar het gebruik van de leerstijlen van Kolb op de K.. *'Zijn er al ervaringen met het gebruik van Kolb op de K.?'*

In dit hoofdstuk worden ook andere leermodellen verkend en de uiteindelijke keuze voor Kolb toegelicht en onderbouwd.

2.1 Theoretische verkenning

Het begrip leerstijl wordt door het woordenboek van Dale (2009) omschreven als een aanpak, die voor een persoon het beste leerresultaat geeft.

2.1.1 model van Curry

In een overzicht van Curry (1987), wordt een duidelijk beeld gegeven van drie omschrijvingen van leerstijlen (zie figuur 1). Er zijn dus verschillende opvattingen over het begrip leerstijl.

De buitenste laag:

Weergeeft de leerstijlen die een voorkeur voor de uitwerking van een leer –en instructie omgeving hebben. Je kunt hier denken aan een voorkeur voor een bepaalde ruimte, temperatuur, aantal mensen etc. Dunn & Dunn (1984) hebben een model ontwikkeld dat aansluit op dit begrip van leerstijlen (zie bijlage 2). Ik zal niet verder in gaan op de buitenste laag, omdat ik als onderzoeker gebonden ben aan een ruimte, namelijk basisschool de K.. Omdat er gewerkt wordt op tijden tussen 8-12 en 13-16 is er ook qua tijd weinig ruimte om aan voorkeur op dit gebied te voldoen. Ik zie te weinig mogelijkheden om op deze omgevingsfactoren invloed te hebben.

De tweede, middelste laag:

Weergeeft het begrip leerstijl als een informatieverwerkingsstijl. Hierbij wordt de manier waarop een persoon aan kennis komt bedoeld. Dit kan zijn door te doen, of door te luisteren bijvoorbeeld.

Het is in ieder geval duidelijk dat het hier niet om externe factoren als omgeving gaat. Omdat deze laag specifiek is, hij richt zich namelijk op de manier waarop mensen informatie verwerken, kies ik deze laag als mijn uitgangspunt voor een leerstijl. Kolb behoort tot de categorie van informatie verwerkingsstijlen, omdat hij in zijn theorie in gaat op de manieren waarop je informatie kun verwerken.

Meer over de leerstijlen van Kolb wordt in paragraaf 2.1.2 besproken.

Vermunt behoort ook tot de categorie informatieverwerkingsstijl met zijn leerstijlenmodel. Meer over het leerstijlenmodel van Vermunt wordt in 2.1.5 besproken.

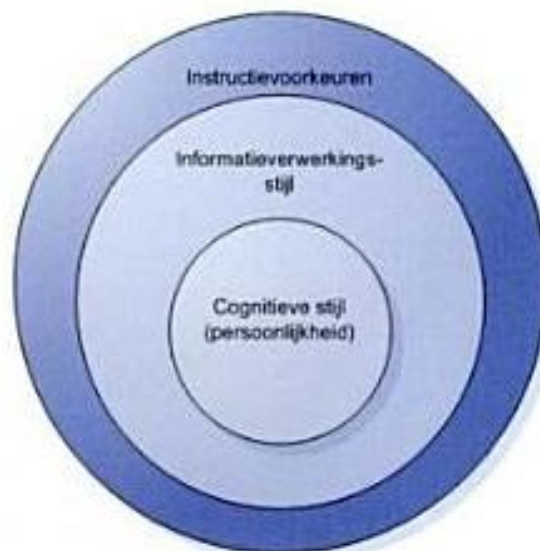
De derde en binnenste laag van het model:

Weergeeft de leerstijl als een cognitieve stijl van een persoon. In deze laag wordt een leerstijl beschouwd als een persoonlijkheidskenmerk, een eigenschap. Voorbeelden van theorieën die dit begrip van een leerstijl ondersteunen zijn bijvoorbeeld Myers & Briggs (1957) (zie bijlage 3). Myers en Briggs hebben hun theorie over leerstijlen gebaseerd op het werk van Carl Jung's psychological types (Jung, 1921).

De MBTI, de test die leerstijl weergeeft die Myers & Briggs hebben ontworpen, laat zien wat voor type je bent (zie bijlage 3).

Deze test kijkt niet alleen naar hoe je informatie op neemt, maar ook naar waar men energie van krijgt, hoe men beslissingen neemt en hoe men met de buitenwereld om gaat.

Omdat er in dit onderzoek gericht gekeken wordt naar de manier van leren van mensen, is deze interpretatie van een leerstijl erg breed en zal deze niet nader onderzocht worden. Er zal dus dieper ingegaan worden op de leerstijl als een informatieverwerkingsstijl (Kolb, Vermunt).



Figuur 1 (M. Valcke, 2007; Curry, 1987)

2.1.2 De leercirkel van Kolb

David Kolb was een pedagoog die een leercirkel heeft gebaseerd op het ervaringsleren. Het ervaringsleren was niet nieuw, Kurt Lewin heeft de basis van het ervaringsleren gelegd in 1935 (D.W. Johnson & F.P. Johnson, 2008). De manier waarop je aan kennis komt, kan dus door ervaring tot stand komen, zoals Lewin (1935) en Kolb (1984) beweren. Het ervaringsleren is dan een vorm van een informatieverwerkingsstijl.

Het model dat Kolb heeft ontwikkeld, start bij de concrete ervaring, je maakt iets mee (zie ook figuur 2). In het model van Kolb is het ervaringsleren slechts een onderdeel van de informatieverwerkingsstijl.

De leercirkel van Kolb, bestaat uit 4 fasen. De fasen worden uitgelegd aan de hand van een voorbeeld.

Fase 1 divergeren:

De leercirkel start met de concrete ervaring oftewel je maakt iets mee. Bijvoorbeeld; je krijgt een kaart in de brievenbus.

Je gaat deze ervaring overdenken, je reflecteert In dit geval stel je jezelf de vraag, van wie de post zal zijn.

Fase 2 assimileren:

Je gaat het generaliseren, je gaat verbanden leggen en zoekt de relatie. Je gaat nadenken van wie je nog post verwacht.

Fase 3 convergeren:

Dan ga je een aanpak bedenken. Je besluit dat het vast van je vriendin is, omdat zij binnenkort gaat trouwen.

Fase 4 accommoderen:

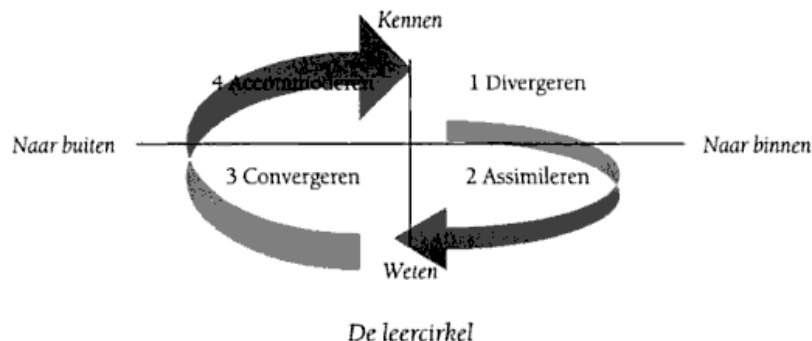
Je stapt op de post af en toetst je veronderstelling. Dit leidt weer tot nieuwe ervaringen en zo kun je de cyclus opnieuw doorlopen.

In het model doorloop je dus alle fasen van de cyclus.

Je start echter altijd bij de eerste fase, namelijk de concrete ervaring (Kolb, 2001). Afhankelijk van de voorkeursmanier van leren, je leerstijl, doorloop je de ene fase gemakkelijker dan de andere.

Iemand die als voorkeursmanier assimileren heeft, zal dus de derde fase makkelijker doorlopen. In de volgende paragrafen zal hier verder op ingegaan worden.

g. De volledige cyclus van ervaringsleren



Figuur 2 (E. de Haan 2006)

2.1.2 De leerstijlen van Kolb

Zoals boven beschreven bestaan er vier fasen in het model van Kolb. Elke fase heeft een daarmee samenhangende leerstijl. In een artikel van J. Kaldewey (Kaldewey, 2005) wordt omschreven hoe Kolb de leerstijlen ziet;

'Kolb beschouwt leerstijlen als manieren van leren, waarbij individuatie, het worden wie je bent, een belangrijke rol speelt. In zijn ideeën over individuatie kiest Kolb een dialectische benadering die hij lijkt op te vatten in de betekenis van Herakleitos' Eenheid van tegendelen (Kolb, 1984, pp.29-31). Leren is in deze opvatting geen harmonieus gebeuren, maar een met spanning en conflict geladen proces. Bij Kolb betreft dat, in navolging van Lewin, de spanning tussen concrete ervaring en abstracte conceptualisatie, en tussen actief experimenteren en reflectief observeren'. (p. 26)

Het model van Kolb wordt dus gezien als een proces, dat je doorloopt en waarbij alle fasen even belangrijk zijn. Alle fasen en daarmee samenhangende leerstijlen zou men dus even goed ontwikkeld moeten hebben, wil je het model gemakkelijk doorlopen (Kolb, 2001). Kolb noemt het in balans zijn van alle leerstijlen ook wel 'ware creativiteit en groei'. In het ideale leerproces hebben alle manieren van leren een plaats. Dat wil zeggen: de leerstijlen die Kolb beschrijft in zijn leerproces. De leerstijlen van Kolb, terug te vinden in zijn boek *Experiential Learning* (Kolb, 1984) zijn als volgt ingedeeld:

- De accommodator, oftewel doener: Deze persoon waarbij deze leerstijl domineert, start in de eerste fase van de leercirkel. Hij of zij, wil graag actief experimenteren en concreet ervaren. Deze mensen willen graag zo snel mogelijk aan de slag en leren van oefenmomenten. Zij willen graag in het diepe gegooid worden.
- De divergeerder, oftewel de dromer: Deze persoon doorloopt de tweede fase van de leercirkel het gemakkelijkst. Hij/zij leert door eerst te denken en dan pas te doen. Zij denken na over wat zij observeren. Ze hebben veel aan discussie en feedback van anderen, en houden niet van alleen leren. Zij bekijken problemen van allerlei kanten en zoeken steeds weer nieuwe ingangen en oplossingen.
- De assimilator, oftewel denker: Deze persoon doorloopt de derde fase van de leercirkel het gemakkelijkst. Hij/zij heeft een voorkeur voor theoretische en analytische modellen en systemen. Zij kunnen goed redeneren en bereiden zich graag aan de hand van schriftelijk materiaal voor. Ook willen zij graag intellectueel uitgedaagd worden. Zij werken graag zelfstandig.
- De convergeerder, oftewel beslisser: De persoon waarbij deze leerstijl domineert, werkt graag alleen. Zij richten zich op praktische zaken en passen de theorie graag toe in de praktijk. Zij willen graag de kans krijgen, zaken in de praktijk te brengen onder begeleiding van een expert.

2.1.3 Enkel –en meervoudig leren

In paragraaf 2.1.1 wordt vermeld, dat er slechts sprake kan zijn van zinvol leren als de gehele cyclus van fasen wordt doorlopen, als dus alle leerstijlen worden gebruikt. Echter in het boek, *Leren met collega's* (E. de Haan, 2006), geeft E. de Haan een voorbeeld van Kolb (Kolb, 1984), waarbij het ook mogelijk is om tweevoudig te leren. Dit kan door gebruik te maken van slechts twee leerstijlen.

Hij geeft hierbij een voorbeeld over het voor het eerst leren van een taal bij bijvoorbeeld een jong kind;

'Je begint met goed te luisteren en te reflecteren op wat je hoort. Daarna ga je zelf mee doen en de woorden die je gehoord hebt uit te spreken op de juiste momenten. Zo ontstaat een cyclisch proces waarbij je steeds meer leert praten....

Het leerproces bevindt zich geheel tussen divergeren en accommoderen en is op de concrete ervaring berust'. (p. 132)

Naast de indeling van de leerstijlen, heeft Kolb ook een kennispsychologische indeling gemaakt (Kolb, 1984). In deze indeling geeft hij aan dat verschillende beroepen om een leerstijl vragen. Hier is dus helemaal geen sprake van tweevoudig of viervoudig leren, maar slechts van enkelvoudig.

De accommodator, doener:

Deze leerstijl zie je vooral terug bij de dienstverlenende en op voorlichting gebaseerde beroepen.

De divergeerder, de dromer:

Deze leerstijl komt veelal terug in de intellectuele en kunstzinnige beroepen.

De assimilator, de denker:

Hem ziet men veel bij de wetenschappelijke en technologische beroepen.

De convergerende leerstijl, de beslisser:

Deze leerstijl komt terug in de bestuurs -en organisatorische beroepen en binnen het vakmanschap.

Als ik nu naar mijn eigen beroep kijk, die van leerkracht op een basisschool, wordt dit beroep ingedeeld bij de accommoderende leerstijl. Als leerkracht verleen je een bepaalde dienst, in dit geval aan kinderen, ouders en aan (optioneel) collega's. Toch is er om het beroep van leerkracht uit te oefenen een zekere mate van theorie nodig, die de leerkracht feiten geeft over bijv. Dyslexie⁶, ADHD⁷ etc. Als je kijkt naar de wet BIO⁸ (2006) (zie bijlage 10), wordt daar in aangegeven dat de leerkracht voortdurend bezig moet zijn met verdere professionalisering en ontwikkeling. Dit doet hij zowel op interpersoonlijk, vakinhoudelijk en didactisch, pedagogisch en organisatorisch gebied.

⁶ Letterlijk vertaald: woordblindheid. Individuen die hardnekkige problemen hebben met het automatiseren van lezen en/of spelling.

⁷ Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel Aandachts-Tekort-Stoornis met Hyperactiviteit. Stoornis waarbij problemen optreden met concentratie, vaak hyperactief en impulsief.

⁸ De bekwaamheidseisen voor docenten die staan in de Wet op de beroepen in het onderwijs, sinds 2006

Om de theorie van bijvoorbeeld leer –en gedragsproblemen in je op te nemen, is het nodig om jezelf in een andere leerstijl te begeven (als je een doener bent), een andere fase van de leercirkel, fase 3 assimileren.

Kolb geeft daarom ook aan dat het slechts een kader is. Bij verschillende beroepen kan er op verschillende fases een beroep worden gedaan.

Samenvattend kun je dus zeggen dat het mogelijk is om enkelvoudig, tweevoudig en viervoudig te leren, met de leerstijlen van Kolb (Kolb, 1984).

2.1.4 Ontwikkeling binnen een leerstijl

Naast het indelen van de leerstijlen bij disciplines, zegt Kolb ook dat het mogelijk is om je binnen elke leerstijl te ontwikkelen (E. de Haan, 2006; Kolb, 1984).

Het ontwikkelingsmodel hiervoor heeft drie fasen. Bij het werken met leerkrachten in het onderwijs, volwassenen die hun opleiding hebben voltooid en hun eigen leerstijl hebben ontwikkeld, gaan zij zich verder ontplooien in de derde fase. Daarom zal hier verder niet op ingegaan worden.

