



‘THINK in het praktijkonderwijs’

Student:	Samantha Valk
Studentnummer:	S1069834
VOE code:	PE.OV.A.V4002
Docentbegeleider:	Rinske Tolsma
Opdrachtgever:	Dorien Graas
Instelling:	Lectoraat Jeugd Windesheim
Productnaam:	Onderzoeksrapport
School:	Hogeschool Windesheim Zwolle
Opleiding:	Pedagogiek (voltijd)
Datum van inleveren:	04-12-2017
Versie:	2
Minor:	Afstudeerminor Opvoedingsrelaties versterken
Beoordelaars:	Rinske Tolsma en Rick van der Locht

‘THINK in het praktijkonderwijs’

*“Welke differentiatie is nodig in de huidige toegepaste pedagogische-didactische
werkvormen bij “Think op school”, zodat deze aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen
en de ontwikkelingsfase van de leerlingen van het praktijkonderwijs?”*

Zwolle, december 2017

In samenwerking met:

Hogeschool Windesheim, Zwolle



TalentStad Beroepscollege, Zwolle



Academische werkplaats
Samen op School (SoS),



De Kern, Maatschappelijke
dienstverlening IJsselland en
Flevoland



Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt het onderzoeksrapport met als thema ‘*Think op school*’. Het onderzoek is door mij geschreven. Ik ben vierdejaars studente aan de opleiding Pedagogiek aan Hogeschool Windesheim te Zwolle. Het onderzoeksrapport is geschreven naar aanleiding van een ‘klein-en-fijn project’ vanuit de Academische Werkplaats. Vanuit het Lectoraat ‘Jeugd’ van Windesheim Zwolle wordt door vier studenten van de opleiding Pedagogiek het ‘klein-en-fijn project’ uitgevoerd. Ik ben één van die studenten. In dit onderzoek wordt gekeken naar de implementatie van de ‘*Think op school*’ lessen in het praktijkonderwijs. Er wordt gekeken naar welke differentiatie van de huidige toegepaste pedagogische-didactische werkvormen er nodig is, zodat deze aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van de leerlingen in het praktijkonderwijs.

Er zijn, naast mij, drie andere studenten van de opleiding Pedagogiek die onderzoek doen binnen het ‘klein-en-fijn project’. Met deze studenten heb ik veel samengewerkt en we hebben informatie met elkaar gedeeld. Zo hebben we gezamenlijk informatie verzameld over de leerlijn ‘*Think op school*’ middels gesprekken met betrokkenen. Elke student heeft een andere hoofdvraag, maar de opdrachtgever en belanghebbenden zijn dezelfde. Ondanks de verschillende hoofdvragen kunnen de inleiding, het theoretisch kader en de maatschappelijke context in de verschillende onderzoeksverslagen daarom overeenkomsten bevatten. R. Tolsma, docent en onderzoeksbegeleider is hiervan op de hoogte en heeft dit goedgekeurd¹.

Ik bedank M. Snel, oprichtster van ‘*Think op school*’. Middels gesprekken, interviews en het beschikbaar stellen van dossiers is er informatie verkregen om zo het onderzoek te kunnen uitvoeren. Ook bedank ik vanuit de Academische Werkplaats, Samen op school (SoS) D. Graas (Opdrachtgever en Lectoraat Jeugd, Windesheim Zwolle), J.W. Dollekamp (Gemeente Zwolle), en L. Schoot-Uiterkamp (GGD Zwolle) voor hun input en beschikbare tijd gedurende het onderzoek. Daarnaast gaat mijn dank uit naar R. Tolsma voor alle begeleiding en het geven van feedback gedurende het onderzoek. Tot slot gaat mijn dank uit naar mijn collega studenten D. Hobert, D. Roelofs en S. Bos voor de samenwerking en het gehele proces dat wij gedeeld hebben.

Veel leesplezier gewenst!

Samantha Valk
04-12-2017

¹ Bij onduidelijkheden hierover kunt u terecht bij R. Tolsma

Samenvatting

Sinds 2014 wordt er op TalentStad Beroepscollege VMBO, in Zwolle een pilot met 'Think op school' aangeboden. 'Think op school' is een leerlijn gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het doel bij de lessen van 'Think op school' is de basispreventie versterken en de leerlingen weerbaar te maken, zodat leerlingen kunnen participeren in de samenleving en school niet voortijdig zullen verlaten. Binnen 'Think op school' wordt er samengewerkt met scholen, de betrokken gemeenten en maatschappelijke organisaties. De resultaten op Pilotschool TalentStad VMBO zijn als positief ervaren en de gemeente Zwolle staat open om 'Think op school' uit te breiden. Er zijn verschillende scholen binnen het voortgezet onderwijs die hebben aangegeven 'Think op school' te willen implementeren. Binnen deze ontwikkelingen zijn verschillende vragen ontstaan. Deze vragen zijn door middel van een 'klein-en-fijn aanvraag' door de Academische werkplaats 'Samen op school' bij het Lectoraat 'Jeugd' van Windesheim terecht gekomen. In dit onderzoek staat de vraag rondom de implementatie van 'Think op school' op het praktijkonderwijs centraal. De centrale vraag luidt:

'Welke differentiatie is er nodig in de huidige toegepaste pedagogische-didactische werkvormen bij 'Think op school', zodat deze aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van de leerlingen van het praktijkonderwijs?'

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een databank analyse, een interview en een literatuuronderzoek. Bij de analyse van de databank is weergegeven welke werkvormen toegepast zijn op het VMBO. Het interview heeft als aanvulling op de databankanalyse plaatsgevonden. Dit omdat de databank als onvolledig of onduidelijk is ervaren. Daarnaast is een literatuuronderzoek gedaan rondom de aansluiting van werkvormen in het praktijkonderwijs. Hierbij is gekeken naar de leerstijlen, het leervermogen en de ontwikkelingsfase van leerlingen in het praktijkonderwijs.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de lessen helder gestructureerd zijn. Bijna elke les wordt gestart met een mindmap of filmpje en afgesloten met een klassikale samenvatting. De uitwerking van de werkvormen zijn summier omschreven. Er kan niet worden vastgesteld hoelang een werkvorm duurt. Er worden veel fysieke oefeningen gedaan. 'doen' en actief bezig zijn, staat centraal. De werkbladen en de map worden niet meer gebruikt. Er wordt voornamelijk klassikaal of in kleinere groepjes gewerkt. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat jongeren het meeste leren door directe ervaring en door dingen te doen. Werkvormen zoals ijsbrekers, spelvormen en actieve discussies hebben de voorkeur voor de jongeren in het praktijkonderwijs. Er kan geconcludeerd worden dat de actieve werkvormen die zijn toegepast op het VMBO ook toegepast kunnen worden op het praktijkonderwijs.

Aanbevolen wordt verder te gaan met het toepassen van de actieve werkvormen zoals rollenspel, actieve discussie, ademhalingsoefeningen en samenwerkingsoefeningen. Er dient wel rekening gehouden te worden met de beperking in het werkgeheugen en de beperkingen op sociaal-emotioneel gebied. Werkvormen kunnen maximaal tien minuten achtereenvolgend duren, voordat de concentratie van deze leerlingen verminderd. Er wordt aanbevolen om het boek 'Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk' van Lia Bijkerk en Wilma van der Heide aan te schaffen. Dit boek bevat 150 werkvormen waarbij het doel, niveau en leerstijl wordt weergegeven.

Inhoud

1. Inleiding	6
1.1 Organisatie	6
1.2 Aanleiding	6
1.3 De betrokken partijen binnen 'Think op school'	7
1.4 Probleemanalyse	8
1.5 Doelstelling en relevantie	9
1.5.1 Doelstelling	9
1.5.2 Relevantie	9
1.6 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen	10
1.7 Maatschappelijke context	11
Passend Onderwijs	11
Jeugdwet & Transitie Jeugdzorg	11
Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo)	13
Participatiewet	13
Verbinding maatschappelijke context en Think	14
1.8 Theoretische context	14
Pedagogische civil society	14
Algemeen sociaal-emotionele ontwikkeling bij 12 tot 14 jarigen	15
Sociaal- emotionele ontwikkeling bij jongeren met een licht verstandelijke beperking	15
Licht verstandelijk beperking	15
Identiteitsvorming	16
Weerbaarheid	17
Cognitieve ontwikkelingspsychologie	17
De 4G-principes van de RET methode	17
Leerstijlen en leertypen	18
1.9 Begripsafbakening	18
2. Methode	19
2.1 Methode van data verzamelen deelvraag 1	19
2.1.1 Populatie	19
2.1.2 Procedure	20
2.1.3 Verwerking van de resultaten	21
2.2 Methode van data verzamelen deelvraag 2	21
2.2.1 Procedure	21

2.2.2 Verwerking van de resultaten	22
Hoofdstuk 3 Resultaten	22
Resultaten deelvraag 1.....	22
Resultaten interview.....	27
Resultaten deelvraag 2.....	29
4. Conclusie	36
4.1 Conclusie deelvraag 1.....	36
4.2 Conclusie deelvraag 2.....	37
4.3 Beantwoording van de centrale vraag	38
5. Discussie	39
6. Aanbevelingen	42
6.1 Aanbevelingen voor de organisatie.....	42
6.2 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.....	43
Literatuurlijst	45
Bijlagen.....	49
1. Aanvraagformulier klein-en-fijn project.....	49
2. Meetinstrument vragenlijst bij deelvraag 1	51

1. Inleiding

Dit onderzoek is gericht op het in beeld brengen van de vraag welke differentiatie er nodig is in de huidige toegepaste pedagogische-didactische werkvormen bij de lessen van 'Think op school'. Het onderzoek is uitgevoerd door Samantha Valk, studente Pedagogiek, in opdracht van Lector D. Graas van Hogeschool Windesheim te Zwolle. Het onderzoek heeft plaats gevonden van februari 2017 tot en met december 2017.

1.1 Organisatie

De Academische werkplaats 'Samen op school' is een samenwerkingsverband in IJsselland en Flevoland.

Met een kennisinfrastructuur verbindt de Academische werkplaats de werelden van praktijk, beleid, onderzoek en onderwijs (Over Samen op School, 2017). Deze academische werkplaats valt onder het programma 'Academische Werkplaatsen Transformatie Jeugd' (AWTJ) en ondersteunt de jeugdhulp die in 2015 van kracht is gegaan.

De AWTJ wordt door de ZonMw gefaciliteerd. ZonMw is een organisatie in Nederland die zich richt op zorginnovatie en gezondheidsonderzoek.

De Academische werkplaats wil uitval van kinderen op scholen verminderen en daarnaast ervoor zorgen dat deze kinderen minder gebruik hoeven te maken van andere (zwaardere) vormen van ondersteuning (Thissen, z.d.). De Academische werkplaats heeft een aantal doelen benoemd:

- Het verbeteren van ontwikkelingskansen en het voorkomen van achterstanden bij (met name kwetsbare) kinderen;
- Het vergroten van de regie van de ouders en de betrokkenheid van het netwerk rond het gezin en het versterken van de 1ste;
- Het vinden van een passende plek in het reguliere primair en voortgezet onderwijs voor zoveel mogelijk kwetsbare kinderen;
- Het verbeteren van de samenwerking tussen gezin, school en jeugdhulp in de regio Flevoland en IJsselland (Thissen, z.d.).

Binnen de Academische werkplaats is er ruimte voor verschillende klein-en-fijn projecten. Deze projecten zijn vaak kortdurende onderzoeken (ongeveer zes maanden). In deze projecten gaat het om concrete onderwerpen rond samenwerking tussen gezin, school en jeugdhulp en het verbeteren van interventies.

'Think op school' is aangemeld als een klein-en-fijn project. Dit project wordt uitgevoerd binnen het lectoraat Jeugd op Windesheim Zwolle. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door studente Samantha Valk onder begeleiding van lector Dorien Graas.

1.2 Aanleiding

Door de invoering van de Wet passend onderwijs, Wet maatschappelijke ondersteuning, participatiewet, en de jeugdwet is de verantwoordelijkheid voor de zorg verschoven van de provincies naar de gemeenten. Met de decentralisatie van Jeugdhulp naar gemeenten heeft de rijksoverheid een bezuiniging doorgevoerd. Gemeenten moeten de jeugdwet uitvoeren met minder geld dan voorheen beschikbaar was voor de jeugdzorg. De gemeenten zijn verantwoordelijk voor zowel de (geïndiceerde) jeugdzorg als de preventieve jeugdzorg. De gedachte hierachter is, dat zij hierdoor beter in staat zijn om preventief te werken en dure jeugdhulp te voorkomen. De gemeente Zwolle zal hierdoor meer insteken op de preventieve kant, zoals het toepassen van de Think-lessen (Dollekamp, 2017). Veel gemeenten, zo ook de gemeente Zwolle, staan voor de uitdaging om de zorg slimmer, efficiënter en goedkoper te organiseren met betere resultaten voor kinderen, jongeren en ouders (Schakelaar & Witteveen, 2017). De gemeente Zwolle zoekt partners om met deze transitie aan de slag te gaan. Er wordt hierbij ingezet op vroeg-signalering, preventie en lichte zorg. Het uiteindelijke

doel is om in de toekomst zwaardere en duurdere jeugdhulp te minimaliseren. Met deze ontwikkeling in het achterhoofd is de samenwerking tussen de gemeente Zwolle en de leerlijn ‘Think op school’ ontstaan.

‘Think op school’ is een sociaal-emotionele leerlijn binnen het voortgezet onderwijs (Snel, 2016). ‘Think op school’ is bedoeld voor leerlingen van 12 tot 16 jaar in het voortgezet onderwijs. Bij deze leeftijdscategorie wordt een groter beroep gedaan op de sociale vaardigheden van de leerlingen. Ouders verschuiven naar de achtergrond en leeftijdsgenoten zijn van grotere invloed. Het inzetten van de sociaal-emotionele leerlijn draagt bij aan het preventiebeleid van de gemeente Zwolle. THINK staat voor: True, Helpful, Inspiring, Necessary en Kind (Think op school, 2015). Deze woorden vatten samen hoe je respectvol met jezelf en met anderen omgaat.

‘Think op school’ heeft de volgende doelen (Snel, 2016):

1. Structurele aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen/jongeren op school;
2. Duurzaam preventieaanbod via een aanpak die in de praktijk van de school en in samenspraak met leerlingen en ouders vorm krijgt;
3. Samenhang in preventieaanbod op school door de samenwerking tussen onderwijs en maatschappelijke organisaties, waarbij Think de kapstok is voor preventieactiviteiten op school.

M. Snel heeft samen met P. Gerritsen van TalentStad de leerlijn ‘Think op school’ ontwikkeld. Deze leerlijn is twee jaar geleden gestart op het voortgezet onderwijs binnen de TalentStad Beroepscollege. De VMBO-Leerlingen uit klas één en twee krijgen ‘Think op school’ als les aangeboden. Op dit moment wordt leerlijn Think in vier blokken van elk zes lessen gegeven (Snel, 2016). Binnen elk blok wordt een thema behandeld (Think op school, 2015). De thema’s zijn: omgaan met verschillen, goed voor jezelf zijn, vriendschappen en relaties en gezondheid.

Er is geen kant- en-klaar lespakket dat docenten kunnen gebruiken. Binnen een thema komen er verschillende onderwerpen aan bod. Deze onderwerpen sluiten aan bij de actualiteit in de klas en in de maatschappij. Op deze manier wil: ‘Think op school’ zo nauw mogelijk aansluiten bij de ontwikkeling en beleving van de jongeren.

Binnen ‘Think op school’ werken scholen, maatschappelijke organisaties en de gemeente met elkaar samen. Het doel bij de lessen van Think is het versterken van de basispreventie en het weerbaar maken van de leerlingen zodat leerlingen op een goede manier kunnen participeren in de samenleving en school niet voortijdig zullen verlaten. De lessen worden gegeven door één professional vanuit verschillende maatschappelijke organisaties. De betrokken professionals zijn in de volgende paragraaf toegelicht. De mentor van de klas is verplicht aanwezig te zijn bij alle Think-lessen. Hier is voor gekozen om op deze manier de veiligheid te waarborgen in de klas en de jongeren te kunnen opvangen bij zwaar beladen onderwerpen. Kort gezegd komt de taak van de mentor neer op het bieden van (na)-zorg.

1.3 De betrokken partijen binnen ‘Think op school’

De gemeente Zwolle

De gemeente Zwolle heeft diverse verantwoordelijkheden op het gebied van jeugdhulp en preventie (Dollekamp, 2016). Ambtenaar J. W. Dollekamp is vanuit de gemeente Zwolle actief betrokken bij Think. De gemeente Zwolle wil investeren in de preventie binnen het jeugdbeleid, om zo minder beroep te hoeven doen op zwaardere en intensievere zorg.

TalentStad Beroepscollege Zwolle

TalentStad Beroepscollege is een school voor voortgezet onderwijs in Zwolle. In het

schooljaar 2014/2015 is deze school gestart met een pilotversie van de sociale-emotionele leerlijn Think. De pilot vond plaats in het eerste jaar op het VMBO kader niveau. Er worden op dit moment "Think op school" lessen verzorgd binnen de eerste drie leerjaren. Vanuit TalentStad is docent P. Gerritsen actief betrokken bij de leerlijn.

Maatschappelijke organisaties

De 'Think op school' lessen, worden gegeven door professionals binnen het werkveld. Voor de betrokken maatschappelijke organisaties is de leerlijn een toegankelijke manier om jongeren te bereiken (Snel, 2016). Op dit moment zijn de volgende organisaties betrokken bij Think:

- **De Kern** is een organisatie voor maatschappelijke dienstverlening (De Kern, 2017). Zij ondersteunen, begeleiden of adviseren mensen bij (psychosociale, materiële en sociaaljuridische) problemen waar zij zelf niet uitkomen. Contactpersoon: maatschappelijk werkster M. Snel;
- **TalentStad PRO** is een onderwijsinstelling voor praktijkonderwijs (Schulkes, Inge, 2016). Zij helpen leerlingen met zelfstandig worden, zodat deze zo goed mogelijk kunnen functioneren in de maatschappij;
- **Gemeente Zwolle** is verantwoordelijk voor alle vormen van jeugdhulp (Rijksoverheid, 2017) En zorgt ervoor dat de ondersteuning, hulp, zorg aan jeugdigen, gezinnen en medeopvoeders integraal en op een laagdrempelige wijze worden aangeboden. Contactpersoon: J.W. Dollekamp;
- **GGD IJsselland** werkt aan de publieke gezondheid (IJsselland, 2017). Onder andere aan het bevorderen van (jeugd)gezondheid, maatschappelijke zorg en seksuele gezondheid. Contactpersoon: L. Schoot Uiterkamp;
- **MEE** biedt cliëntondersteuning aan jongeren om deze meer grip te laten krijgen op hun leven. (Stichting MEE, 2017). Cliëntondersteuning bestaat uit informatie, advies en kortdurende ondersteuning op alle leefgebieden en richt zich op het versterken van de zelfredzaamheid en participatie. MEE streeft naar een samenleving waarin iedereen meedoet;
- **Mindfit** biedt geestelijke gezondheidszorg, dichtbij en eigentijds (Mindfit, 2017). Op basis van positieve psychologie wordt gewerkt aan het versterken van de veerkracht die mensen nodig hebben om tegenslagen en uitdagingen een plek te kunnen geven,
- **Tactus** biedt hulp en advies voor elke vorm van verslaving van alcohol en drugs tot eten, gokken, gamen, internet en/of seks (Tactus, z.d).

1.4 Probleemanalyse

Volgens M. Snel zijn de resultaten op TalentStad positief (Snel, 2016). Uit evaluatiegesprekken is gebleken dat de lessen 'Think op school' leerlingen helpen beter voor zichzelf te zorgen en beter te kunnen omgaan met teleurstellingen. Er is minder ruzie in de klas en wanneer er ruzie is weten de leerlingen beter hoe ze dit kunnen oplossen. Het klas- en schoolklimaat van de leerlingen is beter geworden door het bespreekbaar maken van verschillende onderwerpen. Deze positieve resultaten leidden ertoe dat de gemeente Zwolle open staat voor een uitbreiding van "Think op school". Door middel van een presentatie en brieven zijn alle voortgezet onderwijs scholen uit Zwolle benaderd met de vraag of zij willen werken met Think. Op dit moment zijn er zeven voortgezet onderwijs scholen die aangegeven hebben met 'Think op school' te willen starten. Van deze scholen is er één praktijkonderwijs school, namelijk TalentStad Pro. Deze aanmeldingen zorgen voor een enorme uitdaging voor alle betrokkenen bij "Think op school".

Vanuit deze nieuwe ontwikkelingen die bij Think spelen, zijn verschillende vragen ontstaan. Hiervoor heeft M. Snel de Academische Werkplaats Zwolle benaderd. Vanuit de Academische Werkplaats is er een klein-en-fijn project opgesteld welke is doorgestuurd naar het lectoraat Jeugd van Hogeschool Windesheim. Studenten van de opleiding Pedagogiek konden reageren op de aanvraag van het klein-en-fijn project. In de aanvraag is beschreven

dat er verschillende vragen waren rondom het implementatietraject van ‘Think op school’. Bijvoorbeeld: ‘Wat zijn de succesfactoren?’ of ‘Zijn er verschillen tussen het Primair onderwijs en Voortgezet onderwijs?’. Binnen de aanvraag (zie bijlage 1) wordt benoemd dat de opbrengsten van het onderzoek kunnen worden meegenomen in het aanmelden van Think bij de database van het Nederlands Jeugd Instituut (NJI).

1.5 Doelstelling en relevantie

Hieronder staan de doelstelling en de relevantie van dit onderzoek beschreven.

1.5.1 Doelstelling

Bij “Think op school” wordt met verschillende maatschappelijke organisaties samengewerkt (Snel, 2016). De maatschappelijke organisaties zijn de zogenoemde Think-trainers. Deze Think-trainers zijn niet gespecialiseerd in het lesgeven aan leerlingen in het praktijkonderwijs, maar beschikken wel over de expertise om informatie over te brengen aan deze leerlingen. De maatschappelijke organisaties beschikken niet over de informatie over hoe zij de lessen kunnen vormgeven. Hiermee wordt onder meer de lengte van een les, de hoeveelheid informatie en passende werkvormen bedoeld. Het doel van dit onderzoek is om te beschrijven welke huidige toegepaste pedagogische en didactische werkvormen van “Think op school” aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van de leerlingen in het praktijkonderwijs. Na het beantwoorden van deze vraag krijgen de projectleiders van ‘Think op school’, de Think trainers en de mentoren in beeld welke werkvormen aansluiten bij de leerlingen van het praktijkonderwijs en wat de behoefte aan differentiatie is. De werkvormen kunnen opgesteld of aangepast worden zodat deze aansluiten op het leervermogen en de leerstijlen van de leerlingen van het praktijkonderwijs. Door middel van dit onderzoek zal bijgedragen worden aan de implementatie van ‘Think op school’ op TalentStad Pro en in de toekomst ook bij andere geïnteresseerde praktijkonderwijsscholen.