2.1.5 Leerstijlen van Vermunt

Niet iedereen is het eens met het model van Kolb. Dit heeft vooral te maken met het feit dat de leercirkel en de daarmee samenhangende leerstijlen niet wetenschappelijk zijn onderbouwd. Zo bleek uit onderzoek dat zij een lage betrouwbaarheid hebben en weinig validiteit. Onder andere Wierstra & de Jong (2002: Ruijters, M, 2006) en Hall & Ecclestone (2004) twijfelen aan het model van Kolb (1984). Dit vanwege het feit dat er niet bewezen kon worden dat aansluiten op de leerstijlen, de prestaties in verder onderwijs verhoogden. Toch blijkt het in de praktijk veel gebruikt en toegepast, vooral in het hoger beroeps onderwijs, zoals bij Fontys Hogescholen (reader GS10, 2009).

Een model dat veel overeenkomsten heeft met die van Kolb en wel wetenschappelijk onderbouwd is door de ontwikkelaar zelf, is het model van Jan Vermunt (1994).

Vermunt spreekt eveneens over 4 verschillende leerstijlen. Hieronder worden ze benoemd en toegelicht;

- De ongerichte leerstijl

Personen die deze leerstijl hanteren, weten eigenlijk niet zo goed hoe ze het leren aan moeten pakken. Vaak leren zij alles, omdat zij niet weten wat de hoofdzaken zijn van de leerstof. Daardoor zijn zij genoodzaakt om de leerstof te herlezen om het in zich op te nemen.

- De reproductiegerichte leerstijl

Mensen met deze leerstijl houden van ‘stampen’. Zij houden van feiten en oefenen veel. Zij reproduceren de informatie letterlijk en houden van toetsen.

- De betekenisgerichte leerstijl

Bij deze leerstijl wordt de aandacht gericht op hoofdzaken van de leerstof. Er worden verbanden gelegd en de persoon met deze leerstijl vormt ook zijn eigen mening aan de hand van de stof. Hij of zij leert vanuit de persoonlijke interesse.

- De toepassingsgerichte leerstijl

Mensen met deze leerstijl richten zich vooral op de relevantie van de leerstof voor de praktijk. Zij hebben veel behoefte aan voorbeelden en concrete informatie. Ze leggen veel verbanden en daardoor onthouden ze veel.

2.1.6 Kolb of Vermunt?

Bij de leerstijlen van Vermunt zie je eigenlijk dat er een bepaalde classificatie is ontstaan. Iemand die een ongerichte leerstijl heeft, is dus eigenlijk minder effectief bezig, als iemand met een betekenisgerichte leerstijl. Bij de ongerichte leerstijl wordt aangegeven dat zij niet goed weten hoe te leren en dus maar alles leren. Dit zal veel energie kosten.

Een belangrijk verschil is dat er bij het model van Vermunt geen sprake is van een leerproces of leercirkel. Het zijn losstaande leerstijlen die wel gecombineerd kunnen worden afhankelijk van de situatie. Ook is er hier sprake van voorkeursstijlen. Echter de leerstijlen van Vermunt geven meer richting aan de manier waarop iemand zich de leerstof eigen maakt bij bijvoorbeeld een opleiding. Vermunt betreft zijn leerstijlen dus meer op de theorie en de manier waarop men die theorie zich eigen maakt. Het model verstaat slechts een onderdeel van het leren

Kolb zegt juist dat theorie een onderdeel van het leren is en daarnaast de ervaring, het doen ook belangrijk is. Juist door de ervaring kan men zijn kennis en handelen weer bijstellen en daardoor groeien. Daarbij komt dat er bij Kolb geen 'goede en/of slechte' leerstijl is. Het is belangrijk ze allemaal te gebruiken. Tevens sluit het onderwijs dat op de K. wordt gegeven goed aan op het proces van ervaringsleren. In dit onderzoek kies ik voor het gebruik van Kolb omdat er niet alleen sprake is van kennis vergaren, maar ook van handelen in de praktijk. De participerende collega's willen hun kennis namelijk inzetten in de klas.

2.1.7 Aansluiten op de leerstijlen van Kolb

Het doel van dit onderzoek is om er achter te komen of de leercirkel van Kolb bruikbaar is voor een gedragsspecialist, bij het aanleren van kennis over faalangst. Met kennis wordt bedoeld informatie over het signaleren, het omgaan in de klas met leerlingen die faalangstig zijn maar ook over behandelingen als trainingen etc. In 'Leren met collega's' (E. de Haan, 2006) wordt er een model (zie bijlage 4) geschetst, dat het gedrag van de begeleider weergeeft, passend bij elke leerstijl zoals Kolb deze omschrijft. Ik zal dit model gaan gebruiken om activiteiten te ontwerpen die passen bij de leerstijlen.

Dit is slechts een onderdeel om het leren te verbeteren.

Om het leren efficiënter en effectiever te maken is het belangrijk dat desbetreffende personen open staan om op het gebied van leren, te leren. Ook moeten zij in staat zijn het eigen leren te sturen waar nodig. Een goede begeleider kan helpen om het eigen leren te sturen.

2.2 De praktijkverkenning

De praktijkverkenning zal opgedeeld zijn in twee paragrafen. De eerste paragraaf gaat over de praktijkverkenning m.b.t. de leerstijlen van Kolb. De tweede paragraaf zal gaan over het ervaringsgerichte werken. Bij Kolb staat de ervaring centraal en hier zal in 2.2.2 verder op ingegaan worden.

2.2.1 Werken met de leerstijlen van Kolb

In het onderzoek naar de betekenis die de leerstijlen van Kolb voor mij als aankomend gedragsspecialist kunnen hebben, is de ervaring die participerende collega's hebben met Kolb belangrijk.

Zij hebben deze test niet gedaan en hebben ook geen andere eerdere ervaringen met de leerstijlen van Kolb. Zij geven aan dat zij open staan voor alle werkvormen die ik zou willen toepassen en zijn nieuwsgierig naar hun leerstijl.

Als begeleider ben ik bekend met de leerstijlen van Kolb. Ik heb zelf de leerstijlen test meerdere malen uitgevoerd en heb ontdekt dat ik mijzelf in leerstijlen heb ontwikkeld.

In de praktijk ervaar ik het als prettig om informatie aangeboden te krijgen op verschillende manieren, die staan voor de verschillende fasen in het leermodel.

Uit interviews met de participerende leerkrachten is gebleken dat zij de huidige werkvormen tijdens zorgvergaderingen niet altijd prettig vinden. Tevens geven zij aan dat de opname van de informatie die zij krijgen beperkt is, door de werkvorm en het feit dat de onderwerpen willekeurig gekozen zijn. Ze sluiten niet aan op hun ervaringen in de klas.

2.2.2 Ervaringsgericht werken

Het ervaringsgerichte werken, iets doen daarop reflecteren en dan daarvan leren, staat tijdens vergaderingen en studiedagen op de K. niet centraal. Bij bijeenkomsten als zorgvergaderingen, die als doel hebben de leerkracht iets bij te leren, is er veelal sprake van 'eenrichtingsverkeer'. Er komt iemand langs met een bepaalde expertise. Die geeft ons informatie middels een powerpoint presentatie waarvan de leerkrachten een uitdraai hier van krijgen als aandenken.

Dit is een manier die mensen met de leerstijl van een assimilator zou kunnen aanspreken, echter de ervaring staat hier niet centraal en er wordt maar een klein gedeelte van de leerkrachten aangesproken, doordat er geen variatie is van werkvormen.

In de opleiding van Fontys, worden afhankelijk van de module, verschillende werkvormen aangeboden. De ervaring staat echter bij veel modules centraal. Het reflecteren op het eigen gedrag en het ervaren zoals bij een oplossingsgericht gesprek is belangrijk.

2.3 Concreet

De theorie vertelt mij uit verschillende bronnen, dat het werken met de leerstijlen op verschillende manieren kan. Uit het model van Curry (1987) blijkt, dat de leerstijl zoals Kolb hem beschrijft, wordt gezien als een informatieverwerkingsstijl. Kolb zelf houdt vast aan een start bij de ervaring en zo de leercirkel rond, pas dan kan er sprake zijn van “*ware groei en creativiteit*” (Kolb 1984). Hij geeft daarnaast wel aan dat het één –en tweevoudig leren mogelijk is, zoals bij het leren van een taal.

In mijn onderzoek zal ik uitgaan van de manier zoals Kolb deze beschrijft.

Dit betekent dat ik zal starten bij de concrete ervaring bij alle leerkrachten. De eerste fase zal dus ook meteen de eerste bijeenkomst worden. Omdat er vier fasen bestaan, zal de begeleiding uit vier bijeenkomsten bestaan. In elke bijeenkomst komt er dus een andere leerstijl aan bod. In de theorie van E. de Haan (2006) wordt besproken op welke manier ik als begeleider goed kan aansluiten op de leerstijlen in elke fase.

Vermunt (1994) wordt genoemd met zijn leerstijlen. Hij heeft, in tegenstelling tot Kolb, zijn leerstijlen wel wetenschappelijk onderbouwd. Zijn leerstijlen richten zich echter meer op de manier waarop men leerstof, de theorie zoals bij een opleiding of schoolvak zich eigen maakt dan op het proces dat men doormaakt tijdens het leren. De praktijk laat zien dat mijn collega's geen ervaring hebben met het werken volgens het model van Kolb (1994). Zij staan open voor nieuwe ervaringen en willen graag iets leren over een internaliserend gedragsprobleem als faalangst (zie bijlage 1). De voorwaarden om te leren, zoals E. de Haan die beschrijft (E. de Haan, 2006) zijn aanwezig.

2.3.1 Conclusie

In de praktijk is er gekeken naar de werkzaamheid van het model en het ervaringsgerichte leren. In de rol van de begeleider is er ervaring op het gebied van werken met Kolb vanuit de theorie en de praktijksituaties bij Fontys.

Er wordt op zorgvergaderingen bij de K. geen aandacht besteed aan ervaringsgericht leren. Er is sprake van eenrichtingsverkeer, er wordt informatie gegeven, en geen input van de leerkrachten gevraagd. Door deze manier van werken staat de ervaring niet centraal, maar de theorie, de leerstijl van de ‘denker’ zou Kolb zeggen (Kolb, 1984).

Hoofdstuk 3: plan van aanpak

3.1 Analyse

In dit hoofdstuk wordt een plan van aanpak gemaakt. De activiteiten die aan kunnen sluiten op het model van Kolb (E. de haan, 2006, 1984) worden in dit plan meegenomen.

In dit onderzoek staat de ware creativiteit en groei, zoals Kolb die bedoelt centraal. Het enkel –en tweevoudig leren blijft daarom in dit onderzoek buiten beschouwing. Dit betekent dat de participerende leerkrachten ook in de praktijk aan de slag zullen gaan.

Het fasegewijs doorlopen van de cirkel betekent voor mij als ondersteuner van hun leerproces, dat de leerkrachten mijn hulp nodig hebben bij fases die leerstijlen vertegenwoordigen die bij hen minder ontwikkeld zijn.

3.1.1 Onderzoek bij leerkrachten

Ik zal gaan onderzoeken of er bij de leerkrachten die meewerken aan mijn onderzoek echt sprake is van groei op het gebied van toegenomen kennis over faalangst.

Ik wil onderzoeken of zij de begeleiding aan de hand van het model van Kolb prettig vinden. Hieronder zal worden uitgelegd wat er met “prettig” bedoeld wordt.

- De leerkrachten hebben het gevoel gehad dat zij begeleid zijn op momenten dat zij dit nodig hadden, bijvoorbeeld bij een fase van de leercirkel die een minder ontwikkelde leerstijl vertegenwoordigt.
- De leerkrachten hebben genoeg informatie opgenomen over faalangst en als gevolg daarvan voelen zij zichzelf handelingsbekwamer op dit gebied.
- De leerkrachten zien een goede verhouding tijd/leerwinst. Zij vinden dat de tijd die ze hebben gebruikt met mij goed geïnvesteerd is. Oftewel ‘het was de moeite waard’.

3.1.2 Onderzoeken en begeleiden

Voor mij als toekomstig gedragsspecialist is het belangrijk om te weten of de leercirkel van Kolb inzetbaar is ter begeleiding van een leerkracht. De leercirkel zal betekenisvol voor mij zijn als:

- Ik activiteiten heb gebruikt die aansluiten op de leercirkel van Kolb.
- Ik een toename van kennis zie bij de leerkrachten over faalangst.
- Het begeleiden van de leerkrachten op een voor mij overzichtelijke en tijd vriendelijke manier verloopt, als ik het dus stapsgewijs kan inzetten. (eerst 1, dan 2 etc.). Met tijd vriendelijk bedoel ik dat het haalbaar is om 1 maal per week met de leerkracht een moment te hebben waarin begeleiding plaatsvindt.
- Ik, als gevolg van het werken met de leercirkel van Kolb, meer aspecten van het competentieprofiel Gedragsspecialist beheers.

Omdat ik een situatie ga onderzoeken, met als doel mijn eigen situatie en die van mijn collega's te verbeteren, wordt er gesproken worden van een actie onderzoek. Ik zal in hoofdstuk 5 mijn rol als begeleider verder uitwerken en kritisch reflecteren op de betekenis van deze rol.

3.2 Doelen

In het plan hier onder worden de hoofd –en deelvragen opgesplitst. Er wordt een beeld gegeven van de acties die zullen plaatsvinden en de methoden die daarvoor gebruikt zullen worden.

Doelen	Methoden
Hoofdvraag: <u>Wat kan de leercirkel van Kolb betekenen voor mij als aankomend gedragsspecialist, als het gaat om het vergroten van de kennis van de leerkracht op gebied van faalangst?</u>	Het aanleren van informatie over faalangst, door fasegewijs te werken met de leercirkel van Kolb. Meetbaar door: • <u>Leerstijlentest voor leerproces</u> • <u>Kennistest faalangst</u> voor -en na leerproces, • <u>Vraaggesprek leerkracht</u> (gestructureerd interview met schaalvraag) voor -en na de begeleiding. • <u>Vragenlijst bijeenkomsten</u> aan leerkrachten Mijn eigen ervaringen zal ik in hoofdstuk 5 verder uitwerken. Zij zijn subjectief en neem ik mee in mijn reflectie.
Deelvraag 1: • Welke leerstijlen zijn er en wat houden ze in? (Kolb, 1984)	Actie: Verkennen van de literatuur, verbanden leggen tussen de verschillende literatuur en conclusies hier uit trekken.
Deelvraag 2: • Wat heb ik nodig voor werkvormen en informatie om aan te sluiten op de leerstijlen van mijn collega's?	Actie: • Op een rij zetten welke werkvormen het best aansluiten op de fasen van de leercirkel van Kolb. • Formuleren welk soort informatie hierbij relevant is. (bijv. een film, handelingsmateriaal) • Een overzicht maken, wat er aangeboden wordt in welke fase en wat mijn rol hier in is.

	Bij de fasen/leerstijlen die onderliggend zijn bij de leerkrachten zal er meer sturing van mij nodig zijn, dan bij de dominante fase/leerstijl. Deze sturing kan ik geven door oplossingsgerichte vragen te stellen, waardoor ik de leerkracht in zijn/haar eigen denkproces betrek.
Deelvraag 3: • Wat voor leerstijl hebben de participerende leerkrachten en de begeleider (ikzelf) volgens het Kolb model?	Actie: Afnemen van de leerstijltest van Kolb. Metten door: • <u>Leerstijltest Kolb voor het leerproces</u>
Deelvraag 4: • Hoe zijn de ervaringen van de leerkrachten bij het leerproces met het leren via Kolb?	Actie: Afnemen van de vragenlijst bij collega's. Invullen van de vragenlijst met schaalvraag waarbij competentieprofiel GS uitgangspunt is. Er wordt gereflecteerd op eigen ontwikkeling (ontwikkeling begeleider) Metten door: • <u>Vragenlijst over de bijeenkomsten na het leerproces bij de collega's.</u>
Deelvraag 5: • Is er sprake van toegenomen kennis over faalangst na de bijeenkomsten?	Actie: Afnemen van de kennistest faalangst voor en na het leerproces. Gestructureerd interview afnemen, waarbij het gevoel gemeten wordt met de schaalvraag. Metten door: • <u>Gestructureerd interview met leerkrachten</u> • <u>Kennistest faalangst bij leerkrachten</u>

3.3 De onderzoeksgroep

Mijn onderzoek betreft vier collega's, waarvan er twee al 15 jaar werkzaam zijn op de K. Zij hebben in een ver verleden, een test gedaan om te kijken wat hun leerstijl was. Verder is hier niets mee gedaan. Zij weten niet meer wat hier uit is gekomen.

De andere twee collega's zijn 5 jaar en 2 jaar werkzaam op de K.

De leercirkel en de namen van de leerstijlen zeggen hen ook niets.

Doordat zij verschillende jaren werkzaam zijn in het onderwijs is het mogelijk dat de een meer kennis over faalangst heeft, dan de ander. De faalangst test toetst de kennis van de leerkrachten en zal uitwijzen wat zij wel of niet al weten over faalangst. De gedragsspecialist die de leerkrachten gaat ondersteunen bij het leerproces, ben ik zelf.

Zelf werk ik nu 3,5 jaar op de K. en heb ik door de opleiding van Fontys al enige kennis over faalangst opgedaan. Leerkrachten kennis en ervaring op laten doen over faalangst door aan te sluiten op het model van Kolb heb ik nog nooit eerder gedaan. Wel heb ik de leerstijltest meerdere malen gemaakt en heb ik ervaringen met het doorlopen van de cirkel door de opleiding van Fontys.

3.4 De onderzoeksmethodes

In deze paragraaf worden de verschillende onderzoeksmethodes van dit onderzoek toegelicht. In de bijlagen zijn de uitwerkingen van deze methodes zichtbaar.

3.4.1 De leerstijltest van Kolb

Er zijn ontzettend veel leerstijltestjes te vinden die in een model de dominante en onderliggende leerstijlen weergeven. Omdat ik een zo nauwkeurig mogelijke uitslag wil hebben, heb ik er voor gekozen om te kiezen voor de leerstijltest die te downloaden is via de site van de universiteit van Amsterdam. Deze test bevat 80 stellingen in een Excel sheet (zie bijlage 8). Het is de bedoeling dat men alleen de stellingen aankruist die men aanspreekt. De leerkrachten krijgen van mij een uitdraai van deze 80 stellingen. Ik laat ze deze handmatig aankruisen, en verwerk de resultaten dan zelf in het programma.

Dit doe ik bewust, omdat ik hen pas na het onderzoek wil laten zien welke leerstijlen dominant en onderliggend zijn bij hen. Op deze manier wil ik de betrouwbaarheid van dit onderzoek verhogen. Ze kunnen dan niet denken; 'Ik zal mij meer gaan gedragen als een dromer om zo Jeanette (gedragsspecialist die het onderzoek doet) te helpen'.

Het profiel wat bij elke leerkracht wordt gevormd, helpt mij om aansluitende werkvormen en informatie over faalangst te vinden.

3.4.2 Kennistest faalangst

De kennistest faalangst wordt ingezet als middel om de kennis over faalangst van de leerkrachten, die meewerken aan dit onderzoek te meten.

Hiervoor is geen standaard vragenlijst. Deze heb ik zelf ontwikkeld (zie bijlage 9).

Belangrijk is voor de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek, dat de test voor en na het onderzoek wordt afgenomen om eventuele verschillen te kunnen zien. Deze test bevat open vragen, zodat de leerkracht alles wat hij weet of denkt te weten kan noteren. De leerkracht stuurt op deze manier ook zijn eigen leerproces, een voorwaarde om te kunnen leren, zie paragraaf 2.1.5.

Voorafgaande aan deze test, licht ik toe wat het doel is van deze test, de kennis meten over faalangst. Ook vertel ik dat deze test twee keer wordt afgenomen om zo verschil en/of eventuele vooruitgang te meten.

Dit doe ik omdat het belangrijk is voor de leerkracht dat hij/zij zich veilig voelt.

Van deze test zal ik een overzicht maken, waarin staat wat de leerkracht wel al weet en wat de leerkracht nog kan leren over faalangst.

3.4.3 Gestructureerd interview

Het interview dat afgenomen zal worden bij de leerkrachten, zal een oplossingsgerichte inslag hebben. Dat wil zeggen dat het gesprek gericht op de toekomst zal zijn en op de gewenste situatie in die toekomst. Tijdens dit gesprek zal ik een schaalvraag stellen gericht op de handelingsbekwaamheid van de leerkracht (zie bijlage 9).

Een schaalvraag is een vraag die de leerkracht zichzelf laat inschalen. Op een schaal van 0 tot 10 geven zij aan waar zij in de huidige situatie zijn en waar zij graag naar toe willen in de toekomst.

Ook bevat dit interview de vraag; Wat wil je nog graag leren over faalangst? Op deze manier kan de leerkracht het aspect aangeven waarover hij/zij meer wil weten.

Doordat ik voor mijzelf vragen op papier zet, zal het interview gestructureerd verlopen. Er worden geen vragen gesteld die niet op papier staan. Door dit te doen zorg ik ervoor dat deze onderzoeksmethode valide is. Dit interview zal twee maal afgenomen worden, eenmaal voor het leerproces en eenmaal na het leerproces.

3.4.4 Vragenlijst over de bijeenkomsten en reflectie

Deze vragenlijst zal ik aan de leerkrachten geven na het leerproces. Hiermee wil ik meten of de besteedde tijd en de behaalde (leer)winst van zowel de leerkracht als de begeleider in evenwicht zijn, of het de moeite waard is om op deze manier door te gaan. Zelf zal ik de punten die in deze vragenlijst terug komen, mee nemen in mijn reflectie.

3.5Tijdspad

Januari

Voorleggen aan het team wat ik wil gaan onderzoeken.

Ik licht vragen toe en ga actief op zoek naar collega's die willen mee werken aan mijn onderzoek. Dit doe ik door te benadrukken dat het interessant is voor mensen die meer willen leren over faalangst.

Plan van aanpak voor collega's die mee willen werken.

Februari tot half april

Leerstijltest van Kolb (1984) maken. De verwerking hiervan zal thuis op mijn computer plaatsvinden.

Interview met de schaalvraag en de kennistest faalangst afnemen.

Na de voorjaarsvakantie (19-26 februari) start ik met de informatieve bijeenkomsten die onderdeel zullen zijn van het leerproces.

Van alle leerkrachten zal ik een apart overzicht maken, waarin komt te staan wat de dominante leerstijl is, wat zij gaan leren, waar begeleiding nodig is, welk cijfer zij zichzelf geven (schaalvraag). Na de begeleiding kan ik in dit overzicht verwerken welk cijfer zij zichzelf nu geven en of ze vinden dat ze vooruit zijn gegaan.

Op de volgende pagina zal kort weergegeven worden wat er in welke bijeenkomst aan de orde is en hoe lang de bijeenkomsten ongeveer zullen duren. Ook zal in dit schema te zien zijn wat de rol van de leerkracht is en wat mijn rol als begeleider zal zijn.

	Fase	Rol leerkracht	Rol begeleider	Tijdsduur	Doel	Centraal staat:
Bijeenkomst 1	Divergeren	Ervaringen en gedachten uitwisselen over situaties die met angst te maken hebben.	Opdracht uitdelen, uitleggen en toelichten. Parafraseren en oplossingsgericht vragen stellen bij leerkrachten die moeite hebben met het divergeren. Faciliteren van de mogelijkheid om bij elkaar te zitten en de opdracht uit te voeren. Reflecteren aan het eind van de opdracht. Wat neem je mee uit deze situaties die met elkaar zijn besproken?	30 min.	Leren van elkaar als het gaat om handelen in angstige situaties. Door met elkaar te praten over wanneer men angstig was en wat men toen deed om daar mee om te gaan, elkaar op ideeën brengen hoe daar in de klas mee om te gaan.	Handelen in angstige situaties. Algemene informatie over faalangst.
Bijeenkomst 2	Assimileren	Bestuderen van de aangeboden literatuur. Luisteren naar de begeleider van het leerproces. Kijken naar een film die laat zien wat er om gaat in het hoofd van een leerling die faalangstig is (G-denken, A. Nieuwebroek).	Het aanbieden van kennis die betrekking heeft op faalangst. (artikel over faalangst, dvd G-denken, signaleringslijsten).	30 min.	Leren over faalangst door inhoudelijke kennis te lezen en filmmateriaal te kijken. Meer te weten komen over wat er in het hoofd van iemand om gaat die faalangstig is. Kennis maken met de gesprekstechniek G-denken.	Gesprekstechnieken. Signalen herkennen van faalangst.

Bijeenkomst 3	Convergeren	Vertellen wat hij/zij heeft gelezen en gezien in de aangeboden theorie. Vertellen wat hij/zij hier uit mee neemt en in de eigen praktijk wil gaan gebruiken, toepassen.	Het aanbieden en bespreken van signaleringslijsten en de theoretische input. Wat willen we hier mee? Hoe kunnen we dit gebruiken? Door oplossingsgerichte vragen te stellen, bij dragen aan een plan van aanpak.	30 min.	Het tot stand laten komen van een aanpak (wat ga jij als leerkracht doen in de klas met deze informatie) die handelingsgericht ingezet kan worden in de klas.	Instrumenten bij faalangst.
Bijeenkomst 4	Accommoderen	Toepassen van de kennis in de eigen praktijk. Hoe dit er uit gaat zien is leerkracht afhankelijk. Mogelijkheden kunnen zijn; een gesprek met een leerling, observeren met signaleringslijst, leerling aanpak opstellen etc.	Met de leerkrachten die de accommoderende leerstijl als onderliggend hebben, is het belangrijk dat zij extra ondersteund worden in hun voorbereiding van de uitvoering in de eigen praktijk. Als begeleider is het mijn taak om ervoor te zorgen dat het voor de leerkracht duidelijk is wat hij gaat doen en wat hij hier voor nodig heeft.	30 min.	Het toepassen van de in voorgaande bijeenkomsten aangeboden kennis in de praktijk.	De praktijk, waar gaan leerkrachten mee aan de slag in de praktijk?

3.6 concreet

3.6.1 Triangulatie

Door mijn data te verzamelen op verschillende manieren, een gestructureerd interview, een leerstijlentest en een kennistest, benader ik mijn onderzoek vanuit verschillende hoeken. Hierdoor zorg ik ervoor dat er sprake is van triangulatie waardoor mijn onderzoek betrouwbaar en valide wordt.

Door vooraf alles wat ik doe, te bespreken met mijn collega's en de verzamelde gegevens anoniem te publiceren, wil ik een veilige sfeer creëren. Door metingen voor en na de onderzoekssituatie te doen, zorg ik er voor dat mijn gegevens betrouwbaar zijn. Ook door verschillende meetinstrumenten te gebruiken wil ik de betrouwbaarheid van mijn onderzoek verhogen.

Ik gebruik instrumenten die ik vooraf zelf heb opgesteld met duidelijke doelen, zodat ik weet wat ik meet. Ook gebruik ik al bestaande instrumenten.

3.6.2 Aan de slag

De theorie van Kolb (1984) wordt gebruikt en toegepast in de praktijk. Als gedragsspecialist ga ik kijken hoe ik hier op in kan spelen. Door meetinstrumenten te gebruiken kan ik zien of de theorie van Kolb (1984) wordt ondersteund (er sprake is van groei) in deze praktijk en toets ik of het bruikbaar is voor mijzelf als gedragsspecialist.

De participerende leerkrachten zullen in vier bijeenkomsten alle stappen van de leercyclus doorlopen. Hierbij zal ik hun begeleiden. Ik zal vooral bij de onderliggende leerstijlen een sturende rol hebben, om de leerkrachten de fase(n) goed te laten doorlopen. Daarbij zal ik met veel oplossingsgerichte vragen komen, om de leerkracht zelf aan het denken te zetten.

Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten

In dit hoofdstuk zullen de gegevens van het onderzoek gepresenteerd worden per paragraaf. De volgende onderzoeksmethoden zijn gebruikt:

- Leerstijltest van Kolb
- Vragenlijst ervaringen bijeenkomsten aan de hand van de leercirkel Kolb
- Gestructureerd interview
- Schaalvragen competentieprofiel gedragsspecialist
- Kennistest faalangst

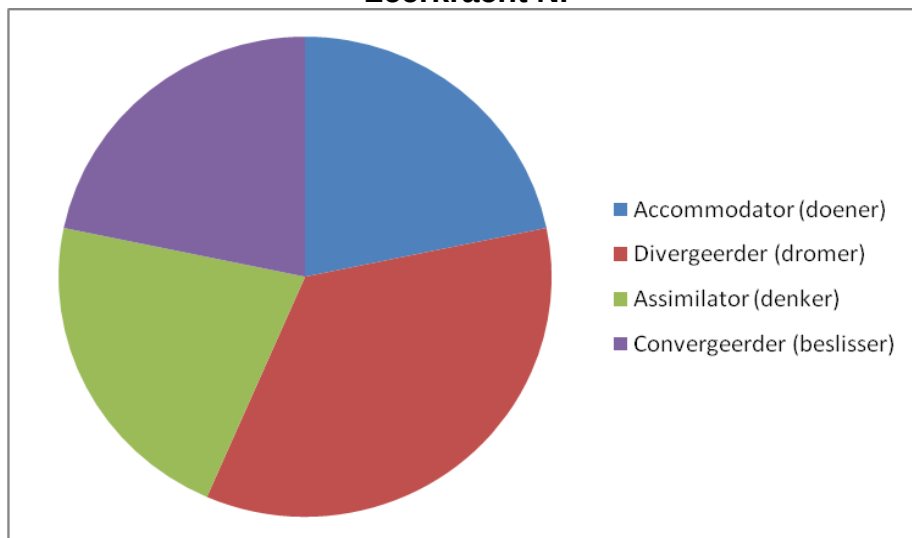
4.1 Leerstijltest Kolb

Om een duidelijk overzicht te krijgen van de leerstijlen van de deelnemende leerkrachten, zijn de resultaten in een cirkeldiagram verwerkt.