1.5.2 Relevantie

Relevantie op macro niveau

De transitie en het passend onderwijs hebben verschillende pijlers opgesteld. Eén van die pijlers is integraal werken (Van Rijn, 2014). Door te werken met “Think op school” is er een samenwerking ontstaan tussen scholen, maatschappelijke organisaties en de gemeente. Het is van belang dat de leerlijn aansluit bij het niveau van het praktijkonderwijs. Wanneer dit niet het geval is, zal de leerlijn niet de beoogde doelen behalen. Het doel bij de lessen van Think is de basispreventie versterken en de leerlingen weerbaar te maken, zodat leerlingen kunnen participeren in de samenleving en school niet voortijdig zullen verlaten. Door te onderzoeken welke werkvormen en lesopbouw aansluiten bij de leerlingen in het praktijkonderwijs zal “Think op school” meer effect hebben en als gevolg daarvan het tegengaan van voortijdig schoolverlaten kunnen laten zien. Dit sluit aan bij de doelen van de rijksoverheid: het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het terugdringen van schooluitval (Rijksoverheid, z.d.). In de Wet educatie en beroepsonderwijs en de Wet passend onderwijs zijn de volgende doelen beschreven: bevordering van zelfredzaamheid, algemene vorming, persoonlijke ontplooiing en draagt bij tot maatschappelijk functioneren beschreven (Rijksoverheid, 2014). Dit onderzoek zal een bijdrage leveren aan het implementeren van “Think op school” in het praktijkonderwijs. Hierdoor zal naast het VMBO ook het praktijkonderwijs middels “Think op school” aan deze doelen gaan werken.

Relevantie op meso niveau

Het uitvoeren van dit onderzoek draagt bij aan het implementatietraject van “Think op school” binnen het praktijkonderwijs. Door dit onderzoek uit te voeren zal in beeld worden gebracht in hoeverre de huidige werkvormen en lesopbouw aansluiten bij de leerlingen in het

praktijkonderwijs. De aanbevelingen uit dit onderzoek zijn relevant voor de leerkrachten/mentoren en de Think-trainers. Zij kunnen de Think-lessen zo opbouwen dat deze aansluiten bij de leerlingen in het praktijkonderwijs.

Relevantie op micro niveau

De leerlingen van het praktijkonderwijs zullen meer van de ‘Think op school’ lessen leren wanneer de werkvormen en lesinhoud aansluiten bij de behoeften en leerstijlen van de leerlingen. Als een ‘Think op school’ les niet aansluit kunnen de leerlingen snel afgeleid zijn en niet gemotiveerd raken.

Relevantie voor de instelling

TalentStad Pro heeft aangegeven te willen werken met ‘Think op school’. Voordat Think geïmplementeerd kan worden bij het praktijkonderwijs zal onderzocht moeten worden of de huidige toegepaste werkvormen aansluiten bij het praktijkonderwijs. De huidige werkvormen zijn gebaseerd op VMBO niveau. Het is belangrijk dat een werkvorm aansluit bij de ontwikkeling en interesse van de leerling (Hoogeveen & Winkels, 2014). Wanneer een werkvorm totaal niet aansluit bij de leerstijl van de leerling, zal de leerling mogelijk ook niet geheel open staan voor deze lessen, niet actief mee doen en er uiteindelijk weinig van leren.

Op dit moment is het onbekend welke werkvormen wel of niet aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en ontwikkelingsfase van leerlingen binnen het praktijkonderwijs. Door middel van het onderzoek krijgen de projectleiders van Think, de Think-trainers en de mentoren in beeld welke werkvormen aansluiten bij de leerlingen van het praktijkonderwijs en wat de behoefte aan differentiatie is. De werkvormen kunnen opgesteld of aangepast worden zodat deze aansluiten op het leervermogen en de leerstijlen van de leerlingen van het praktijkonderwijs. Door middel van dit onderzoek zal er bijgedragen worden aan de implementatie van Think op TalentStad Pro en in de toekomst ook bij andere geïnteresseerde praktijkonderwijsscholen.

Relevantie voor het vakgebied

Bij ‘Think op school’ werken verschillende maatschappelijke organisaties samen. Deze maatschappelijk organisaties hebben geen ervaring met het lesgeven aan leerlingen in het praktijkonderwijs (Snel, 2017). Zij beschikken niet over de kennis van aansluitende werkvormen en de lesopbouw bij deze doelgroep. Door middel van dit onderzoek worden er aanbevelingen gegeven over de vormgeving van de lessen.

Door het aanbieden van de ‘Think op school’ lessen met passende werkvormen en lesopbouw zal de weerbaarheid van de leerlingen in het praktijkonderwijs vergroot worden. Hierdoor wordt de kans op schooluitval geminimaliseerd. Op lange termijn kan dit zorgen voor een diploma en/of een werkplek voor de leerlingen. Het aanbieden van de ‘Think op school’ lessen betekent dat er aan de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gewerkt. Leerlingen krijgen van professionals, zoals de maatschappelijk werker, preventief les over onderwerpen als weerbaarheid, nee durven zeggen, grenzen herkennen en aangeven maar ook over vriendschappen en relaties. Dit ligt in het vakgebied van de maatschappelijke organisaties. In de toekomst zal dit betekenen dat er minder snel beroep wordt gedaan op zwaardere en intensievere hulp.

1.6 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

De centrale vraag en de bijbehorende deelvragen zijn hieronder beschreven.

Centrale vraag

De centrale vraag van dit onderzoek luidt:

'Welke differentiatie is nodig in de huidige toegepaste pedagogische-didactische werkvormen bij 'Think op school', zodat deze aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van de leerlingen van het praktijkonderwijs?'

Deelvragen

1. Hoe zijn de Think-lessen (inhoudelijk) vormgegeven door de mentoren en Think-trainers op VMBO-kader niveau bij TalentStad?
2. Wat is er vanuit de literatuur bekend over aansluiting van werkvormen bij het leervermogen, leerstijlen en ontwikkelingsfase bij de lessen van leerlingen in het praktijkonderwijs?

1.7 Maatschappelijke context

Hieronder wordt de maatschappelijke context, die van invloed is bij Think omschreven. In de afgelopen jaren is een aantal wettelijke aanpassingen doorgevoerd, die van invloed zijn op de jeugdzorg en het onderwijs (Van den Bosch, 2015). Het gaat om de volgende wetten: Passend Onderwijs, Jeugdwet, Wet maatschappelijke ondersteuning (verder Wmo) en de Participatiewet. Ondanks de verschillen in onderwerpen hebben de veranderingen in deze wetten invloed op elkaar.

Passend Onderwijs

Het stelsel Passend Onderwijs is in 2014 ingevoerd (Rijksoverheid, 2014). Met dit stelsel hebben scholen een zorgplicht gekregen. De scholen hebben de verantwoordelijkheid om voor elke leerling een zo goed mogelijke plek in het onderwijs te bieden. Dit moet een plek zijn die past bij de mogelijkheden en kwaliteiten van de leerling. Wanneer een leerling extra begeleiding/ondersteuning nodig heeft, moet daarvoor gezorgd worden. Wanneer dit niet lukt op de school waar de leerling is aangemeld, gaat dezelfde school op zoek naar een school waar de leerling wel deze begeleiding/ondersteuning kan krijgen. In regionale samenwerkingsverbanden werken scholen samen, om elke leerling een passende onderwijsplek te kunnen bieden (Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap, 2014). Elk samenwerkingsverband ontvangt geld voor zware en lichte ondersteuning in het onderwijs. Het samenwerkingsverband heeft in een ondersteuningsplan vastgelegd op welke manier dit geld wordt besteed.

De Rijksoverheid wil met Passend Onderwijs het volgende bereiken:

- Alle kinderen krijgen een passende plek in het onderwijs (Rijksoverheid, 2014);
- Als dat kan gaat een kind naar een gewone school;
- Als er intensieve begeleiding nodig is, gaat een kind naar speciaal onderwijs;
- Scholen hebben de mogelijkheden voor ondersteuning op maat;
- De beperkingen van het kind zijn niet bepalend, maar de mogelijkheden en de onderwijsbehoeften;
- Kinderen komen niet meer langdurig thuis te zitten.

Think en Passend Onderwijs

Tegenwoordig zijn er meer leerlingen met een specifieke ontwikkelingsvraag in de klas. Dit is het gevolg van de wet Passend Onderwijs. Een ontwikkelingsvraag kan zowel didactisch (bijvoorbeeld reken- of taal achterstand) als sociaal-emotioneel zijn, door bijvoorbeeld autisme of een licht verstandelijke beperking. 'Think op school' levert een bijdrage aan het school- en klassenklimaat. Think kan in de klas aandacht besteden aan verschillen en overeenkomsten. Door deze bespreekbaar te maken wordt er meer acceptatie bij leerlingen onderling gecreëerd.

Jeugdwet & Transitie Jeugdzorg

In het begin van 2015 is, op grond van de nieuwe aangepaste Jeugdwet, de Transitie Jeugdzorg ingevoerd (Van den Bosch, 2015). Sinds deze verandering zijn de gemeenten

verantwoordelijk voor alle (geïndiceerde) jeugdhulp. Dit houdt in: preventie, ondersteuning en hulp aan de jeugd en de ouders/verzorgers bij het opgroeien, opvoeden, stoornissen, (psychische) problematiek en beperkingen. De gemeenten waren hiervoor al verantwoordelijk voor het preventief lokaal jeugdbeleid. De Jeugdwet heeft 5 uitgangspunten:

1. Preventie, vroeg-signalering en uitgaan van de eigen mogelijkheden en verantwoordelijkheden van jeugdigen en hun ouders, hierbij wordt het sociale netwerk ingezet;
2. Normaliseren, ontzorgen en de-medicaliseren door het opvoedkundig klimaat te versterken;
3. Uitgaan van zo snel mogelijk, zo dichtbij mogelijk en zo effectief mogelijk aanbieden van hulp;
4. Uitgaan van één gezin, één plan en één regisseur met betrekking tot integrale hulp aan gezinnen;
5. Door vermindering van regeldruk meer ruimte creëren voor professionals om de juiste hulp te bieden.

De gemeenten en de samenwerkingsverbanden van schoolbesturen zijn vanuit de Jeugdwet en de wet Passend Onderwijs verplicht een programma op te stellen waarin zij de plannen rondom de organisatie van de Jeugdhulp en het Passend Onderwijs beschrijven (Berg, 2014). In Zwolle is dit weergegeven in de ontwikkelagenda Passend Onderwijs en Jeugdhulp 2017 van het Besturenoverleg lokaal onderwijs Zwolle (Besturenoverleg lokaal onderwijs Zwolle (Bloz) deel 1, 2016).

In een schema ziet de verandering er voor de gemeente Zwolle er als volgt uit.