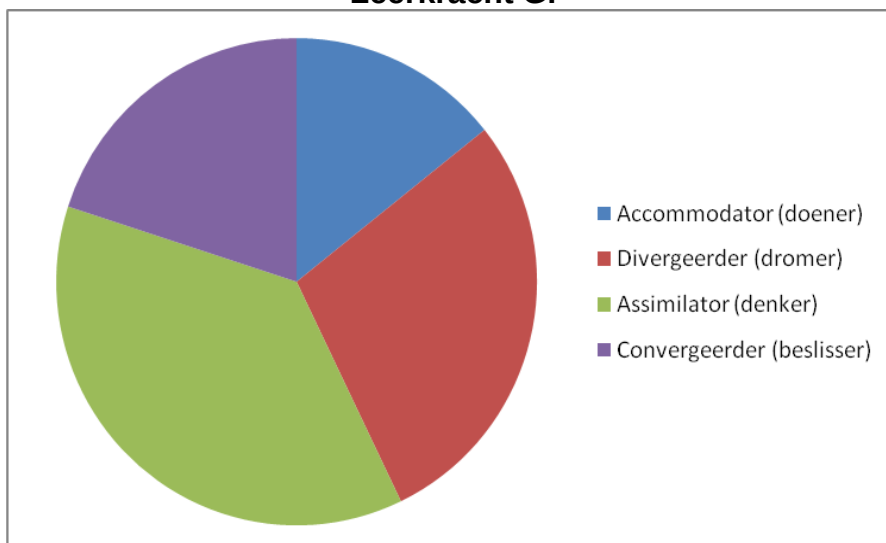
De leerstijltest is voor het onderzoek afgenomen.

De leerstijltest had als doel te kijken naar welke leerstijlen wel en niet (of minder) ontwikkeld zijn. Door deze resultaten mee te nemen in mijn begeleiding, kon ik goed zien wie in welke fase meer en minder begeleiding nodig hadden.

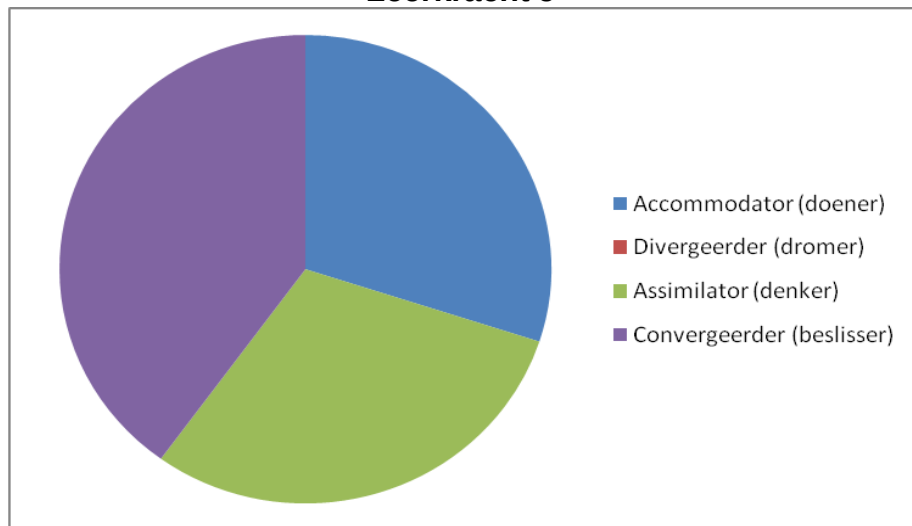
Leerkracht N.



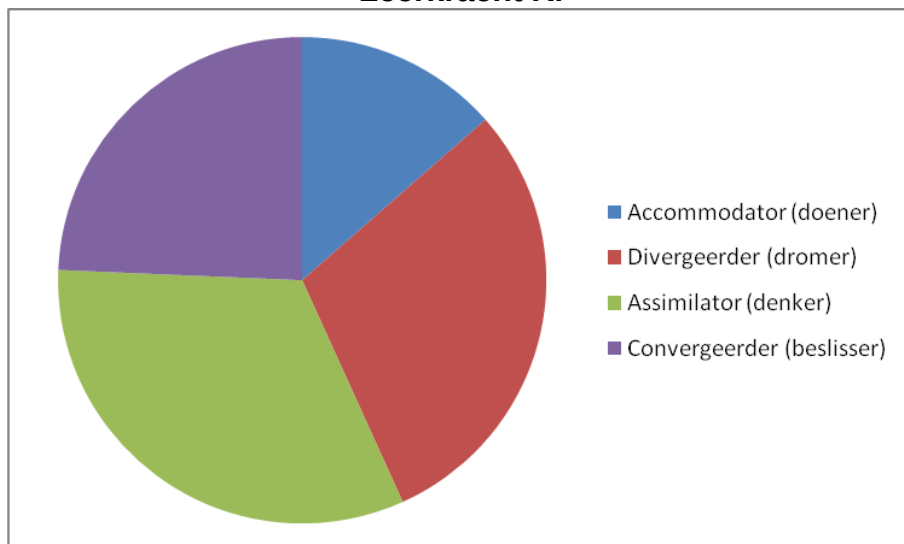
Leerkracht G.



Leerkracht J



Leerkracht R.



4.1.1 Concreet

- Leerkracht N:

Deze leerkracht heeft een overwegend divergerende leerstijl (dromer). In principe zijn alle leerstijlen ontwikkeld, de leerstijl van de convergeerder (beslisser) is de minst ontwikkelde leerstijl. De derde bijeenkomst zou voor deze leerkracht dus de bijeenkomst moeten zijn, waarbij hij/zij de meeste begeleiding nodig heeft.

- Leerkracht J:

Heeft een overwegend convergerende leerstijl (beslisser). Voor haar/hem zou juist de derde bijeenkomst het makkelijkst zijn, en deze persoon heeft tijdens deze bijeenkomst de minste begeleiding nodig. De leerstijl die niet ontwikkeld is, is die van de divergeerder (dromer). De leerkracht heeft tijdens deze bijeenkomst, de eerste bijeenkomst dus veel (verwachte) begeleiding nodig.

- Leerkracht G:

De assimilerende leerstijl (denker) is overwegend dominant bij deze leerkracht. De verwachting is dat deze leerkracht dus tijdens de tweede bijeenkomst de minste begeleiding nodig heeft. De meeste begeleiding is verwacht als accommoderende leerstijl (doener) aan bod komt. Voor deze leerstijl is er niet zozeer een bijeenkomst, het gaat om doen in de praktijk.

Om de leerkrachten goed te kunnen ondersteunen is het belangrijk dat zij in de derde bijeenkomst de voorbereidingen voor het uitvoeren in de praktijk hebben uitgewerkt. Een goede derde bijeenkomst is dus essentieel voor het uitvoeren van de vierde leerstijl.

- Leerkracht R:

Bij deze leerkracht zijn heeft de assimilerende leerstijl de overhand. De divergerende leerstijl is bij deze leerkracht ook goed ontwikkeld.

De bijeenkomst waarbij ik verwacht dat deze leerkracht begeleiding nodig heeft, zal tijdens de vierde bijeenkomst zijn, waarbij de leerkracht in zijn eigen praktijk aan de slag gaat. Ook voor deze leerkracht geldt, dat in de derde bijeenkomst dus een goed plan van aanpak gemaakt moet zijn, om in de vierde bijeenkomst iets uit te kunnen voeren.

4.2 Vragenlijst over bijeenkomsten a.d.h.v. leercirkel Kolb

De vragenlijst over de bijeenkomsten is na het onderzoek afgenomen en geeft een beeld van de leerwinst die leerkrachten wel of niet hebben geboekt in verhouding tot de tijd die ze hier in hebben gestoken.

Hierbij waren er 4 mogelijkheden

- 1 = oneens
- 2 = meer oneens dan eens
- 3 = meer eens dan oneens
- 4 = eens

Als een antwoord groen gekleurd is, heeft de leerkracht een overwegend positieve reactie gegeven. Bij een rood gekleurd antwoord is het antwoord op de stelling negatief.

	N.	G.	J.	R.
Ik heb veel geleerd over faalangst de afgelopen 2 mnd.	Meer eens dan oneens	Meer eens dan oneens	Meer eens dan oneens	Meer eens dan oneens
Ik had meer kunnen leren over faalangst de afgelopen 2 mnd.	Meer eens dan oneens	Meer oneens dan eens	Meer oneens dan eens	Meer oneens dan eens
Ik heb extra werkdruk ervaren door dit onderzoek	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens
De tijd die werd besteed aan het leren over faalangst werd nuttig gebruikt	Meer eens dan oneens	Eens	Eens	Eens
Ik zie het zitten om nog een keer op deze manier aan de slag te gaan om dan iets te leren over een ander gedragsprobleem (op bijvoorbeeld studiedagen, vergaderingen)	Eens	Eens	Eens	Eens

4.2.1 Concreet

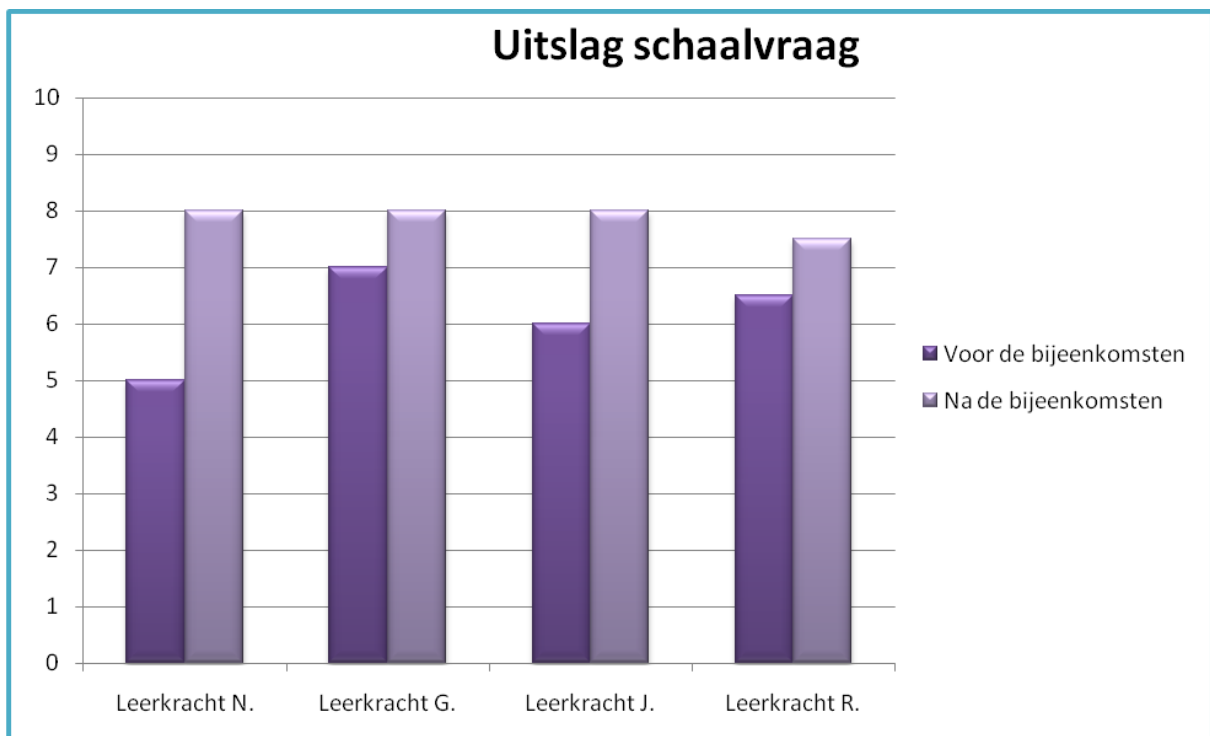
Als je kijkt naar de uitslagen van de vragenlijst over de bijeenkomsten, zie je overwegend groen. Deze staan voor overwegend positieve reacties. Er zijn slechts drie echt negatieve reacties. Daarvan gaan er twee over de werkdruk. Deze is te verklaren, omdat het onderzoek zich in de eigen tijd van de collega's afspeelde. De twee personen die meer werkdruk hebben ervaren, hebben tevens allebei de assimilerende leerstijl (denker) als dominante leerstijl. Daarbij komt dat zij ook allebei een goed ontwikkelde divergerende (dromer) leerstijl hebben. De leerkracht die als dominerende leerstijl een divergerende (dromer) had, heeft het gevoel dat zij meer had kunnen leren over faalangst. Interessant om te zien is dat de persoon die geen enkel overwegend negatieve reactie heeft gegeven in de vragenlijst, ook de persoon is met maar drie ontwikkelde leerstijlen. Daarbij is de divergerende leerstijl de leerstijl die ontbreekt. Alle collega's zijn van mening dat zij geleerd hebben over faalangst en willen nogmaals op deze manier aan de slag gaan. De inhoud van de bijeenkomsten vonden zij nuttig.

4.3 Gestructureerd interview

Het gestructureerde interview met schaalvraag, is voor en na het onderzoek afgenomen.

In de tabel onder wordt weergegeven waar de leerkrachten vonden dat ze zich bevonden op de schaal van 1 tot 10.

(de 10 is de wonder situatie, waarbij de leerkracht alles over faalangst weet)



Leerkracht:	N.	G.	J.	R.
Heeft uit de bijeenkomst en geleerd:	- Informatie over signaleren - Gesprekstechnieken faalangstige leerlingen. - Instrumenten die helpen bij signaleren - Algemene kennis over faalangst	- Meer informatie over de signalen van faalangst - Instrumenten en middelen die helpen bij (be)handelen - Ernstige belemmering van leerproces.	- Meer handvatten om te helpen met signaleren - Handelings-suggesties over het omgaan met faalangstige leerlingen.	- Meer kennis over signaleren - Gesprekstechnieken faalangstige leerlingen.
Deze informatie kwam uit bijeenkomst :	1 en 2	2 en 3	1 en 2	2

4.4 Kennistest faalangst

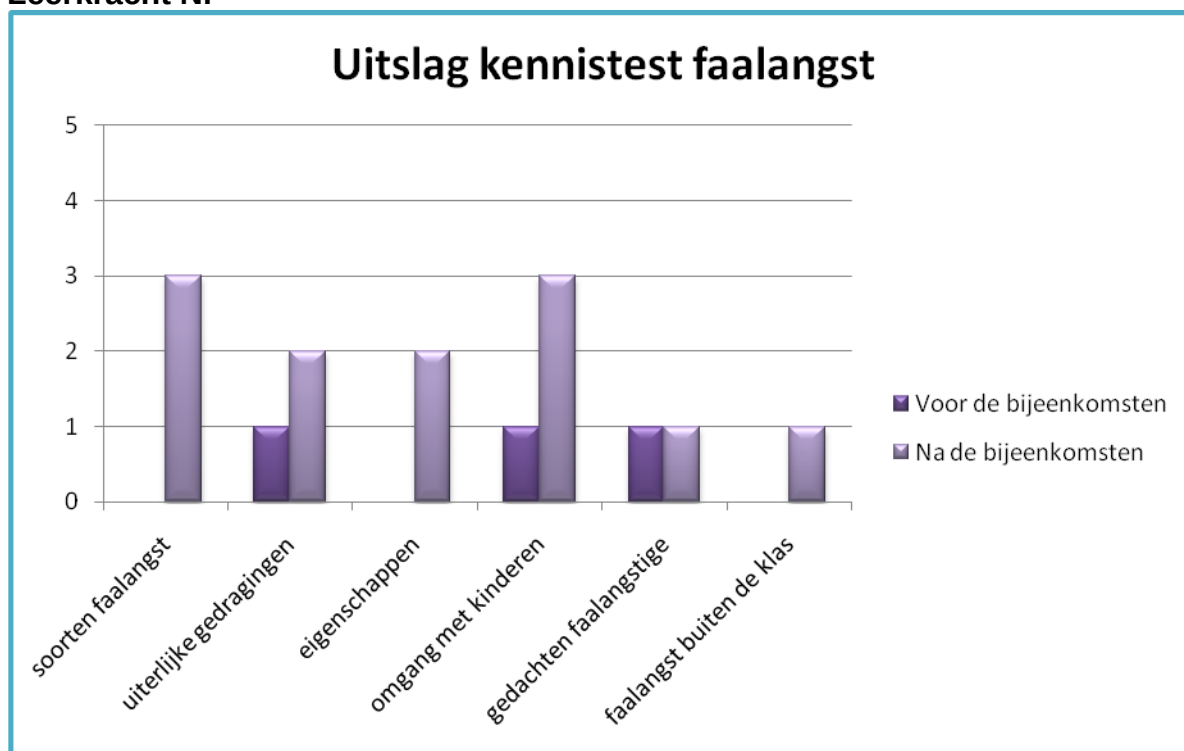
Om een antwoord te krijgen op deze vraag of er sprake is van toegenomen kennis over faalangst, is de kennistest afgenomen bij de leerkrachten.

Deze is voor -en na de bijeenkomsten afgenomen.

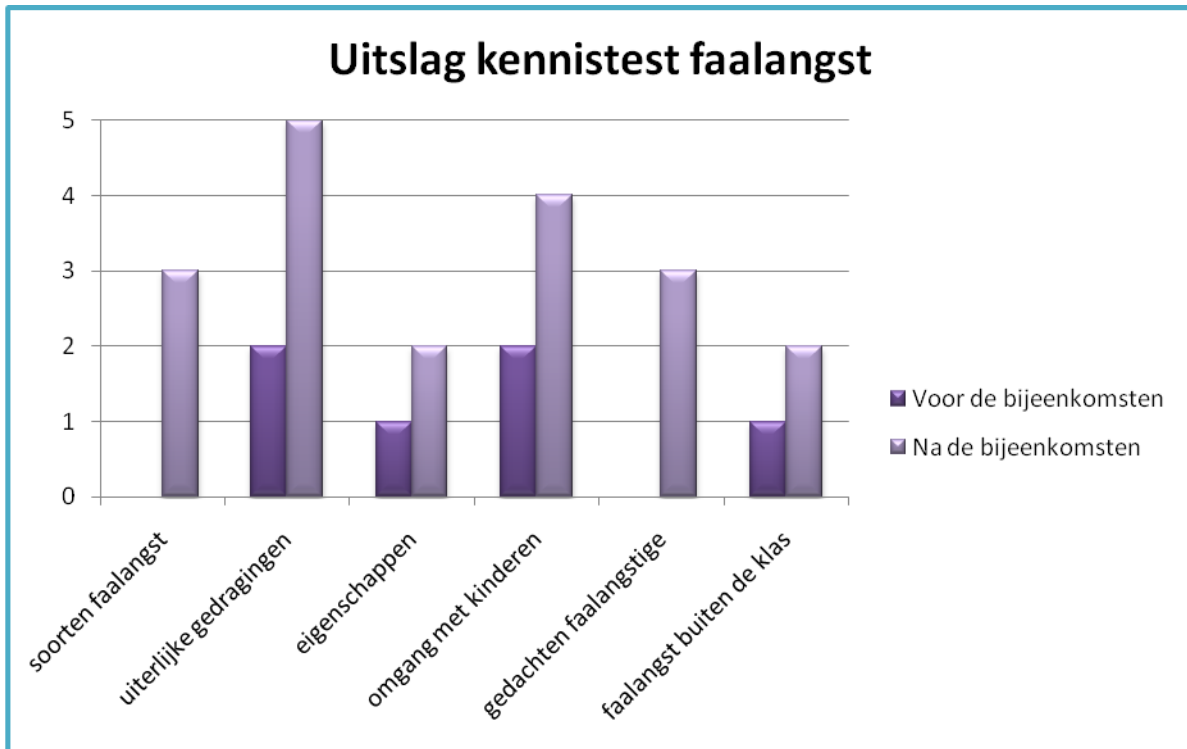
0 betekent dat de leerkracht niets over een onderwerp kon vertellen, of een fout antwoord gaf.

Een cijfer tussen de 1 en 5 geeft aan, dat de leerkracht hier wel een juist antwoord op had en hoeveel aspecten de leerkracht wist te benoemen.

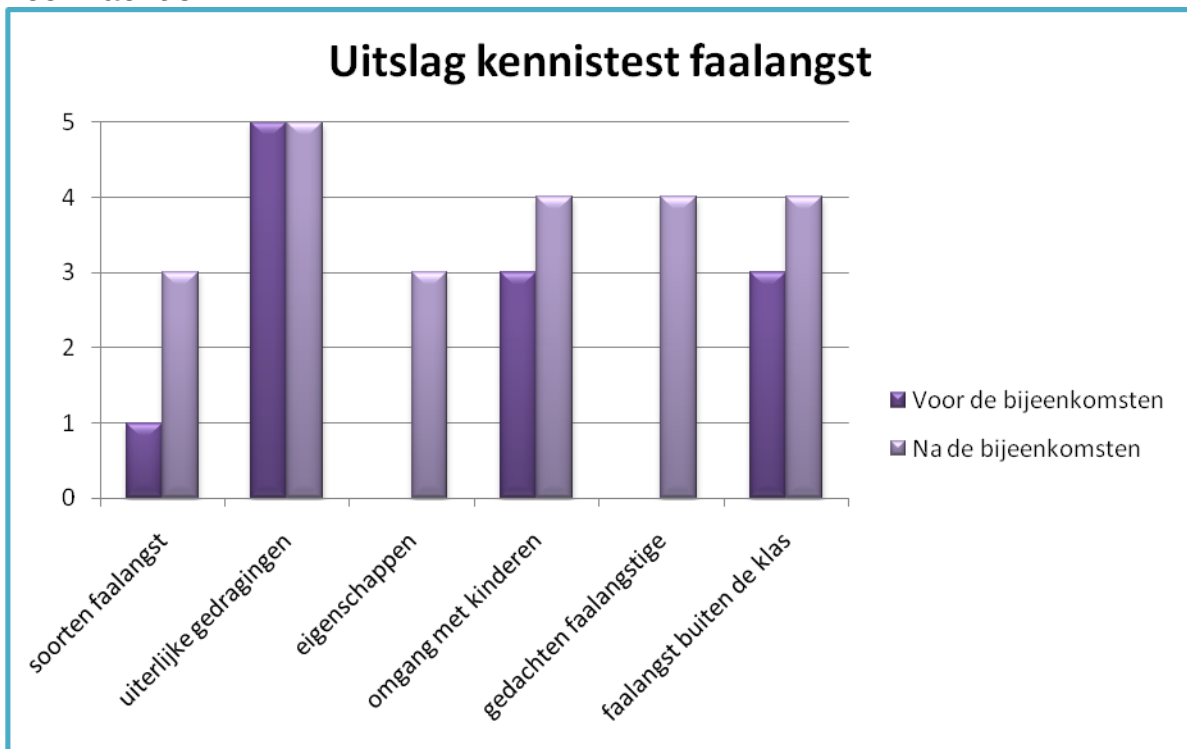
Leerkracht N.



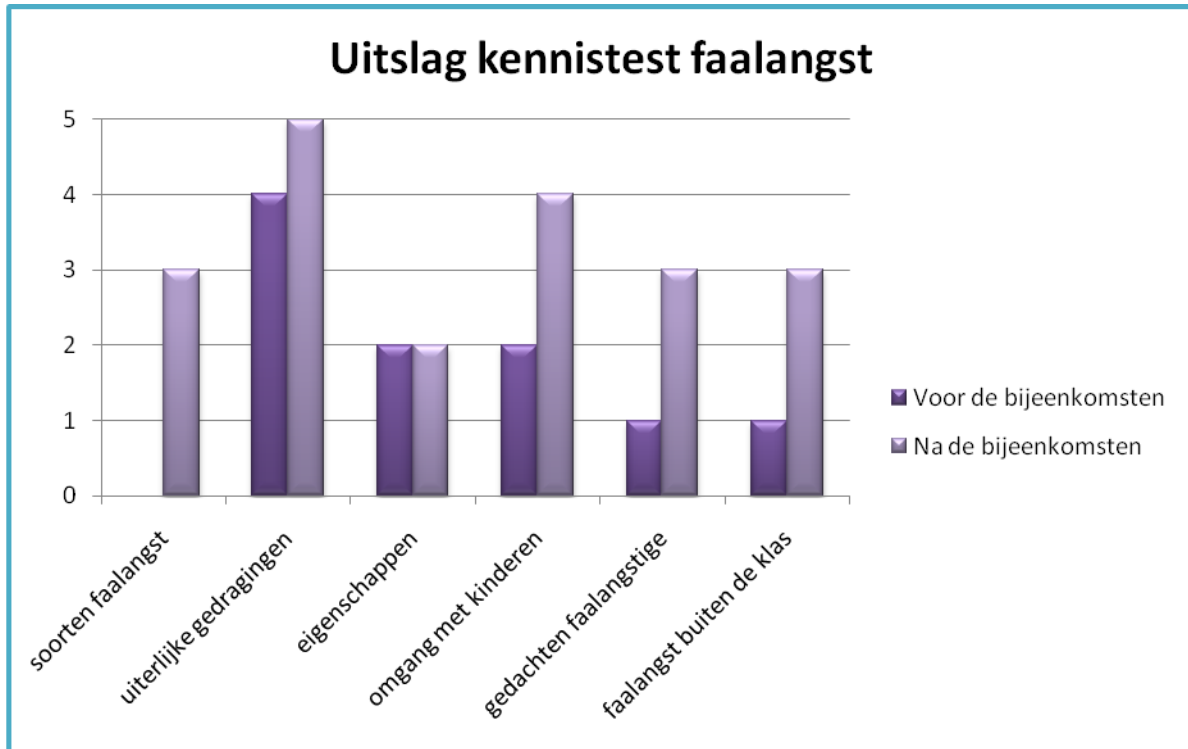
Leerkracht G.



Leerkracht J.



Leerkracht R.



4.4.1 Concreet

Bij alle leerkrachten is te zien dat zij meer antwoorden kunnen geven op de vragen na het onderzoek. Zo zijn zij allen enorm gegroeid in de kennis over de soorten faalangst. Dit is in de eerste bijeenkomst aan de orde geweest, waarbij de dromende leerstijl aan bod kwam. Drie leerkrachten zijn enorm gegroeid als het gaat om de kennis over gedachten bij faalangstige kinderen. Dit kwam in de tweede bijeenkomst (denker) aan bod. Alleen leerkracht N. is niet gegroeid op dit gebied.

Leerkracht G. is enorm gegroeid als het gaat om kennis over signalen (uiterlijke gedragingen) die kunnen wijzen op faalangst. De andere leerkrachten zijn hier gelijk gebleven of slechts een stapje op vooruit gegaan.

Leerkracht J. is gegroeid als het gaat om kennis over soorten faalangst maar ook als het gaat om gedachten bij faalangstige kinderen. Deze zijn beiden in de eerste bijeenkomst aan bod geweest. Toen ging het om eigen faalangstige ervaringen en hoe je je op dat moment voelde. De leerstijl die hier bij kwam kijken (dromer), was bij deze persoon niet ontwikkeld en doordat ik veel vragen stelde aan haar en haar antwoorden parafraseerde, kwam zij verder. Interessant want bij mijn eigen leerstijlenprofiel, komt de dromer er als minst ontwikkelde leerstijl uit.

4.5 Afronding

Van alle gegevens is er nu bekend waartoe zij hebben geleid. Het is belangrijk om deze gegevens te gaan koppelen aan conclusies. Dit zal worden gedaan in hoofdstuk 5. Daar wordt ook antwoord gegeven op de hoofdvraag.

Hoofdstuk 5: conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies uit het praktijkonderzoek

In deze paragraaf zullen de deelvragen beantwoord worden die in de praktijk zijn onderzocht. Daar uit zullen conclusies getrokken worden. Deze conclusies leiden samen met de deelvragen vanuit de theorie tot een antwoord op de hoofdvraag:

Mijn hoofdvraag is:

Wat kan de leercirkel van Kolb betekenen voor mij als aankomend gedragsspecialist, als het gaat om het vergroten van de kennis van de leerkracht op het gebied van faalangst?

De deelvragen die zijn onderzocht in de praktijk:

- Wat voor leerstijl hebben de participerende leerkrachten volgens het Kolb model?
- Hoe zijn de ervaringen van de leerkrachten bij het leerproces met het leren via Kolb?
- Is er sprake van toegenomen kennis over faalangst bij de leerkrachten na de bijeenkomsten?

5.1.1 Wat voor leerstijl hebben de participerende leerkrachten volgens het Kolb model?

Voor de bijeenkomsten hebben 4 participerende leerkrachten de leerstijltest van Kolb hebben ondergaan. Uit deze test kan ik concluderen dat:

- *Leerkracht N. een overwegend divergeerder (dromer) is.*
- *Leerkracht J. een overwegend convergeerder (beslisser) is.*
- *Leerkracht G. een overwegend assimilator (denker) is.*
- *Leerkracht R. een overwegend assimilator (denker) is.*

Geen enkele leerkracht beschikt over de leerstijl van een doener. Kolb beschrijft in zijn kennispsychologische indeling van beroepen dat de dienstverlenende beroepen over een vooral accommoderende leerstijl dienen te beschikken. In de praktijk die ik heb onderzocht is dit niet terug te zien. Mijn onderzoek spreekt Kolb op dit gebied dus tegen.

Voor mijn praktijk heeft dit betekend dat ik als begeleider er voor moest zorgen, dat de leerkrachten tijdens de accommoderende leerstijl (doener) wisten wat zij moesten/konden doen. Omdat de vierde bijeenkomst bestond uit 'doen in de eigen praktijk' en dus geen 'echte bijeenkomst' was, heb ik er in de derde bijeenkomst zorg voor moeten dragen dat er beslissingen werden gemaakt die uitvoerbaar waren in de praktijk.