2014

Provincies	
<i>Jeugd & Opvoedhulp</i>	
71.300 cliënten	€ 1.234 miljoen
<i>Jeugdbescherming & jeugdreclassering</i>	
62.500 cliënten	€ 361 miljoen
AWBZ	
<i>Zorg aan jeugd met een verstandelijke beperking, begeleiding, persoonlijke verzorging, kortdurend verblijf en langdurige jeugd-ggz.</i>	
80.500 cliënten	€ 1.151 miljoen
Zorgverzekeringswet	
<i>Jeugd-GGZ</i>	
267.500 cliënten	€ 988 miljoen
Rijk	
<i>Gesloten jeugdzorg (jeugdzorg plus)</i>	
2400 cliënten	€ 134 miljoen
Gemeenten	
<i>Opvoed- en opgroei-ondersteuning</i>	
<i>Jeugdgezondheidszorg</i>	
<i>Licht-ambulante zorg</i>	

1 januari 2015

Gemeenten
• Jeugdbescherming & jeugdreclassering • Zorg aan jeugd met een verstandelijke beperking, begeleiding, persoonlijke verzorging, kortdurend verblijf en langdurige jeugd-ggz. • Jeugd-GGZ • Gesloten jeugdzorg (jeugdzorg plus) • Opvoed- en opgroei-ondersteuning • Jeugdgezondheidszorg • Licht-ambulante zorg
Totaal € 3.868 miljoen
Zwolle: € 36,5 miljoen (exclusief huidige taken)
Regio IJsselland: € 132 miljoen (idem)

Think en de Jeugdwet

De nieuwe Jeugdwet heeft als belangrijk doel het voorkomen van problemen en daarnaast hulp en zorg vroegtijdig in te zetten om zwaardere jeugdhulp te voorkomen (Loket gezond leven, 2015). "Think op school" kan een preventieve werking hebben op problemen binnen

de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen omdat Think in een doorgaande lijn werkt op het voortgezet onderwijs. De lessen worden op dit moment in leerjaar een tot en met drie aangeboden. Vanaf september 2017 zullen de huidige derdejaars leerlingen ook Thinklessen krijgen.

Integraal werken is één van de pijlers van de transitie jeugdzorg en passend onderwijs (Van Rijn, 2014). Gemeenten en onderwijs moeten elkaar nog beter leren kennen en weten wat zij voor het kind, de jongere, het gezin en voor elkaar kunnen betekenen. Thema's in het belang van de transitie jeugdzorg en passend onderwijs waarbij Think aansluit zijn:

- Samenwerking bij preventie, signalering, beoordeling, ondersteuningstoewijzing en het vormgeven van het daadwerkelijke ondersteuningsaanbod.
- Het tegengaan van voortijdig schoolverlaten en thuiszitten.

Bij Think werken scholen, maatschappelijke organisaties en de gemeente met elkaar samen. Het doel van de lessen van Think is het versterken van de basispreventie en het weerbaar maken van de leerlingen zodat leerlingen kunnen participeren in de samenleving en school niet voortijdig zullen verlaten.

Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo)

In de Wmo staat dat de gemeenten verantwoordelijk zijn voor de ondersteuning van mensen die niet zelfredzaam zijn (Rijksoverheid, 2015). Sinds de aanpassing van de wet in 2015 hebben gemeenten een bredere verantwoordelijkheid voor de participatie van mensen met een beperking of psychische problematiek in de maatschappij (Movisie, 2015). Daarnaast moet de gemeente passende ondersteuning bieden om de zelfredzaamheid, met betrekking tot het algemene dagelijkse levensonderhoud en huishouden in stand houden. Deze aanpassing heeft veel invloed binnen de jeugdhulp omdat de gemeenten de opdracht hebben gekregen om onafhankelijke cliënt ondersteuning te regelen voor jeugd en ouders die een ondersteuningsvraag hebben (Boss & Repetur, 2014). De gemeenten moeten goed kijken naar de verbinding tussen de Wmo en de Jeugdwet. Er kunnen voornamelijk rondom de preventieve activiteiten verbindingen worden gelegd.

Think en de Wmo

Think heeft een preventieve functie. Bij Think werken leerlingen aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling, waarbij de zelfredzaamheid vergroot wordt. Er wordt gewerkt met verschillende thema's die direct en indirect in verband staan met de zelfredzaamheid, met betrekking tot het algemene dagelijkse levensonderhoud en huishouden. Het betreft o.a. het thema 'gezondheid' waarbij onderwerpen als voeding, beweging en verslavingen aan bod komen. Hier zullen binnen de 'Think op school' lessen oefeningen worden gedaan met het aangeven van grenzen, het nee durven te zeggen en het maken van eigen keuzes. Dit soort oefeningen komen ook bij andere thema's die binnen 'Think op school' worden besproken, zoals 'goed zijn voor jezelf', 'omgaan met verschillen' en 'vriendschappen en relaties' aan de orde.

Participatiewet

Vanaf 1 januari 2015 valt de participatiewet onder de verantwoordelijkheid van de gemeenten. Mensen die ondersteuning nodig hebben bij het werken op de arbeidsmarkt vallen onder de participatiewet (Rijksoverheid, 2017). Deze wet valt binnen de jeugdhulp, omdat het voor een groot deel de Wajong vervangt. Wajong staat voor de Wet werk en arbeidsondersteuning jong gehandicapten. De wet zorgt ervoor dat het onderwijs en de arbeidsmarkt op elkaar worden afgestemd. Het onderwijs moet zorgdragen voor het afleveren van jongeren die kunnen participeren in de maatschappij. Daarnaast zet de wet in op hulp en ondersteuning die uitgaat van één gezin, één plan en één regisseur, met een verbinding van de financiële situatie van het hele gezin.

Think en de participatiewet

Middels de leerlijn Think wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Door preventief aandacht te geven aan de ontwikkeling van jongeren, zullen er in de toekomst meer jongeren een baan krijgen. Hierdoor zullen jongeren minder snel te maken krijgen met bijvoorbeeld een Wajong uitkering.

Verbinding maatschappelijke context en Think

De verschillende wetten zeggen allemaal iets over preventie. Hier sluit 'Think op school' bij aan, omdat het een preventieve leerlijn is. De school is de juiste plek om preventief te werken.

Het onderwijs is verantwoordelijk voor passend onderwijs. Door passend onderwijs zitten er vaker leerlingen in de klas met verschillende behoeften aan extra begeleiding in hun ontwikkeling. De leerlingen op school zijn tegelijkertijd de jeugdigen waarvoor de gemeente door de jeugdwet verantwoordelijk is. De transitie jeugdhulp en de wet passend onderwijs gaan beiden over het positief laten opgroeien van alle jeugdigen (Besturenoverleg lokaal onderwijs Zwolle (Bloz) deel 1, 2016). Ze gaan over het kind in het gezin, in de stad Zwolle en dus het kind in zijn omgeving. De Zwolse schoolbesturen en de gemeente Zwolle willen krachten bundelen door samen te werken en zo vorm te geven aan de veranderingen binnen de jeugdhulp en het onderwijs. Think is, zoals vaker benoemd, een sociaal-emotionele leerlijn met preventieve doeleinden. M. Snel heeft Think opgezet met het idee dat er iets gevraagd wordt van scholen en maatschappelijke organisaties (Snel, 2017). Maatschappelijke organisaties hebben allemaal een bij de organisatie passende opdracht, bijvoorbeeld de GGD die lessen geeft over gezond leven en Tactus die lessen geeft over verslavingen. Alle betrokken organisaties hebben de opdracht om hun doelgroep te bereiken. De scholen benaderden voorheen de organisaties alleen wanneer dit noodzakelijk was. M. Snel noemde dit een willekeurige aanpak. Think brengt de school en de maatschappelijke organisaties bij elkaar.

1.8 Theoretische context

In dit hoofdstuk is de theoretische context die aansluit bij dit onderzoek beschreven. Als eerste is algemene informatie weergegeven over de sociaal-emotionele ontwikkeling bij 12 tot 14 jarigen, vervolgens is specifieke informatie weergegeven over de ontwikkeling bij jongeren met een licht verstandelijke beperking. Hierbij is beschreven wat onder een licht verstandelijke beperking wordt verstaan. Daarnaast is aandacht besteed aan de identiteitsvorming, weerbaarheid, cognitieve ontwikkelingspsychologie en de RET methode. Dit zijn namelijk uitgangspunten die gehanteerd worden binnen de Think lessen. Om de leerstijlen bij jongeren in het praktijkonderwijs te kunnen beschrijven zijn er eerst algemene leerstijlen beschreven en vervolgens zijn er verbanden gelegd met de onderdelen in het theoretisch kader. In het literatuuronderzoek zal hier meer aandacht aan worden besteedt.

Pedagogische civil society

Opvoeding wordt te vaak gezien als een taak van alleen de ouders (De Winter, 2011). Micha de Winter pleit voor een pedagogische civil society: een burgermaatschappij waarin volwassenen verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van kinderen. Hij vindt dat opvoeding een taak is van alle volwassenen in de leefomgeving van een kind. Dit is een ontwikkeling die wij tegenwoordig ook steeds meer zien in de maatschappij. Kijkend naar 'Think op school' is er sprake van een pedagogische civil society. Het wordt op school georganiseerd, maar zowel verschillende organisaties en ouders worden erbij betrokken. Bij de lessen 'Think op school' leren de leerlingen sociale vaardigheden en het te hebben over onderwerpen die spelen in de maatschappij van nu. 'It takes a village to raise a child' staat centraal in de visie van De Winter. Hiermee wordt bedoeld dat er een 'heel dorp' nodig is om

kinderen op te voeden. Dus samenwerkende ouders en professionals om zo te kunnen afstemmen in de ontwikkeling van het kind.

Algemeen sociaal-emotionele ontwikkeling bij 12 tot 14 jarigen

De sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat uit het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid, die overeenkomt met verwachtingen en gedragingen uit de sociale omgeving (Kijk op ontwikkeling, 2014). Door deelname aan de volwassen wereld worden sociale regels, waarden en normen geleerd, deze vormen het individu.

De sociaal-emotionele ontwikkeling kan verdeeld worden in de sociale ontwikkeling en de emotionele ontwikkeling (Kijk op ontwikkeling, 2014). Bij de emotionele ontwikkeling ligt de focus met name op het individu zelf (welke emoties uit het individu). De emotionele ontwikkeling bestaat uit het leren kennen, herkennen en begrijpen van eigen en andermans gevoelens, en de manier waarop men hier mee omgaat. Bij de sociale ontwikkeling ligt de focus op de interactie tussen het individu en de omgeving. Sociale ontwikkeling bestaat uit het ontwikkelen van begrip voor anderen en over een positieve houding ten opzichte van anderen.

Sociaal- emotionele ontwikkeling bij jongeren met een licht verstandelijke beperking

Jongeren met een licht verstandelijke beperking (LVB) hebben vaak moeite zich staande te houden in het sociale verkeer (Beer, 2011). Ze hebben moeite met het sluiten en onderhouden van vriendschappen, worden vaak gepest en zijn vaak betrokken bij conflicten. Deze jongeren hebben moeite zich te verplaatsen in de ander. Zij zijn niet weerbaar genoeg om op een passende manier te reageren op een ander. Dit uit zich in conflicten, een negatieve ervaring en dat zorgt ervoor dat zij zich sneller terugtrekken bij sociale interacties. Bij deelvraag twee zal een literatuuronderzoek plaatsvinden, hier zal de ontwikkelingsfase van leerlingen met een licht verstandelijke beperking verder worden bekeken.

Licht verstandelijk beperking

Definitie licht verstandelijke beperking

De definitie van licht verstandelijk beperking is niet eenduidig (Beer, 2011). Het intelligentieniveau van een persoon is een belangrijk kenmerk. In de praktijk wordt gewerkt met een formele definitie en een praktijkdefinitie. De formele definitie staat beschreven in de DSM-V. Dit is een Amerikaans boek voor diagnose van psychische aandoeningen. De DSM-V hanteert de volgende criteria voor de diagnose verstandelijke beperking:

- Verstandelijk niveau duidelijk onder het gemiddelde functioneren: een IQ van ongeveer 70 of lager bij een individueel toegepaste IQ-test;
- Gelijktijdig aanwezige tekorten in of beperkingen van het huidige aanpassingsgedrag op tenminste twee van de volgende terreinen: communicatie, zelfverzorging, zelfstandig kunnen wonen, sociale en relationele vaardigheden, gebruikmaken van gemeenschapsvoorzieningen, zelfstandig beslissingen nemen, functionele intellectuele vaardigheden, werk, ontspanning, gezondheid en veiligheid
- Begin voor het 18^e jaar.

Voor een licht verstandelijke beperking wordt een IQ van 50-55 tot ongeveer 70 gehanteerd (Beer, 2011).

De praktijkdefinitie voor een licht verstandelijke beperking is als volgt:

- IQ score tussen de 50 en 85;
- Beperkt sociaal aanpassingsvermogen. Tekorten of beperkingen in het aanpassingsgedrag van wat op een bepaalde leeftijd en passend bij een cultuur verwacht mag worden op ten minste twee van de volgende gebieden: communicatie, zelfverzorging, zelfstandig kunnen wonen, sociale en relationele vaardigheden,

- gebruikmaken van gemeenschapsvoorzieningen, zelfstandig beslissingen nemen, functionele intellectuele vaardigheden, werk, ontspanning, gezondheid en veiligheid;
- Bijkomende problematiek, zoals leerproblemen, een psychiatrische stoornis, medisch-organische (lichamelijke) problemen en/of problemen in het gezin en sociale omstandigheden.

Er zit een klein verschil in de formele- en praktijkdefinitie. Namelijk dat de IQ score bij de praktijkdefinitie tot 85 gaat en bij de formele definitie tot 70. De bovengrens bij de praktijkdefinitie is hoger, omdat er bij een IQ boven de 75 geen gebruik meer gemaakt kon worden van gespecialiseerde en gefinancierde zorg. Bij de praktijkdefinitie wordt er meer rekening gehouden met bijkomende problematieken, zoals leerproblemen en de mate van het sociale aanpassingsvermogen.

Licht verstandelijke beperking en het praktijkonderwijs

Een leerling met een IQ tussen de 55 en 80 en een leerachterstand van tenminste drie jaar, gemeten vanaf groep acht van het basisonderwijs, komt in aanmerking voor het praktijkonderwijs (Leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs, 2017). Tijdens het praktijkonderwijs wordt de leerling via stages, theorie- en praktijkvakken begeleid naar werk of naar werk en aanvullende scholing (Beer, 2011). Naast het leiden naar werk is het praktijkonderwijs erop gericht om de leerlingen competenties te laten ontwikkelen op het gebied van wonen, burgerschap en vrijetijdsbesteding.

Identiteitsvorming

Bij identiteitsvorming staat individualisering centraal. Jongeren gaan steeds meer los van hun ouders functioneren. Zij interesseren zich minder voor de gebeurtenissen thuis en delen hun intieme zorgen niet meer met hun ouders of verzorgers. Het individuatieproces dat ze doormaken, kan volgens Josselson (1980) opgedeeld worden in vier fasen (Delfos, 2009):

1. Differentiatie → vroege adolescentie, van 12 tot 14 jaar. Tijdens deze fase wordt het verschil met de ouders benadrukt;
2. Uitvoering → periode van 14 tot 16 jaar. Uitproberen, denken alles te kunnen, meer naar vrienden luisteren dan naar volwassenen, geen gevaar zien;
3. Naderbij komen → midden adolescentie. Angst voor een volledig loskomen, doet weer naar de basis terugkeren.

Het proces van identiteitsvorming kan verschillende problemen met zich meebrengen, met name identiteitsverwarring (Delfos, 2009). Identiteitsverwarring kan zich uiten in een vermijding van hechte relaties, een gevoel van gemiste kansen, onvermogen zich op schoolwerk te concentreren, solitair gedrag, of het 'kiezen' van een negatieve identiteit die leidt tot afwijkend of crimineel gedrag. Identiteitsconflicten worden volgens Erikson nooit opgelost (Erikson, 2008). Gedurende het leven blijven vragen over intimiteit, religie en carrière een rol spelen.

Het onderzoek richt zich op de leeftijd 12 tot 14 jaar, waar jongeren in de vroege adolescentie zitten. In deze fase bevinden de jongeren zich in de pubertijd. Tijdens de pubertijd treden er zowel geestelijk als lichamelijk veranderingen op. Erikson spreekt over 'identiteit vs. 'verwarring' (Erikson, 2008). Door de veranderingen die de jongere doormaakt moet de jongere een nieuwe identiteit ontwikkelen. Er ontstaan nieuwe sociale conflicten, met nieuwe eisen die aan de jongere gesteld worden (Delfos, 2009). De jongere is bang niet aan de verwachtingen van anderen te voldoen en maakt zich zorgen om zijn of haar toekomstige plaats in de wereld (Erikson, 2008). De jongere heeft als taak zich deze veranderingen eigen te maken, zodat hij hiermee leert omgaan. Invloeden van en ervaringen met anderen spelen hierbij een grote rol. Naast de belangrijke rol die ouders spelen hangt de ontwikkeling ook af van groepen waarmee ze te maken hebben (Zeitlin, 2017). Juist omdat jongeren onafhankelijk willen worden van de ouders, hebben leeftijdsgenoten veel invloed (Dr. Anton, 2017). Vriendschappen worden steeds belangrijker. Mening van

leeftijdsgenoten worden vaak meer op prijs gesteld dan die van een volwassene. Voor sommige jongeren in de puberteit is dit de meest eenzame periode van hun leven, zeker wanneer zij worden buitengesloten door klasgenoten, of wanneer zij gepest worden (Zeitlin, 2017). Dit kan de jongere het gevoel geven niet te worden geaccepteerd of gerespecteerd.

Weerbaarheid

Weerbaarheid maakt het hele leven deel uit van de sociaal-emotionele ontwikkeling (Zeitlin, 2017). Echter komt weerbaarheid bij jongeren van 12 tot 14 jaar meer aan de orde, omdat dit een fase is waarin zij kwetsbaarder (minder weerbaar) zijn. Bij weerbaarheid gaat het om verschillende vaardigheden, zoals het hebben van zelfvertrouwen, gevoelens, wensen en opvattingen, sociale vaardigheden, vriendschappen en relaties. Wanneer een jongere weerbaar genoeg is, kan hij of zij de wensen benoemen en eigen grenzen stellen, waarbij respectvol wordt omgegaan met de grenzen van de ander. Weerbaarheid heeft te maken met opkomen voor jezelf. Om de weerbaarheid van de jongeren te vergroten, en zo probleemgedrag te verkleinen is het belangrijk om de jongeren handvatten te bieden. Dit is belangrijk zodat jongeren weten hoe zij moeten omgaan met conflictsituaties, grenzen leren aangeven, vriendschappen en relaties aan kunnen gaan en een positief zelfbeeld hebben.

Cognitieve ontwikkelingspsychologie

Cognitie is te omschrijven als 'bewerking en ontwikkeling van kennis en informatie'. Hierbij spelen veel functies een rol, zoals: oriëntatie, geheugen, waarneming, psychomotoriek, concentratie, vermogen tot probleem oplossen, sociale aanpassing, reactievermogen, leervermogen en intelligentie (Rigter, 2010). Er zijn twee verschillende cognitieve processen. De eerste zijn de cognitieve processen die doelbewust gestuurd en gecontroleerd worden. Deze processen kosten aandacht en concentratie waardoor dit langzaam verloopt. De tweede zijn cognitieve processen die automatisch verlopen, bij een vaardigheid die lang geleden al is aangeleerd. Dit zijn processen die snel gaan en tegelijkertijd kunnen plaatsvinden. Van deze cognitieve processen zijn wij ons vaak niet bewust, van de resultaten wel.

Er zijn verschillende gedachtes over de vraag hoe kinderen kennis en inzicht verwerven. Zo gaat psycholoog Piaget in zijn visie op de cognitieve ontwikkeling ervan uit dat de kinderen de wereld actief onderzoeken en er een eigen beeld van vormen. Piaget geeft aan dat de cognitieve ontwikkeling een discontinu proces is en duidelijk te onderscheiden is in stadia. Met discontinuïteit wordt bedoeld dat de ontwikkeling in grotere en dan weer kleinere (denk) stappen verloopt en niet in een vloeiende lijn. De overgang van de stadia is abrupt en zijn universeel, iedereen doorloopt deze stadia (Rigter, 2010).

Op dit moment worden de Think lessen gegeven aan leerlingen van klas één tot en met drie. De leerlingen zijn 12 jaar en ouder. Volgens Piaget zijn deze leerlingen in het laatste stadium van de cognitieve ontwikkeling, het zogenoemde formeel operationele stadium. Net als bij het vorige stadium staat het operationeel denken centraal, alleen nu op een meer abstract niveau. Het hypothetisch-deductief redeneren komt aan bod. Hierbij gaat het over het oplossen van een probleem, door mogelijke oplossingen te bedenken en deze systematisch te toetsen. Kort gezegd betekent het: eerst nadenken en dan pas doen (Rigter, 2010).

Aan de hand van rationeel-emotieve therapie (verder RET) kunnen mensen cognitieve vaardigheden aanleren om problemen op te lossen en ongewenste en negatieve gevoelens te voorkomen en te beschrijven.

De 4G-principes van de RET methode

"Think op school" maakt gebruik van de 4G-principes van de RET methode. RET is bedacht door psycholoog Albert Ellis (Rigter, 2010). Het is een vorm van cognitieve gedragstherapie waarbij wordt uitgegaan van een sterk verband tussen de gedachten en de emoties van mensen (Therapiehulp, 2011). De centrale gedachte achter RET is; het zijn niet de dingen zelf die ons verstoren, maar onze gedachten over dingen. In ons brein zijn er de rationele

(bewuste) gedachten en een irrationele (onbewuste) gedachten. Gedachten, gevoelens en gedrag beïnvloeden elkaar en zijn van groot belang voor het menselijk functioneren.

Bij de therapie worden de mensen eerst aangemoedigd om de eigen irrationele overtuigingen en de emotionele gevolgen daarvan in kaart te brengen door de gedachten, gevoelens en het gedrag te overdenken. Hierbij worden zij begeleid door therapeut met behulp van het 4G schema. De 4G's staan voor: Gebeurtenis, Gedachte, Gevoel, Gedrag. Bij "Think op school" zijn de lessen zo opgebouwd dat de leerlingen leren om zich de 4G's eigen te maken en met behulp daarvan te reflecteren op hun eigen handelen.