Hierbij heeft de oplossingsgerichte gesprekstechniek geholpen, namelijk met doelen stellen die concreet en haalbaar zijn. Ook door veel te parafraseren heb ik aan een goede bijeenkomst bij gedragen. Vooral leerkracht N. die over de dominerende divergerende leerstijl (dromer) beschikte, dwaalde snel af van het doelen stellen. Door te parafraseren kon ik 'leading from one step behind' toepassen. Het feit dat er geen overwegend dominerende leerstijl aanwezig was heeft tot de volgende conclusie geleid:

Bij het afwezig zijn van een dominante accommoderende leerstijl, is het voor de begeleider belangrijk dat hij/zij zorg draagt voor een sterke derde bijeenkomst. Deze bijeenkomst dient als de fundering voor een goede uitvoering in de praktijk, het accommoderen (doen).

5.1.2 Hoe zijn de ervaringen van de leerkrachten bij het leerproces met het leren via Kolb?

Na de bijeenkomsten is er bij alle participerende leerkrachten een vragenlijst afgenomen. Het doel van deze vragenlijst was er achter te komen hoe de ervaringen waren van de participerende leerkrachten over de bijeenkomsten.

Uit de vragenlijst kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- *Alle leerkrachten reageren overwegend positief op de stelling dat zij veel geleerd hebben over faalangst. Omdat zij 'meer eens dan oneens' antwoordden, kan ik concluderen dat zij vinden dat zij wel geleerd hebben, maar dat veel een groot woord is.*
- *Over de werkdruk zijn de meningen verdeeld. Twee leerkrachten geven aan de begeleiding als extra werkdruk te zien. Deze twee leerkrachten zijn beiden accommodators (denkers).*
- *Allen vonden de tijd die werd gebruikt voor de bijeenkomsten goed besteed. Een leerkracht geeft aan dat er inhoudelijk meer mogelijk was geweest (leerkracht N. geeft aan 'meer eens dan oneens'). Dit is dezelfde leerkracht die aangaf dat hij/zij meer had kunnen leren over faalangst. Zij is de enige met de dominante divergerende leerstijl (dromer). Alle leerkrachten zien het zitten om nog een keer op deze manier aan de slag te gaan.*

De ervaringen die de leerkrachten hebben overgehouden aan de bijeenkomsten zijn dus overwegend positief. Het feit dat zij allen positief reageren op de stelling dat zij het nog een keer zien zitten om op deze manier aan de slag te gaan, is voor mij belangrijk. Het geeft aan dat zij de bijeenkomsten als positief hebben ervaren.

5.1.5 Is er sprake van toegenomen kennis over faalangst na de bijeenkomsten?

Door de kennistest af te nemen voor -en na de bijeenkomsten is een duidelijk beeld gecreëerd van de kennis waar de leerkrachten over beschikten. Door de test voor - en na, naast elkaar te leggen, kan ik concluderen dat:

Bij alle leerkrachten er sprake is van toegenomen kennis over faalangst.

De leerkracht die de meeste kennis heeft opgedaan als je kijkt naar de kennistest is leerkracht G. Dit is ook de enige leerkracht die duidelijk dominerend de assimilerende leerstijl heeft. (leerkracht R. heeft ook een grote assimilerende leerstijl, maar tevens is de divergeerder bij hem/haar ook sterk ontwikkeld)

De persoon die het minst heeft geleerd als je kijkt naar de kennistest, is leerkracht N. Dit is de enige leerkracht van dit onderzoek met een duidelijk dominerende divergerende leerstijl.

Uit de schaalvraag kan ik concluderen dat:

Alle leerkrachten het gevoel hebben dat zij zijn gegroeid op de schaal, zij hebben het door hun gewenste cijfer behaald door actief deel te nemen aan de bijeenkomsten. In de bijeenkomsten hebben zij de voor hun waardevolle kennis in zich opgenomen.

De kennis die nodig was om dit te behalen, benoemden zij voor de bijeenkomsten. Deze is verwerkt in de bijeenkomsten en aan bod gekomen in verschillende fasen van het Kolb model. Hier uit kan ik concluderen dat:

De inhoud, voldeed aan de verwachtingen die zij hadden, daardoor hebben zij een persoonlijke groei doormaakt. Dit wil zeggen dat zij als leerkracht vinden dat zij competenten zijn geworden op het gebied van faalangst.

In het gestructureerd interview hebben de leerkrachten aangegeven wat er toe heeft geleid dat zij zijn gegroeid op de schaal. Deze informatie heb ik gekoppeld aan de uitslag van de kennistest en de informatie die is gegeven in de bijeenkomsten. Zo heb ik een beeld gekregen van wie, in welke bijeenkomst, het meest heeft geleerd. Daar uit kon ik het volgende concluderen:

- *Leerkracht N. heeft het meest geleerd uit bijeenkomst 1 en 2. Dat zijn de bijeenkomsten waarbij de divergeerder (dromer) en de assimileerder (denker) centraal stonden. Zelf is deze leerkracht een divergeerder.*
- *Leerkracht G. heeft het meest geleerd uit bijeenkomst 2. In deze bijeenkomst stond de denker centraal. Uit de Kolb leerstijlen test kwam deze leerkracht ook als een overwegend assimileerder (denker).*
- *Leerkracht J. heeft het meest geleerd uit bijeenkomst 1 en 2. Zelf is hij/zij een convergeerder (beslisser).*
- *Leerkracht R. heeft het meest geleerd uit bijeenkomst 2. Zelf is deze leerkracht ook een assimileerder (denker).*

De assimileerders (denkers) hebben dus vooral geleerd uit de bijeenkomst waarin hun eigen leerstijl centraal stond. Leerkracht J. en N. hebben ook geleerd uit leerstijlen die bij hen minder ontwikkeld zijn.

5.1.6 Beantwoording van de hoofdvraag

Wat kan de leercirkel van Kolb betekenen voor mij als aankomend gedragsspecialist, als het gaat om het vergroten van de kennis op gebied van gedragsproblemen bij de leerkracht?

Alle verschillende onderzoeksmethoden die zijn afgenomen, hadden een positieve uitkomst. Deze onderzoeksmethoden stonden los van elkaar en doordat zij eenzelfde uitkomst hebben, kan ik deze als valide zien. Daarnaast zijn alle onderzoeksmethoden ethisch verantwoord en betrouwbaar doordat zij allen gedocumenteerd zijn. Er is sprake van triangulatie.

Het werken volgens de 4 fasen in de leercirkel van Kolb heeft ertoe geleid dat de participerende leerkrachten meer kennis hebben over faalangst. Hiermee bedoel ik concreet dat zij meer theoretische kennis hebben opgedaan evenals praktische kennis (signalering, communicatie, omgaan met).

Zij geven aan dat zij het zien zitten om nogmaals op deze manier aan de slag te gaan om kennis te krijgen over andere gedragsproblemen/stoornissen.

Voor mijzelf als begeleider heeft het ook een waardevolle betekenis gekregen. Hier zal ik verder op ingaan bij de reflectie.

Afstemming op de leerkracht stond centraal, omdat elke leerkracht weer een ander leerstijlprofiel had. Bij leerkrachten waarbij de leerstijl van de accommodeerder minder of zelfs niet ontwikkeld is, is de derde bijeenkomst zeer belangrijk. Deze bijeenkomst is de fundering van de uitvoering in de praktijk.

Ik kom dus tot de volgende conclusie in mijn onderzoek:

Ik zie het werken met de leercirkel van Kolb waardevol vanwege afstemming, structuur en het opgeleverde resultaat, als er ook aspecten van oplossingsgericht werken bij komen kijken.

5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

In deze paragraaf zal ik verder gaan uitweiden over mijn professionele identiteitsontwikkeling. Deze zal ik als onderzoeker, begeleider en als gedragsspecialist verwoorden.

5.2.1 Mijn ontwikkeling als begeleider in het onderzoek

Om voor mezelf te schalen waar ik nu sta en of ik gegroeid ben, heb ik schaalvragen geformuleerd (zie bijlage 12). Daarbij gebruik ik het competentieprofiel gedragsspecialist (2010, Fontys OSO, reader module GS05)

Ik richt mij vooral op competentie 5; samenwerking met collega's en competentie 7; reflectie en ontwikkeling. Daarbij staat de gedragsspecialist als ondersteuner centraal.

De schaal is voor -en na het onderzoek ingevuld.

5.2.2 Concreet

Als ik kijk naar mijn eigen groei in het proces, zie ik dat ik op alle benoemde competenties op de schaal vooruit ben gegaan. Deze groei is veroorzaakt doordat:

- Ik in stappen heb gewerkt, het was voor mij duidelijk wat ik in elke bijeenkomst ging doen. Deze heb ik vooraf aan het onderzoek uitgewerkt en ook aan mijn collega's voorgelegd.
- Ik ervaring van collega's heb kunnen gebruiken in deze bijeenkomsten (bijeenkomst 1)
- Ik de aanpak van faalangst heb kunnen afstemmen met deze collega's (bijeenkomst 3)
- Ik mijn collega's ontvankelijk heb gemaakt voor het kijken naar leerkracht gedrag (eigen gedrag) (bijeenkomst 1, bijeenkomst 2)

Mijn eigen ervaringen met het leren via Kolb bij deze leerkrachten zijn dus positief.

Daarnaast heeft de oplossingsgerichte gesprekstechniek voor een verrassende bijdrage gezorgd in dit onderzoek. Het was voor mij verrassend, omdat ik vooraf aan dit onderzoek niet in mijn hoofd had zitten dat de oplossingsgerichte gesprekstechniek een belangrijk middel zou zijn. Na het onderzoek blijkt dat zowel Kolb als de gesprekstechnieken even belangrijk zijn geweest. Zonder de gesprekstechnieken had in ieder geval de eerste bijeenkomst vast gelopen. Voor mij als begeleider betekent dit, dat ik de oplossingsgerichte gesprekstechniek zeker vaak in zal zetten als ik leerkrachten ga begeleiden.

5.2.2 Mijn ontwikkeling als onderzoeker

Toen ik begin dit jaar ging starten met dit onderzoek, had ik voor mijn gevoel een beeld van hoe je een onderzoek starten moest.

Als denker heb ik vele uren nagedacht over mijn onderzoeksvraag. Daarbij komt kijken dat ik als denker graag intellectueel uitgedaagd wil worden, dus ik dacht al snel te groot en te moeilijk.

Uiteindelijk kwam de beslisser in mij toch wel in conflict met de denker en heb ik wat knopen door moeten hakken van mezelf.

Bij het opstellen van de onderzoeksinstrumenten heb ik geleerd dat het belangrijk is, om ervoor te zorgen dat je resultaten meetbaar zijn. Zo kwam ik bijvoorbeeld op het idee om stellingen te waarderen op een schaal van 1 tot 4 (waarbij 1 stond voor oneens, 2 voor meer oneens dan eens etc.)

Daarnaast is het een gewenning voor mij geweest om continu de verbinding te zoeken tussen, praktijk, theorie en mijzelf.

Ik ben gestart met de verkenning van de theorie. Dit sluit aan op mij als persoon, omdat ik een denker ben en graag eerst veel input wil hebben.

Door eigen ervaringen en de situatie op mijn school ben ik na gaan denken over een onderwerp voor dit onderzoek, ik ben gaan dromen zou Kolb zeggen. Nadat ik een algemeen idee had over een onderwerp ben ik verder gegaan.

Ik ben op zoek gegaan naar theorie. Na veel theorie in mij opgenomen te hebben, ben ik een plan van aanpak gaan bedenken voor de praktijk. Ik ben, om Kolb maar even aan te halen, in de rol van de beslisser gaan zitten. Door de bruikbare theorie mee te nemen naar de praktijk en daar te toetsen, (leerstijl doener), heb ik voor mezelf een triade opgebouwd waarbij ik uiteindelijk dus weer bij mezelf uitkwam. Ik kan zeggen dat ik aan het eind van dit onderzoek een theoretisch onderbouwde mening heb, die is getoetst in de praktijk en mijn toekomst als gedragsspecialist kan ondersteunen. De triade is voor mij nu compleet.

5.2.3 Mijn ontwikkeling als gedragsspecialist

Tijdens dit onderzoek heb ik al eerder aangegeven mijn rol als gedragsspecialist te willen ontwikkelen door als begeleider aan de slag te gaan.

Daarnaast heb ik mij ook vakinhoudelijk en didactisch ontwikkeld.

Ik heb mij namelijk toegespitst op faalangst en om de leerkrachten hier kennis over aan te bieden, moest ik zelf ook op zoek gaan naar geschikte informatie.

De kennis over faalangst die ik heb opgedaan tijdens het werken aan mijn onderzoek is weer van invloed geweest op mijn eigen pedagogisch handelen.

Zo ben ik tijdens het samenstellen van de bijeenkomsten ook weer informatie tegengekomen, die ik ook voor mijn eigen praktijk bruikbaar achtte.

Ik heb gemerkt dat het belangrijk is om af te stemmen op anderen, in plaats van je eigen koers te varen. Doordat je op elkaar af stemt kun je meer bereiken.

Het oplossingsgericht werken heeft daar voor mij een belangrijke plaats in gekregen.

Zo had ik laatst een oudergesprek met een ouder die erg boos was en emotioneel.

Ik ben het gesprek toen gestart met; 'Waar wil jij het vandaag over hebben, wil dit gesprek voor jou nuttig zijn?' De ouder was helemaal verbijsterd en had totaal niet verwacht dat ik het gesprek op deze manier zou starten. De blik van deze persoon veranderde meteen en het werd een open en prettig gesprek.

Ik vind het interessant om ertoe bij te dragen dat anderen ook een lerende houding krijgen en daardoor ook nieuwe kennis en ervaring opdoen. Dit kan immers bijdragen aan de eigen ontwikkeling als leerkracht/collega of gedragsspecialist.

5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk

Door dit onderzoek in de praktijk uit voeren ben ik tot de volgende aanbevelingen gekomen:

- Afstemmen op de leerkracht is erg belangrijk. Het leerstijlenprofiel dat een leerkracht heeft, draagt bij aan een goed leerproces. In dat leerproces is het belangrijk dat alle aspecten van de leercirkel zoals Kolb deze beschrijft aan de orde komen (dromen, denken, beslissen, doen). Deze stappen kunnen in een studiemiddag aan de orde komen, het kan echter ook in bijeenkomsten zoals ze in dit onderzoek zijn uitgevoerd.
- Een aantal leerkrachten hebben de bijeenkomsten als werkdruk verhogend beschouwd. Het is daarom belangrijk om de bijeenkomsten op tijdstippen te plannen als studiemiddagen, vergaderingen. Op deze manier wordt er geen extra tijd van de leerkracht beschouwd en kan deze persoon zich zonder druk te voelen, ontwikkelen
- Uit het zorgprofiel (bijlage 1) blijkt dat er meer vraag is naar kennis over gedragsproblemen. Vooral in de bovenbouw is dit het geval. Er liggen hier kansen om leerkrachten verder te laten ontwikkelen. Maak hier gebruik van door af te stemmen met deze leerkrachten waar de leerpunten precies liggen.