Het G-schema is een hulpmiddel om je gedachten, gevoelens en gedrag te bestuderen bij een bepaalde gebeurtenis. Zo kun je er achter komen welke gedachten ertoe leiden dat een bepaalde gebeurtenis bepaalde gevoelens oproept. Deze gevoelens leiden tot bepaald gedrag en dat gedrag leidt weer tot bepaalde gevolgen. Door de irrationele gedachten op te sporen en deze te vervangen door rationele gedachten, is het mogelijk om een meer realistische kijk op onszelf en onze omgeving te krijgen (Jacobs, 2008). Hierdoor kan een mens beter gaan functioneren.



De vier G's vormen de rode draad in de lessen van "Think op school". In ieder lokaal waar de Think-lessen gegeven worden hangt een poster, waar tijdens de lessen op gewezen kan worden. Bij "Think op school" leren de leerlingen dat ze invloed kunnen hebben op hun gedachten. Een gebeurtenis blijft hetzelfde maar de gedachten daarover kunnen de leerlingen zelf sturen door te 'stoppen' (een pauze in te lassen) en na te denken en te spreken over de gebeurtenis en bijkomende gedachten en gedrag.

Leerstijlen en leertypen

De Amerikaanse psycholoog Kolb onderscheidt vier leerstijlen: de doener, de bezinner (dromer), de denker (theoreticus) en de beslisser (pragmaticus) (Hoogeveen & Winkels, 2014). Iedereen heeft een voorkeur voor een bepaalde leerstijl, en een daarbij passende werkvorm. In het literatuuronderzoek zal hier meer informatie over gegeven worden. Er worden voorbeelden van werkvormen benoemd bij de leerstijlen en daarbij een koppeling gegeven met het praktijkonderwijs.

Sommige leerlingen begrijpen een probleem beter als er een tekening in de tekst staat, terwijl de ander leert door mondelinge uitleg en nog een ander leert weer beter door te lezen. Er zijn verschillende leertypen te onderscheiden:

- Het auditieve type: gericht op luisteren,
- Het haptische/motorische type: gericht op voelen, doen, ervaren en uitproberen,
- Het leestype: leren door geschreven tekst,
- Het visuele type: zien van afbeeldingen en demonstratie,
- Het gesprekstype: verbale interactie, discussie,
- Het schrijftype: maken van aantekeningen en overschrijven.

1.9 Begripsafbakening

Leerstijlen: Wijze van informatie verwerven, verwerken en toepassen. De manier van waarnemen, probleem oplossen, leren, denken, verwerven van vaardigheden waaraan een leerling bij een leertaak de voorkeur geeft (Hoogeveen & Winkels, 2014).

Leertypen: Dit is een leerstijlaspect en betreft de voorkeur die iemand heeft bij het verwerven van informatie en vaardigheden (Hoogeveen & Winkels, 2014).

Leervermogen: Mate waarin nieuwe informatie wordt opgenomen en vervolgens effectief wordt toegepast (Oosterhout, 2017).

Sociaal-emotionele leerlijn: Een leerlijn is een uitwerking van de algemene kerndoelen - zoals die door de overheid zijn vastgesteld - naar concrete doelen die omschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen (Landelijke oudervereniging Balans, 2013). In dit geval gericht op de sociaal emotionele ontwikkeling.

Sociaal-emotionele ontwikkeling: De ontwikkeling van het samenleven met anderen (sociaal) en het om kunnen gaan met eigen en andermans gevoelens (emotioneel) (Leraar24, 2012).

TalentStad Pro: Talentstad Pro is een afkorting voor Talentstad Praktijkonderwijs. Deze school is gevestigd in Zwolle (Talentstad, z.d.).

'Think op school': Sociaal emotionele leerlijn gericht op het vergroten van de weerbaarheid van leerlingen zodat zij kunnen participeren in de samenleving (Snel, 2017).

Weerbaarheid: Onderdeel van de sociaal- emotionele ontwikkeling. Het betreft de onderwerpen: omgaan met conflicten, grenzen aangeven, vriendschappen en relaties en zelfbeeld (Snel, 2017).

Werkvormen: Activiteiten of werkwijzen van de leerkracht/trainer gericht op het verwerven van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen door de leerlingen (Vuren, z.d.)

2. Methode

In dit hoofdstuk is per deelvraag te lezen welke methodes gebruikt worden om de data te verzamelen. Hierbij zijn de populatie, de procedure en de verwerking van de resultaten beschreven.

Er is gekozen voor een kwalitatieve manier van onderzoeken omdat de deelvragen in dit onderzoek een beschrijvend karakter hebben. Het onderzoek wordt gedaan aan de hand van een inhoudsanalyse vanuit de databank van "Think op school" en een interview met M. Snel. Daarnaast wordt er een literatuuronderzoek gedaan.

2.1 Methode van data verzamelen deelvraag 1

"Hoe zijn de Think-lessen (inhoudelijk) vormgegeven door de mentoren en Think-trainers op VMBO-kader niveau bij TalentStad?"

Bij deelvraag 1 wordt er onderzocht hoe de Think-lessen inhoudelijk zijn vormgegeven. Alle Think-lessen worden bewaard in de zogenoemde databank. Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 wordt een inhoudsanalyse van de databank gedaan en een interview met M. Snel gehouden. Het doel van deze deelvraag is om weer te geven hoe de huidige Think-lessen worden vormgegeven.

2.1.1 Populatie

Bij het verzamelen van data zal er bij de inhoudsanalyse geen gebruik gemaakt worden van een populatie mensen. Dit omdat alle gegevens digitaal beschreven staan.

Bij het interview bestaat de populatie uit één respondent. Deze respondent is projectleidster en oprichtster van "Think op school", M. Snel. Dit is een bewuste keuze omdat vanuit de projectleiders van Think is aangegeven dat ze docenten van TalentStad niet teveel willen belasten met onderzoeken. Er zijn meerdere onderzoeken geweest waar de docenten van TalentStad zijn bevestigd. Om deze reden is ervoor gekozen dat, wanneer er vragen zijn, contact opgenomen kan worden met M. Snel of met de coördinator van TalentStad, P. Gerritsen. In dit geval heeft de onderzoeker contact opgenomen met M. Snel. Hierbij heeft de

onderzoeker een aantal onderwerpen benoemd waar tijdens het interview naar gevraagd zal gaan worden. Daarbij heeft de onderzoeker de keuze aan M. Snel gegeven wie het meeste over het onderwerp zou weten, en het interview zou kunnen doen. M. Snel heeft aangegeven de vragen te kunnen beantwoorden, aangezien zij de oprichtster van Think is en veel weet over het ontstaan van de Think-lessen. In dit geval is er sprake van een doelgerichte selectie van de respondent, zij is namelijk de expert op het gebied van dit onderwerp (Verhoeven, 2014). Het interviewen van een expert vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek.

2.1.2 Procedure

De inhoudsanalyse is een kwalitatieve manier van gegevens verzamelen (Verhoeven, 2014). In een inhoudsanalyse worden bestaande documenten of dossiers met elkaar vergeleken. Van te voren wordt bepaald welke kenmerken (indicatoren) van de documenten onderzocht gaan worden. Vanuit de kenmerken worden topics opgesteld. Er zal gekeken worden naar indicatoren als: lesopbouw, werkvormen, voorbereiding van de lessen en evaluaties. In de tabel hieronder staat de operationalisering van het begrip 'vormgeving Think-lessen' weergegeven. De indicatoren zijn tot stand gekomen door de kopjes/titels uit het Think-format over te nemen. Deze kopjes geven gezamenlijk de vormgeving van de Think-lessen weer.

Tabel 1 Operationalisatie vormgeving Think lessen

Vormgeving Think lessen	Indicatoren	topics
	Lesopbouw	- Het format - Introductie-les - Introductie bij les twee t/m vijf - Afsluiting bij les twee t/m vijf - Reflectie les
	Werkvormen	- Werkvormen en groepssamenstelling bij de lessen twee t/m vijf - Gebruik van materialen - Koppeling van de 4G's
	Vorbereiding van de lessen	- Aansluiten bij de leerlingen - Opbouw thema's - Samenhang in de lessen - Rol van de mentor
	Evaluaties Think-trainers en mentoren	- Evaluatie lessen

Bij de inhoudsanalyse zijn alle topics onderzocht. Vanuit de databank is niet over alle topics voldoende informatie beschikbaar. Om aan aanvullende informatie te kunnen komen is er gekozen voor een interview met M. Snel. Een interview is geschikt voor het vragen naar onduidelijkheden vanuit de inhoudsanalyse. Door te vragen naar een toelichting op punten uit de databank zullen de onduidelijkheden toegelicht worden, waardoor de deelvraag beantwoordt kan worden.

Er is gekozen voor het voeren van een half gestructureerd interview. Dit omdat de onderzoeker dan kan doorvragen bij onduidelijkheden en/of bij interessante antwoorden, waar de onderzoeker graag meer van wil weten. Door middel van een algemene vragenlijst kan de onderzoeker ervoor zorgen dat alle relevante onderwerpen aan bod komen, maar er blijft ook ruimte voor de inbreng van de respondenten (Verhoeven, 2014). In de opbouw van

de vragenlijst is rekening gehouden met bepaalde topics. Vanuit topics zijn vragen opgesteld. Zo zijn vragen gesteld over de topics: werkvormen, voorbereiding, reflectie tijdens de lessen, opbouw van de lessen en evaluatie. De topics zijn ontstaan vanuit de inhoudsanalyse van de databank. In het interview met M. Snel zijn vanuit de topics (verdiepings-) vragen opgesteld, om zo een compleet beeld te krijgen van de vormgeving van de Think-lessen. De vragenlijst is als bijlage toegevoegd. Er is bewust gekozen om, naast de analyse van de databank een interview met M. Snel te houden. Vanuit de inhoudsanalyse was veel informatie oppervlakkig en incompleet. Er is daarom gekozen om een interview te houden en verdiepingsvragen te stellen.

Er is gekozen voor open vragen, zodat de geïnterviewde veel kan vertellen waardoor er gedetailleerde informatie verzameld kan worden. Echter zal tijdens het interview rekening gehouden worden met de beschikbare tijd. Wanneer er te uitgebreid antwoord gegeven zal worden, en daardoor tijd verloren raakt voor andere vragen zullen (waar mogelijk) de vragen gesloten gesteld gaan worden.

2.1.3 Verwerking van de resultaten

De resultaten uit de inhoudsanalyse zullen worden weergegeven aan de hand van vooraf opgestelde indicatoren en de daarbij horende topics. Deze indicatoren en topics zijn in de tabel op pagina 20 te lezen. Er zal per indicator en bijbehorende topic een schriftelijke verslaglegging worden gegeven waarin de bevindingen uit de databank verwerkt zullen zijn.

Om de uitkomsten van het interview te kunnen analyseren, zal er gebruik worden gemaakt van de handvatten uit het boek "Wat is onderzoek?, 2014" van Nel Verhoeven. Het interview zal volgens "de stappen in kwalitatieve analyse" uit het hierboven beschreven boek geanalyseerd worden. Het interview wordt geheel uitgeschreven om zo dicht mogelijk bij de woordkeuze van de geïnterviewde te blijven. In dit geval is dit de woordkeuze van M. Snel. Daarna zal de transcriptie gefragmenteerd worden, dat wil zeggen kort samengevat. . Vervolgens zullen de fragmenten gecodeerd worden vanuit een bepaald woord of bepaalde woordgroep. Het woord of de woordgroep zullen aansluiten bij de vooraf opgestelde indicator. De resultaten zullen worden weergegeven in de vooraf opgestelde indicator. Dit zijn dezelfde indicatoren als bij de inhoudsanalyse. Hierdoor is het mogelijk om de inhoudsanalyse en het interview met elkaar te verbinden of te vergelijken. .

2.2 Methode van data verzamelen deelvraag 2

Wat is er vanuit de literatuur bekend over aansluiting van werkvormen bij het leervermogen, leerstijlen en ontwikkelingsfase bij de lessen van leerlingen in het praktijkonderwijs?

Voor deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van een literatuuronderzoek om te onderzoeken welke werkvormen aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase bij de lessen van leerlingen in het praktijkonderwijs.

2.2.1 Procedure

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is er gekozen voor een literatuuronderzoek naar de lesopbouw en werkvormen die aansluiten bij het praktijkonderwijs. Binnen het literatuuronderzoek zal er gezocht worden naar informatie over het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van leerlingen in het praktijkonderwijs. Vervolgens zal gekeken worden hoe de lesopbouw eruit kan zien en welke werkvormen er passend zijn bij deze doelgroep. Dit is een kwalitatieve onderzoeksmethode (Verhoeven, 2014).

Er zal voornamelijk gebruik worden gemaakt van handboeken. Daarnaast zal er gezocht worden in online wetenschappelijke literatuur. Te denken valt aan Google Scholar en Lexis

nexis academic. Er zal gezocht worden met in ieder geval de combinaties van de volgende zoektermen

Leervermogen	Leerstijlen	Ontwikkelingsfase
IQ	Licht verstandelijk beperking(lvb)	Werkvormen
Praktijkonderwijs	Leerstijlen van Kolb	Groepssamenstelling

Middels het zoekplan literatuuronderzoek, aangereikt tijdens de workshop literatuuronderzoek op Hogeschool Windesheim zal worden bijgehouden welke zoektermen er gebruikt zijn en welke literatuur is verzameld. Er zal zowel in het Engels als in het Nederlands op termen gezocht worden. Om meer informatie te kunnen verzamelen zullen combinaties van zoektermen en synoniemen gebruikt worden. Wanneer een bron is gevonden, zal de literatuurlijst van deze bron bekeken worden. Hier kan de onderzoeker andere relevante bronnen vinden. Er zal ook gekeken worden naar auteursnamen. Wanneer auteursnamen vaker voorkomen, zal gezocht gaan worden op deze auteur. Er is namelijk een grote kans dat deze auteur veel kennis heeft over dit onderwerp. Bij de selectie van literatuur is rekening gehouden met de actualiteit van de bron. Bronnen ouder dan 10 jaar zullen worden vermeden om zo de validiteit en actualiteit te waarborgen. Literatuur ouder dan 10 jaar kan erg verouderd en dus niet meer actueel zijn.

2.2.2 Verwerking van de resultaten

Er zal een aantal onderwerpen opgesteld worden met als doel op deze manier concrete informatie te verzamelen en te analyseren. Er zal informatie weergegeven worden over de volgende topics: soorten werkvormen, het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van leerlingen in het praktijkonderwijs. Deze topics herbergen de belangrijkste informatie voor deze deelvraag, waarmee uiteindelijk de hoofdvraag kan worden beantwoord. Deze topics kunnen onderverdeeld worden in sub-topics. In eerste instantie wordt gedacht aan sub-topics als: IQ leerlingen praktijkonderwijs, licht verstandelijk beperkten, sociaal emotionele ontwikkeling, activerende werkvormen, didactische werkvormen, pedagogische werkvormen, samenwerken, zelfstandig werken. Nadat er wetenschappelijk en theoretische informatie is verzameld, zal deze informatie in verband gelegd worden met elkaar middels een conclusie/samenvatting van deze deelvraag.

Hoofdstuk 3 Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van deelvraag één en deelvraag twee weergegeven. De resultaten uit de eerste deelvraag zijn tot stand gekomen door middel van de inhoudsanalyse van de databank "Think op school" en een aanvullend interview met M. Snel. De resultaten uit de tweede deelvraag zijn tot stand gekomen door middel van een literatuuronderzoek.

Resultaten deelvraag 1

'Hoe zijn de Think-lessen (inhoudelijk) vormgegeven door de mentoren en Think-trainers op VMBO-kader niveau bij TalentStad?'

Resultaten analyse van de databank

Hieronder volgen de resultaten van de inhoudsanalyse van de databank "Think op school". De databank bevat ingevulde lesformats. Hieronder zal worden weergegeven wat er over de indicatoren en bijbehorende topics beschreven staat.

Lessenreeks

Op dit moment zijn er vier thema's binnen de lessenreeks. De introductie-les wordt gegeven door de mentor. Les twee tot en met vier worden gegeven door de Think-trainer. De mentor is altijd bij deze les aanwezig. Dit zijn lessen waar informatie wordt verstrekt en werkvormen worden aangeboden. Les vijf is een beweeg-les. Tijdens deze les staat bewegen en actief zijn centraal. Les zes is de laatste les binnen dit thema. Bij deze les staat de reflectie op het thema centraal.

Lesopbouw

- **Het format**

De 'Think op school' lessen zijn opgesteld volgens een vast format. Bij les één en zes wordt het format ingevuld door de mentor en bij les twee tot en met vijf wordt het format ingevuld door de Think-trainer. Het format bestaat uit de volgende onderwerpen:

Het onderwerp	Sub-onderwerpen
1. Titel van de les	- Titel - Ondertitel - Essentie van de lessen
2. De les	- Wat doe je in de introductie? - Wat gaan de leerlingen in ieder geval doen, zien en maken? - Werkvormen? - Overige
3. De leerdoelen	- Wat is het doel van deze les? - Welke sociale vaardigheden volgen uit de lessen? - Wat wil je dat een leerling onthoudt van deze les?
4. De materialen	- Welke materialen/hulpmiddelen gebruikt de Think-trainer? - Welke van bovenstaande materialen/hulpmiddelen wil je dat klaar gezet wordt door school?
5. Rol van de mentor bij de lessen	- Wat zijn de verwachtingen? - Welke voorbereiding is nodig voor lessenserie? - Wat wil je dat de mentor over jou les bespreekt, doet, maakt tijdens de reflectie les?

Er zijn in totaal 36 ingevulde formats. Er ontbreken vier formats, dit betreffen twee beweeglessen, namelijk les vier en les zes van thema gezondheid. In totaal zijn er acht introductielessen, 29 gastlessen en zeven reflectie lessen ingevuld.

- **Introductie les**

Alle introductie lessen worden gegeven door de mentor. Tijdens de acht introductielessen ziet de opbouw er als volgt uit:

- Lesopbouw mondeling bespreken
- Klassikaal vragen wat bekend is over het onderwerp
- Filmpje bekijken
- Mindmap maken over het thema
- Vragen bedenken over het thema

- Samenvatting van de les (dit staat bij vier van de acht introductie-lessen beschreven).
- **Introductie bij les twee tot en met vijf**

De introductie van de les is op de volgende manieren vormgegeven:

- Bij 3 van de 22 lessen wordt teruggeblikt op de vorige les
- Bij 5 van de 22 lessen wordt de inhoud van de les verteld
- Bij 2 van de 22 lessen wordt gestart met een opdracht, welke wordt nabesproken aan de hand van de 4G's
- Bij 2 van de 22 lessen wordt een filmpje gekeken
- Bij 2 van de 22 lessen wordende spelregels bij een opdracht uitgelegd
- Bij 10 van de 22 lessen wordt een voorbeeld/introductie verhaal door de Think-trainer verteld, waarbij vervolgens naar ervaringen of meningen van de leerlingen wordt gevraagd.

Bij de inhoud van de lessen twee tot en met vijf zit geen structuur. Deze lessen hebben allemaal een eigen invulling. Iets verderop, bij de resultaten is in een tabel de werkvormen en de groepssamenstelling weergegeven.

- **Afsluiting bij les twee tot en met vijf**

De lessen worden gezamenlijk afgesloten door middel van een samenvatting die door de trainer wordt gegeven. Bij 22 van de 29 lessen tekenen of schrijven de leerlingen op wat zij geleerd en gedaan hebben bij desbetreffende les.

- **Reflectie-les**

Bij alle reflectie-lessen wordt gereflecteerd op het besproken thema. De Think-trainer heeft per les opgeschreven waar de mentor het in de reflectie-les over kan hebben. Tijdens alle reflectie-lessen wordt er gereflecteerd op de voorgaande lessen van het besproken thema. Er wordt klassikaal besproken wat zij hebben gedaan en wat zij daarvan hebben geleerd. Daarnaast komen de volgende werkvormen aan bod:

- o De leerlingen tekenen over en schrijven op wat zij voelen en hoe zij zichzelf zien. Vervolgens wordt dat gekoppeld aan het maken van 4G's (7x). Dit wordt daarna besproken in de groep (3x), bij de andere lessen staat niet beschreven of dit wordt nabesproken,
- o Leerlingen doen oefeningen in tweetallen en in groepjes en herhalingen uit voorgaande lessen (5x),
- o Leerlingen vullen een competentie lijst in (2x).

- **Werkvormen en groepssamenstelling bij de lessen twee tot en met vijf**

Hieronder staat weergegeven welke werkvormen er zijn toegepast bij de Think-lessen en in welke groepssamenstelling deze werkvorm is uitgevoerd.

Werkvorm	Individueel	Tweetal	Groepje (4-5)	Klas
Filmpje				7
Mindmap				2
Werkblad	2x Onbekende samenstelling	1		
Quiz (met behulp van vragen, filmpjes, stellingen) - <i>Petje op petje af (interactief)</i>				4
Stellingen		1		7

Spel (aan tafel) + nabespreken			2	3
Casussen uitwerken (schrijven en bespreken)		1		2
Presentatie door leerlingen				2
PowerPoint presentatie				2
Huiswerkopdracht: - <i>Opstel schrijven</i> - <i>Gevoelens toelichten</i> - <i>Stripverhaal maken</i>	3			
Fysieke oefeningen - <i>Stevig staan</i> - <i>Ademhalingsoefeningen</i> - <i>Focus oefening</i> - <i>Rust-drukke afwisseling</i> - <i>Stop-grenzen</i> - <i>Over de streep</i> - <i>Geblinddoekt</i> - <i>Jezelf laten vallen in een kring</i> - <i>Samenwerking</i> - <i>Zoeken van klasgenoot met dezelfde ...</i> - <i>Keuzes maken</i>		8	5	8
Rollenspel - <i>oefenen met nee zeggen</i>		1		2
Beschrijven - <i>voor- en nadelen nee zeggen</i> - <i>positief zelfbeeld</i> - <i>eccogram</i>	1		1	2
Schrijven - <i>ware en niet ware gedachten</i> - <i>voorbeeld met de 4G's. situatie invullen</i> - <i>tekenen eetpatroon</i>	3			
Discussie/bespreken - <i>handige en minder handige reacties geven</i> - <i>online presenteren</i> - <i>wat levert stress op</i> - <i>leren ontspannen</i> - <i>draaglast en draagkracht</i>		2	1	3
Ervaringen en meningen delen		1		3
Voorlichting door ervaringsdeskundigen				1
Klassikaal uitleg mentor of Think-trainer				6
Samenvatten les				29
Tekenen/schrijven in het schrift wat gedaan/ geleerd is tijdens de les	22			

- **Gebruik van materialen**

De mentoren en Think-trainers maken gebruik van een computer/digibord waar zij filmpjes op af spelen en een PowerPoint laten zien. Er wordt gebruik gemaakt van verwijzers, zoals bijvoorbeeld het petje dat de leerlingen fysiek krijgen als het spel 'petje op, petje af' wordt gespeeld. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van een bord of flap-over, waar onder ander de Mindmap op geschreven wordt. De leerlingen maken gebruik van werkbladen.