5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie

Ik kan een ieder aanraden om de leerstijlentest van Kolb te maken. Dit is mogelijk op verschillende websites. De test die in dit onderzoek is gebruikt is te vinden op <http://home.wanadoo.nl/onderwijs/Kolb.html> . Uit deze test kun je halen wat jouw sterke kanten zijn en waar ontwikkelingsmogelijkheden liggen. Dit kun je weer toepassen tijdens je studie in je eigen leerproces.

5.5 Verdere discussie

In dit onderzoek zijn een aantal onderwerpen waar discussie ter zake staat. Als eerste is het leerstijlenmodel van Kolb niet wetenschappelijk onderbouwd. Dit wil zeggen dat nog niet uit onderzoek is gebleken dat het doorlopen van de stappen van de leercirkel leiden tot een goed leerrendement. Echter de resultaten in mijn onderzoek zijn positief, dus voor mij heeft het wel gewerkt.

Daarnaast heb ik in mijn onderzoek gemerkt dat het doorlopen van de stappen vele vormen kan hebben. Ik heb ervoor gekozen om de stappen in de vorm van bijeenkomsten te doorlopen waarbij alle leerkrachten aanwezig waren. Echter er zijn ook leerkrachten die het prettiger vinden om 1 op 1 te werken. Er zijn dus altijd instructievoorkeuren van mensen die verschillend zijn. Zijn de instructievoorkeuren van invloed geweest op dit leerproces?

Een van de participerende leerkrachten was dyslectisch. Dat is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat ik dit tijdens mijn onderzoek ook pas te weten ben gekomen. Deze leerkracht heeft wel aangegeven de bijeenkomsten werkdruk verhogend te hebben gevonden. Zou de dyslexie ertoe hebben geleid meer werkdruk te hebben gegeven? Je kunt je tevens afvragen hoe dit onderzoek zou zijn gelopen, als ik het leerstijlenstelsel van Vermunt had gekozen als uitgangspunt. Allen zijn dit vragen die tot een volgend onderzoek zouden kunnen leiden.

Kolb geeft aan dat er bij elke beroep een bepaalde leerstijl is, die nodig is om dat beroep uit te oefenen. Bij het beroep leerkracht, zou dat de doener zijn. Uit mijn onderzoek blijkt dat geen van alle leerkrachten, en mijzelf beschikt over de dominerende leerstijl, doener. Wel is deze leerstijl bij iedereen ontwikkeld. (zie hoofdstuk 4). Je zou je af kunnen vragen of Kolb dus wel zo juist is met de indeling van beroepen en leerstijlen.

5.6 Afsluiting

Al deze punten voor verdere discussie leiden ertoe dat ik als 'denker' voorlopig nog geen rust heb in mijn hoofd. Het zet mij als gedragsspecialist aan het werk en maakt mij nieuwsgierig naar nieuwe inzichten op het gebied van leren en begeleiden. Dit onderzoek is voor mij echter wel de slagroom op de taart van de afgelopen twee jaar. Op dit moment zit ik vrij vol van de taart, maar ik weet zeker dat ik mij weer hongerig ga voelen en op zoek ga naar een ander stuk waar ik van kan eten.

Literatuurlijst

- Alkema E., Van Dam E., Kuipers J., Lindhout C., Tjerkstra W. (2009) *Meer dan onderwijs*, (6^e herz. dr.). Assen: Koninklijke van Gorcum
- Bie, D. de, Gerritse, J.J (1999) *Onderwijs als opdracht*, Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Budde, E. (2008) *Wat woorden niet kunnen zeggen*, (2^e herz. dr.). Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Coffield, F., Mosely, D., Hall, E. Ecclestone, E. (2004) *Should we be using learning styles?*, London: Learning and skills research centre
- Dongen, T van. (2003) *Competentiemanagement, en dan?*, Zaltbommel: Thema
- Haan, E. de (2006) *Leren met collega's, praktijkboek intercollegiale consultatie*. (3^e dr.). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Ruijters, M. (2006) *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer
- Vermunt J.D. (2000) *Een structureel model over de relaties tussen leeropvattingen, regulatie en cognitieve verwerkingen*, *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 24, 8-20

Bijlage 1

Zorgprofiel obs de K., bureau April

Algemeen beeld van het zorgprofiel van dit team

Het zorgprofiel geeft aan wat leerkrachten gezamenlijk denken aan te kunnen. Daarbij is hun huidige groep de referentie. De scores op het instrument geven de indruk van een team dat zich competent voelt. Ook geeft het team haar grenzen aan.

Het gehele team geeft aan voor behoorlijk wat van de kinderen met complexe problematiek een aanpak in huis te hebben. Voor 29% van de echt complexe problematiek ervaart men een grens in de zorgcapaciteit. In de middenbouw ervaart het team iets vaker een aanpak paraat te hebben. In de bovenbouw geeft het team iets minder vaak de grenzen van haar mogelijkheden aan en tegelijkertijd geeft zij aan iets minder vaak een aanpak paraat te hebben. De bovenbouw geeft de meeste ontwikkelruimte aan

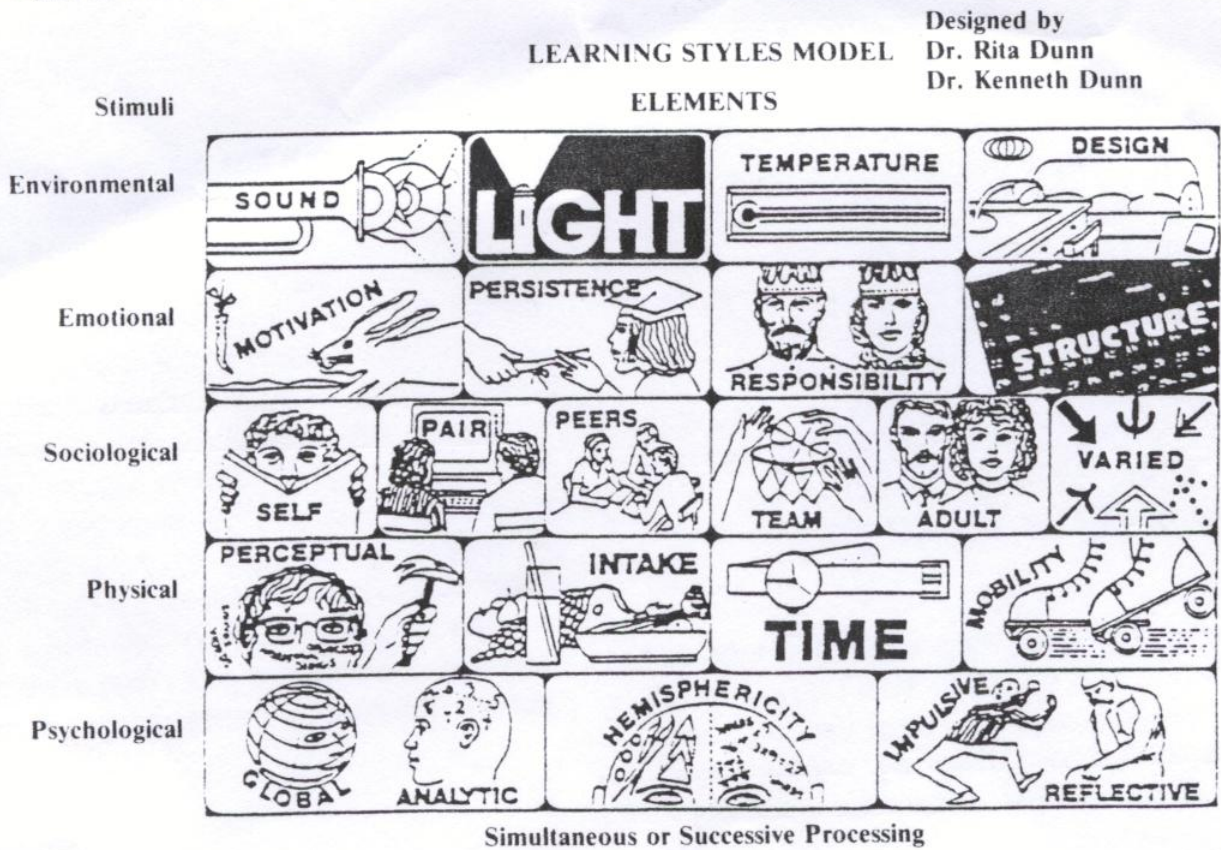
De onderbouw ervaart vooral veel mogelijkheden in aanpak op het gebied van sociaal-emotionele problemen. De grootste grens ervaart zij met fysiek en medische problemen. De grootste ontwikkelvraag ligt op het gebied van leer- en ontwikkelingsproblemen.

De middenbouw ervaart vooral veel mogelijkheden in aanpak op het gebied van werkhouding en sociaal-emotionele problemen. De grootste grens ervaart zij met gedragsproblematiek en daarna met problemen in de thuissituatie. De grootste ontwikkelvraag ligt op het gebied van leer- en ontwikkelingsproblemen.

De bovenbouw ervaart vooral veel mogelijkheden in aanpak op het gebied van werkhouding. De grootste grens ervaart zij met fysiek en medische problematiek. De grootste ontwikkelvraag ligt op het gebied van gedrag.

Bijlage 2

Figure 1. The Dunn and Dunn Learning Styles Model



Bijlage 3

Uitvinden hoe we denken: de Myers-Briggs Type Indicator®...

De Myers-Briggs Type Indicator® is het meest gebruikte instrument voor persoonlijkheidsbeoordeling ter wereld. Ontworpen door een team van moeder en dochter, namelijk Isabel Myers en moeder Katherine Cook Briggs, berust de MBTI® op het werk van Carl Jung. Myers en Briggs hebben het instrument tijdens de Tweede Wereldoorlog ontworpen vanuit de hypothese dat inzicht in de persoonlijke preferenties burgers die nooit eerder hadden gewerkt, kon helpen bij het vinden van de juiste baan om hun aandeel aan de oorlogsinspanning te leveren. Het instrument voldoet aan de standaardconventies voor tests en de laatste telling in 1994, is afgelegd door meer dan tweeënhalf miljoen mensen over de gehele wereld. De MBTI® wordt algemeen gebruikt in het bedrijfsleven, de psychologie en het onderwijs, maar ook in carrièreadvisering en -begeleiding. De MBTI® gebruikt vier verschillende paren attributen die samen een matrix van zestien persoonlijkheidstypen vormen.

Introvert versus extravert

Dit eerste paar meet de mate waarin iemand introvert (I) dan wel extravert (E) is. Dit onderscheid tussen I of E focust op de bron van iemands mentale energie; extraverte personen ontleen hun energie aan andere mensen; introverte individuen vinden hun energie in zichzelf. Iedereen vindt dat de werkomstandigheden die het andere persoonlijkheidstype prefereert een krachteloos makend effect op hem heeft.

Sensitief versus intuïtief

Het tweede paar identificeert hoe iemand informatie opneemt. 'Sensoren' (S) verzamelen informatie door middel van hun vijf zintuigen, terwijl 'Intuïtieven' (N) op minder directe percepties vertrouwen, zoals patronen, verhoudingen en ingevingen. Als bijvoorbeeld een groep S'en en een groep N'en wordt gevraagd om hetzelfde schilderij te beschrijven zal de eerste groep het hoogstwaarschijnlijk hebben over de penseelvoering of het litteken op de wang van het onderwerp, terwijl de N'en uit de verontruste blik van het onderwerp afleiden dat hij in een moeilijke tijd leefde of aan depressies leed.

Denken versus voelen

Het derde paar meet hoe iemand beslissingen neemt als de informatie eenmaal is verzameld. Voelende typen (F) gebruiken hun emotionele intelligentie om beslissingen te nemen op basis van waarden; hun innerlijke gevoel voor wat juist en verkeerd is. De denkende types (T) zijn geneigd hun beslissingen te nemen op grond van logische en 'objectieve' criteria; hun afgewogen oordeel over waar en onwaar.

Snel van oordeel versus bedachtzaam

Het vierde paar brengt tot uitdrukking hoe langzaam of snel iemand tot een besluit komt. Snel oordelende types (J) hebben een sterke behoefte om zaken snel tot een eind te brengen. Met behulp van de beschikbare gegevens bereiken zij snel conclusies en gaan dan over naar de volgende zaak. Bedachtzame persoonlijkheden (P) houden liever hun opties open. Zij wachten totdat zij in hun ogen voldoende informatie hebben verzameld om een beslissing te nemen. J-typen hebben een sterke behoefte aan zekerheid en P's vinden ambiguïteit heerlijk.

Bijlage 4

Persoonlijk Ontwikkelings Plan gedragsspecialist

Huidige situatie

Het orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen zou ik op dit moment graag in stand willen houden zoals het nu is.

Ik ben in staat om leerinhouden af te stemmen op de leerlingen en houd hiermee rekening met individuele verschillen. Ik ontwerp zelf activiteiten die aansluiten op de betrokkenheid van leerlingen.

Hierbij help ik ze, omdat deze activiteiten ook de motivatie vergroten. Doordat ik op dit moment voor een heterogene groep sta, leer ik goed om te gaan met leerverschillen tussen kinderen.

Ik laat de kinderen dagelijks van en met elkaar leren door de heterogeniteit op een positieve manier te gebruiken. Ik laat ze bijvoorbeeld in tweetallen werken, tijdens een bouwopdracht. Maar ook met lezen en andere activiteiten zijn heterogene duo's belangrijk.

Mijn organisatorisch competent is iets waar ik de afgelopen jaren hard aan gewerkt heb. Ik vind dat ik op dit gebied goede vooruitgang heb geboekt en wil het niveau waar ik nu op zit, graag zo behouden.

Ik werk bijvoorbeeld met fotokaarten. Op elke foto staat een activiteit, deze hang ik op het bord. Zo zien de kinderen elke dag wat zij gaan doen. In mijn klas heb ik niet alleen tafels, ik heb ook een vaste kring (bankjes). Zo heb ik de mogelijkheid om zonder met allerlei stoelen te schuiven in kleine kring een instructie te geven en dus mijn activiteiten op een overzichtelijke manier kan uitvoeren.

Ik werk drie keer in de vier weken met een klassen assistent. Ik maak voor haar een planning als zij bij mij in de klas komt. Zo weet zij precies welke activiteiten met welke kinderen wanneer plaatsvinden. Deze planning neem ik s'ochtends met haar door.

Gewenste situatie

Ik zou graag aan het competent in samenwerking met collega's willen werken. Het gaat mij hier om een aantal specifieke punten.

Ik zou bijvoorbeeld graag een meer constructievere bijdrage willen leveren door consultatie. Ook zou ik graag meer kennis willen overdragen over de behandeling van leerlingen. Hierbij wil ik mijn collega's functioneel ondersteunen.

Het tweede competent waar ik graag iets in zou willen veranderen is het competent in samenwerking met de omgeving. Het puntje waarvan ik het belangrijk vind dat ik deze verder ontwikkel is het voeren van gesprekken met ouders. Ik merk dat ik dit erg lastig vind. Vooral de gesprekken die geen "goed" nieuws brengen. Ik wil graag mijn evenwicht vinden in het effectief informeren en het emotioneel ondersteunen van ouders.

Hulpbronnen

Door te participeren aan de LOL bijeenkomsten hoop ik nieuwe inzichten te krijgen op bepaalde situaties. Deze inzichten wil ik gaan toepassen om te kijken of ze voor mij werken in de praktijk. Voor het competent samenwerken met ouders zou dit een goede hulpbron kunnen zijn om een verandering te realiseren.

Onze adjunct directeur zou mijn kunnen helpen het competent samenwerken met collega's te verbeteren. Ik zou ondersteund kunnen worden door bijvoorbeeld mijn studieverlof te besteden aan observaties bij collega's, die ik dan zou kunnen consulteren. Echter voordat dat zover is, zou ik eerst meer kennis willen opdoen over gedrag. Deze kan ik opdoen door bepaalde literatuur te bestuderen, maar ook de bijeenkomsten bij te wonen van Fontys.

Ook is het belangrijk dat ik goed naar mij zelf leer kijken en mijn eigen gedrag. Dit is immers ook van invloed op het gedrag van kinderen. De bijeenkomsten van Fontys en de zelfstudie opdrachten zullen hier ook aan bijdragen.

Bijlage 5

Tabel 2.1 Stadia van de *cognitieve ontwikkeling* volgens *Piaget*

Leeftijd	Periode
0-2 jaar	Sensomotorische periode
0-1 maand	Stadium 1: reflexen
1-4 maanden	Stadium 2: primaire circulaire reacties
4-8 maanden	Stadium 3: secundaire circulaire reacties
8-12 maanden	Stadium 4: coördinatie van schema's
12-18 maanden	Stadium 5: tertiaire circulaire reacties
18-24 maanden	Stadium 6: het eerste denken
2-7 jaar	Preoperationele periode
7-11 jaar	Concreet-operationele periode
> 11 jaar	Formeel-operationele periode

Bijlage 6

	1 Divergeren	2 Assimileren	3 Convergeren	4 Accommoderen
<i>Wat je leert</i>	Ervaringen, situaties, mensen, gedachten	Feiten, reflecties, observaties, modellen	Feiten, theorieën, uitkomsten, aanpakken	Ervaringen, consequenties van keuzes, acties
<i>Hoe je leert</i>	Naar binnen, met verbeelding, sensitiviteit, observatie en reflectie 'Observerend'	Naar binnen, met onderschikking, integratie en logica 'Analyserend'	Naar buiten, met selectieve aandacht, probleemoplossing, besluitvorming, en focus 'Initiërend'	Naar buiten, met aanpassingsvermogen, commitment en ondernemerschap 'Al doende'
<i>Voorbeelden</i>	- Brainstorming - Intercollegiale consultatie	- Studie - Literatuur onderzoek	- Multiple choice test - Planning	- Training - Trial-and-error
<i>Metalen</i>	Reflecteren op het leren zelf ¹	Toetsen van het geleerde aan theorie	Voortgang meten en beoordelen door bv. audit of examen	Andere leerstijlen uitproberen
<i>Begeleider</i>	'Ontwikkelaar' (faciliterend)	'Expert' (docerend)	'Procesregisseur' (regisserend)	'Trainer' (trainend)
<i>Bijdrage van begeleider</i>	Feedback en reflectie	Expertise en inhoudelijke kennis	Voortgang en aanpak	Actie en leersituaties

Bijlage 7

Leerstijlen en hun kenmerken

	LEERSTIJLEN			
	Betekenisgericht	Toepassingsgericht	Reproductiegericht	Ongericht
Cognitieve verwerking	diepgaand	concreet	oppervlakkig (stapsgewijs)	nauwelijks
Regulatie-voorkeur	intern of zelfgestuurd	intern of extern gestuurd	extern gestuurd	stuurloos
Leermodel/-concept	opbouw van kennis (betekenisverlenend)	gebruik van kennis (toepassen)	opname en reproductie van kennis	samen leren
Leeroriëntatie	persoonlijke interesse	beroepsgericht	diploma en toetsgericht	ambivalent

Bijlage 8

Vragenlijst leerstijlen Kolb

Instructie voor het invullen:

Als je het eens bent met de uitspraak, dan zet je een **x** in het vakje achter de uitspraak. Als je het er **niet** mee eens bent, laat je het vakje achter de uitspraak leeg.

1 Ik heb een uitgesproken mening over wat goed en slecht is	
2 Ik doe vaak iets zonder na te denken over de mogelijke gevolgen	
3 Ik tracht problemen stap voor stap op te lossen	
4 Ik ben van mening dat formele procedures en voorschriften het gedrag van mensen dwangmatig maakt	
5 Ik heb de reputatie een directe "no-nonsense" stijl te hebben	
6 Ik vind dat acties gebaseerd op intuïtie vaak net zo goed zijn als acties op basis van zorgvuldig nadenken en analyseren	
7 Ik houd van het soort werk waarbij ik de tijd heb om de onderste steen boven te krijgen	
8 Ik vraag mensen regelmatig naar hun basisveronderstellingen	
9 Het belangrijkste is of iets werkt in de praktijk	
10 Ik zoek actief naar nieuwe ervaringen	
11 Als ik over een nieuw idee of benadering hoor, begin ik onmiddellijk te werken aan een toepassing in de praktijk	
12 Ik hecht veel belang aan zelfdiscipline zoals gezond eten, regelmatige lichaamsbeweging, vasthouden aan bepaalde routines enz	
13 Ik stel er eer in iets grondig en systematisch te doen	
14 Ik kan het best opschieten met logische, analytische mensen en minder met spontane, irrationele mensen	
15 Ik ben voorzichtig met de interpretatie van beschikbare gegevens en vermijd overhaaste conclusies	
16 Ik houd ervan doordacht tot een beslissing te komen na afweging van vele alternatieven	
17 Ik voel me meer aangetrokken tot nieuwe ongebruikelijke ideeën dan tot praktische	
18 Ik houd niet van iets dan onaf is en geef er de voorkeur aan dat dingen passen in een samenhangend patroon	
19 Ik aanvaard en houd vast aan vastgelegde procedures en richtlijnen zolang ik merk dat dit efficiënt is om het werk gedaan te krijgen	
20 Ik houd ervan mijn acties in verband te brengen met een algemeen principe	
21 In discussies houd ik ervan recht op mijn doel af te gaan	
22 Ik heb het liefst een afstandelijke, tamelijk formele band met de mensen op mijn werk	
23 Ik ben dol op de uitdaging iets nieuws en anders aan te pakken	
24 Ik houd van mensen die grappen kunnen waarderen en spontaan zijn	
25 Ik let zeer nauwkeurig op details alvorens tot een conclusie te komen	
26 Ik vind het moeilijk om met ongebruikelijke, dolle ideeën te komen	
27 Ik vind het zonde van de tijd om ergens omheen te draaien	
28 Ik waak ervoor om te snel tot conclusies te komen	
29 Ik geef er de voorkeur aan om over zoveel mogelijk informatiebronnen te beschikken, hoe meer gegevens om over na te denken, hoe liever	
30 Oppervlakkige mensen die dingen niet serieus nemen, irriteren mij meestal	
31 Ik luister naar de mening van anderen voordat ik mijn eigen mening naar voren breng	
32 Ik ben tamelijk open over mijn eigen gevoelens	
33 In discussies houd ik ervan de manoeuvres van anderen te observeren	
34 Ik reageer liever spontaan en flexibel op iets, dan dingen van tevoren te plannen	
35 Ik voel me aangetrokken tot technieken zoals netwerkanalyse, stroomdiagrammen, branching-programmes en waarschijnlijkheidsplanning	
36 Ik vind het vervelend als ik werk moet afraffelen om een deadline te halen	
37 Ik beoordeel iemand ideeën graag op hun praktische waarde	
38 Rustige, nadenkende mensen maken me onrustig	

39	Ik raak vaak geïrriteerd door mensen die zich onbesuisd ergens instorten	
40	Het is belangrijker van het heden te genieten dan te denken over het verleden of de toekomst	
41	Ik denk dat beslissingen gebaseerd op een grondige analyse van alle informatie, gezonder zijn dan beslissingen op basis van intuïtie	
42	Ik ben tamelijk perfectionistisch ingesteld	
43	Tijdens discussies draag ik veel ideeën bij die me zo ineens te binnen schieten	
44	In bijeenkomsten geef ik praktische, reële ideeën	
45	Regels zijn er om vaker wel dan niet overtreden te worden	
46	Ik geef er de voorkeur aan me afzijdig te houden en alle perspectieven te overwegen	
47	Ik vind dikwijls zwakheden en tekortkomingen in de argumenten van anderen	
48	Over het algemeen spreek ik meer dan dat ik luister	
49	Vaak vind ik betere en meer praktische mogelijkheden om iets te doen	
50	Ik vind dat geschreven rapporten kort, kernachtig en ter zake moeten zijn	
51	Ik ben ervan overtuigd dat verstandig, logisch denken uiteindelijk overwint	
52	Ik bespreek liever serieuze zaken met mensen dan te praten over koetjes en kalfjes	
53	Ik houd van mensen die met bide benen op de grond staan	
54	In gesprekken word ik ongeduldig als mensen met irrelevante zaken en bijzaken komen	
55	Wanneer ik een rapport moet schrijven, heb ik de neiging een heleboel kladjes te maken voordat ik aan de eigenlijke versie toekom	
56	Ik houd ervan dingen uit te proberen om te kijken of het werkt in de praktijk	
57	Ik houd ervan op een logische manier antwoorden te vinden	
58	Ik vind het fijn om veel aan het woord te zijn	
59	In discussies vind ik dat ik vaak de realist ben die de mensen bij het onderwerp houdt en wollige speculaties vermijdt	
60	Ik sta graag stil bij diverse alternatieven voor ik mijn beslissing neem	
61	In discussies ben ik vaak het minst geëmotioneerd en het meest objectief	
62	In discussies ben ik meer geneigd me op de achtergrond te houden dan de leiding te nemen en veel aan het woord te zijn	
63	Ik breng lopende activiteiten graag in verband met de langere termijn en een ruimer kader	
64	Als er iets misgaat, laat ik dat het liefst snel van mij afglijden als iets waarik van geleerd heb	
65	Ik ben geneigd om wilde en dwaze ideeën af te wijzen als onpraktisch	
66	Bezint eer ge begint, is het beste	
67	Bij elkaar genomen luister ik meer dan dan ik praat	
68	Ik ben tamelijk hard tegen mensen die het moeilijk vinden om iets logisch aan te pakken	
69	Ik denk dat in de meeste gevallen het doel de middelen heiligt	
70	Ik vind het niet erg om de gevoelens van mensen te kwetsen als het werk maar gebeurt	
71	Ik vind de formaliteit van eerst specifieke doelen stellen en plannen uitstippelen, verlamdend	
72	Ik ben meestal de centrale figuur op een feestje	
73	Ik doe alles wat nodig is om iets gedaan te krijgen	
74	Ik verveel me snel met methodisch, gedetailleerd werk	
75	Ik onderzoek graag de uitgangspunten, principes en theorieën die aan zaken of gebeurtenissen ten grondslag liggen	
76	Ik ben altijd geïnteresseerd in wat anderen denken	
77	Ik houd ervan dat vergaderingen systematisch verlopen, en dat de overeengekomen agenda behandeld wordt	
78	Ik houd mij verre van subjectieve of omstreden onderwerpen	
79	Ik geniet van drama en opwindning in een crisissituatie	
80	Mensen vinden mij vaak ongevoelig voor hun gevoelens	

Bijlage 9

Kennistest faalangst

Hieronder vind je een aantal vragen. Deze vragen zijn gericht op faalangst. Het doel van deze test is om te kijken wat de huidige kennis is op het gebied van faalangst. Het zijn allen open vragen, weet je het antwoord op de vragen niet, laat je deze open.

1. Zijn er verschillende soorten faalangst? Zo ja, welke?
2. Welke uiterlijke gedragingen kunnen wijzen op faalangst?
3. Welke eigenschappen zijn kenmerkend voor kinderen die faalangst vertonen?
4. Wat kun je als leerkracht het best doen in de omgang met kinderen die faalangstig zijn?
5. Wat gaat er om in het hoofd van iemand die faalangstig is?
6. Wat kun je aan faalangst doen buiten de klas, dus bijvoorbeeld advies naar ouders, leerling zelf etc.?

Bijlage 10

Vragen bij gestructureerd interview

Vooraf aan de vragen, het gesprek starten en de leerkracht zich op zijn/haar gemak laten voelen. Dit kan de interviewer doen door te vragen naar eerdere ervaringen met onderzoeken en kinderen die faalangstig zijn.

1. Als je kijkt naar jezelf en hoe je omgaat met kinderen die faalangstig zijn en je zou dat in gaan schalen op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 staat voor ik heb geen flauw idee hoe ik zou moeten handelen en waarbij 10 staat voor, ik weet altijd hoe ik kan handelen, waar sta je nu dan?
2. Wat doe je al om op die te staan?
3. Waar zou je graag heen willen?
4. Wat zou jij dan moeten leren om daar te komen?
5. (na de bijeenkomst) Wat heb je geleerd om daar te komen?

Bijlage 11

Vragenlijst verhouding leerwinst/tijd - leerkracht

Hieronder zie je een aantal stellingen. Achter deze stellingen staan vier getallen.

Getal 1 betekent oneens

Getal 2 betekent meer oneens dan eens

Getal 3 betekent meer eens dan oneens

Getal 4 betekent mee eens.

Zet een rondje om het getal dat voor jou van toepassing is.

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Ik heb veel geleerd over faalangst de afgelopen 2 maanden | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Ik had meer kunnen leren over faalangst de afgelopen 2 maanden | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Ik heb geen extra werkdruk ervaren door dit onderzoek | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. De tijd die werd besteed aan het leren over faalangst werd nuttig gebruikt. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Er werd veel tijd besteed aan het leren over faalangst | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Ik zie het zitten om nog een keer op deze manier aan de slag te gaan om dan iets over een ander gedragsprobleem te leren | 1 | 2 | 3 | 4 |

Bijlage 12

Inschaling competenties

Ik doe een beroep op en maak gebruik van ervaring en inzichten van collega's

0	4	10
---	---	----

0	7	10
---	---	----

Ik stem de aanpak van gedragsproblemen af met teamleden

0	7	10
---	---	----

0	8	10
---	---	----

Ik ondersteun collega's op coachende wijze en daardoor help ik hen in hun eigen ontwikkeling

0	6	10
---	---	----

0	7	10
---	---	----

Ik kan leraren begeleiden in situaties waarbij ze dreigen vast te lopen bij een gedragsaanpak van leerlingen. Daarbij kan ik oplossingsgerichte gesprekstechniek gebruiken.

0	6	10
---	---	----

0	8	10
---	---	----

Ik kan leerkrachten ontvankelijk maken voor het kijken naar en veranderen van leerkracht gedrag

0	5	10
---	---	----

0	6	10
---	---	----