In de databank staat beschreven dat de leerlingen een competentielijst invullen aan het eind van het thema. In een andere lesformat wordt er gesproken over een schriftje en

snelhechter. Onduidelijk is of met deze materialen hetzelfde wordt bedoeld. Dit zal worden nagevraagd in het interview.

- **Koppeling van de 4G's**

Bij het spel Expeditie Robinson wordt in de groep nabesproken hoe de opdracht is gegaan. Hierbij zijn vragen opgesteld als: is het een overlevingsstrategie geworden waar je achter staat? Lukte het jou om je mening te geven? Had je wel een mening? Wat zit je in de weg om soms je mening te vertellen?

Bij het dilemma spel moeten de leerlingen keuzes maken tussen twee situaties. Daarna wordt er besproken wat het maken van keuzes lastig maakt. In tweetallen worden vervolgens dilemma's uitgewerkt. Leerlingen beantwoorden vragen als: Wat voel je? Wat denk je? Wat doe je? Na de tijd wordt dit klassikaal besproken.

Bij de huiswerkopdracht (les 4, blok 1, leerjaar 2) kruipen de leerlingen in de huid van iemand met een beperking, en schrijven de leerlingen een opstel over hoe zij behandeld willen worden door klasgenoten. Dit wordt bij de reflectie les nabesproken.

Bij de reflectie les worden situaties bedacht waarbij de 4G's aan bod komen. Leerlingen vullen dan het 4G schema in. Opdrachten vanuit de reflectie les worden besproken aan de hand van vragen over gevoel, gedrag en gedachten.

Het beweegspel werk als volgt: de leerlingen moeten in een vak gaan staan. Vak 1 is waar en vak 2 is niet waar. De vraag die gesteld wordt is: wat zijn ware en wat zijn niet ware gedachten. Er wordt ook een ander beweegspel gedaan waarbij de Think-trainer een gebeurtenis noemt en de leerlingen in het vak gaan staan met bij behorende gevoel.

Leerlingen beelden met de hele klas gevoelens uit.

Er worden oefeningen gedaan met als doel grenzen aangeven, nee zeggen. Think-trainer en mentor betrekken de 4G's hierbij door middel van het stellen van vragen.

Voorbereiding van de lessen

- **Aansluiten bij de leerlingen**

Hier staat niets over beschreven in de databank.

- **Opbouw thema's**

Er zijn vier thema's binnen de lessen. Thema één is 'omgaan met verschillen'. Thema twee is 'goed zijn voor jezelf', thema drie is 'vriendschappen en relaties' en thema vier is 'gezondheid'. Er is geen argumentatie over de keuze van deze opbouw weergegeven.

- **Samenhang in de lessen**

In het begin van elke les wordt er teruggeblikt op de vorige les. Er worden zaken besproken als: wat hebben we de vorige les gedaan? Wat hebben we daarvan geleerd? In de reflectie-les worden de voorgaande lessen nagelopen en oefeningen passend bij het thema gedaan.

- **Rol van de mentor**

In de databank staat beschreven dat de mentor aanwezig moet zijn tijdens de lessen die worden gegeven Think-trainers. De rol van de mentor staat hierbij niet beschreven.

Evaluaties Think-trainers en mentoren

Hierover staat niets in de databank beschreven. Daarom zijn er vragen over gesteld in het

interview met M. Snel. De resultaten van het interview zijn in de volgende paragraaf weergegeven.

Resultaten interview

Hieronder volgen de resultaten vanuit het interview met M. Snel. In de bijlage staat het Verbatim et Literatim van het interview. Bij deze uitwerking zijn ook indicatoren beschreven, om zo de totstandkoming van de resultaten weer te geven. Het interview heeft plaatsgevonden als aanvulling op de analyse van de databank. Het interview heeft plaatsgevonden bij de Kern in Zwolle op 13-06-2017. Het interview is opgenomen en vervolgens uitgetypt. Hieronder is de samenvatting van het interview weergegeven. Er is gebruikt gemaakt van dezelfde indicatoren als die in de databankanalyse. Zo kunnen duidelijke verbanden worden gelegd tussen beiden.

Lesopbouw

- **Het format**

Het format is een leidraad voor de lessen. Hier mag volgens M. Snel van worden afgeweken.

- **Introductie**

M. Snel vertelt in het interview dat er gekozen is om bij elk nieuw thema, te starten met een Mindmap. Hier is voor gekozen om te bekijken wat het begin niveau van deze leerlingen is. Wat weten zij al van het thema en wat weten ze nog niet? Waar kunnen de Think-trainers en de mentoren op voortborduren?

- **Afsluiting bij les twee tot en met vijf**

Er was een map met opdrachtjes, tabbladen, kleurtjes en foto's, maar deze werd om logistieke redenen niet gebruikt. De mappen stonden altijd in een ander lokaal en er was geen tijd of ruimte om deze mappen elke keer op te halen en weg te brengen. De leerlingen gingen ook spelen met de mappen, waardoor er al een kwart van de lestijd om was. Toen is er gesproken over een snelhechter, maar ook dit is snel losgelaten. Er is op dit moment geen schriftelijke afsluiting van de les. M. Snel vertelde dat elke les afgesloten wordt met een samenvatting. Door een samenvatting te maken, wordt er besproken wat de leerlingen hebben gedaan en geleerd tijdens deze les.

- **Reflectie-les**

In het interview is naar voren gekomen dat de reflectie-les gegeven wordt door de mentor. Hier is geen Think-trainer bij aanwezig. De mentoren voeren de opdrachten uit, die gegeven zijn door de Think-trainers. Deze opdrachten zijn weergegeven in het format. Het is onbekend in hoeverre alle mentoren dit uitvoeren. Het is wel essentieel, omdat bij de reflectie les inzichtelijk kan worden gemaakt in hoeverre de leerling is gegroeid op sociaal-emotioneel gebied.

Werkvormen

- **Werkvormen en groepssamenstelling bij de lessen twee tot en met vijf**

M. Snel vertelde dat er vaak werkvormen voor de hele groep worden aangeboden. De Think-trainers hebben vooral een maatschappelijke achtergrond, dus de ervaring ligt bij het groepswerk. De kracht van de groep is de methodiek bij maatschappelijk werkers. 'Think op school' wil groepen versterken door middel van het samen doen en van en met elkaar te leren. Er is niet van te voren bedacht –met alle Think-trainers en mentoren- in welke samenstelling de werkvormen worden uitgevoerd.

M. Snel betwijfelt of er op dit moment nog gewerkt wordt met de werkbladen. Het zijn meer doe- en voel-lessen. De map en snelhechter worden op dit moment niet meer gebruikt. Sabine Bos, studente pedagogiek doet op dit moment onderzoek naar passende methoden/vormen om het geleerde te kunnen aantonen.

- **Gebruik van materialen**

De Think-trainers gebruiken een computer/digibord om ondersteunende PowerPoint en filmpjes te laten zien.

- **Koppeling van de 4G's**

M. Snel vindt dat er door de Think-trainers nog te weinig rekening wordt gehouden met het 4G-schema. Er is in het begin afgesproken dat het een leidraad moet zijn binnen alle lessen. Er moet worden ingestoken op het sterker maken van de leerlingen en het meer grip krijgen op hun denken. Er is te snel gestart met 'Think op school' waardoor er te weinig tijd was om met de hele organisatie bij elkaar te komen en alles door te nemen. Er is zo pragmatisch mogelijk begonnen en pas in een later stadium is dit nabesproken.

M. Snel betwijfelt of alle Think-trainers uitgebreid in het format hebben weergegeven hoe er aan de 4G's gewerkt wordt. M. Snel beschrijft zelf niet uitgebreid hoe zij de 4G's koppelt aan de werkvormen. Zij speelt in op de gebeurtenissen, vragen en antwoorden van de leerlingen en dat is lastig te omschrijven. M. Snel geeft als voorbeeld: 'Kijk je maakt een keuze, weet je nog? De 4G's. Je maakt nu een keuze. Wat doet dit met jou?'

Er wordt nu gesproken over een training voor de Think-trainers, waarin de trainers leren op een goede manier te werken met de 4G's. Dat betekent automatisch inspelen op gebeurtenissen in de groep; De 4G's moeten geïntegreerd worden in de lessen.

Voorbereiding van de lessen

- **Aansluiten bij de leerlingen**

De uitvoering van de werkvormen wisselt, bij de ene werkvorm wordt er in groepjes gewerkt en bij de andere werkvorm wordt er met tweetallen gewerkt. Het kan zijn dat de Think-trainer op het format heeft aangegeven de werkvorm in tweetallen uit te laten voeren, maar dat er zo'n mooi groepsgesprek ontstaat tijdens de les, dat de trainer uiteindelijk kiest om met de hele groep te blijven werken. Er kan en mag dus worden afgeweken van het format. Het format is een indicatie, mocht blijken dat de klas behoefte heeft aan andere werkvormen, sluit je daar als Think-trainer natuurlijk bij aan door van het format af te wijken.

De mentoren zijn verplicht aanwezig te zijn tijdens de lessen. Wanneer een mentor niet aanwezig is, zal de les verplaatst worden. In een enkele geval wordt er een andere leerkracht of teamleider ingezet, mits deze leerkracht een goede band heeft met de klas. Hier is voor gekozen om de veiligheid in de klas te waarborgen. De leerlingen moeten tijdens en/of na de les bij iemand terecht kunnen.

De leerlingen hoeven bij de eerste les, niet per se hun levensverhaal of persoonlijke dingen te vertellen. Het is van belang dat de leerling zich op zijn/haar gemak voelt en zich uiteindelijk bewust wordt van zijn of haar gedachten, gevoelens en gedragingen. Door het geven van tijd, werkvormen en structuur binnen de lessen, proberen de Think-trainers te zorgen voor veiligheid en vertrouwen in de groep.

- **Opbouw thema's**

De thema's zijn verzameld bij leerlingen, ouders en docenten. Alle thema's zijn door de maatschappelijke organisaties gepubliceerd in vier hoofdthema's. Er is bewust gekozen voor een opbouw van de vier thema's. Er wordt gestart met thema's die nog niet zoveel betrekking op jezelf hebben. De leerlingen kennen elkaar nog niet in het begin van het schooljaar, en om dan direct een levensverhaal te delen met een klasgenoot, kan behoorlijk dichtbij komen. Er zullen eerst algemene thema's besproken worden en naar mate de vertrouwensband gegroeid is, zal de leerling kunnen en durven te vertellen over zelf meegemaakte situaties.

- **Samenhang in de lessen**

M. Snel vertelde dat nadat de thema's bekend waren, de Think-trainers bij elkaar zijn gaan zitten. In dit overleg is bekeken welke Think-trainer de meeste deskundigheid heeft bij dit thema en daarover een les kan gaan maken. Toen zijn de Think-trainers individueel, per organisatie, lessen gaan maken. Vervolgens zijn de Think-trainers weer bij elkaar gekomen. Per blok is gekeken welke lessen er zijn opgesteld, in hoeverre er samenhang tussen alle lessen zit en waar er meer samenhang in de lessen moest komen. Bij het vaststellen van de samenhang en de keuze van de werkvormen is M. de Haan, coördinator van 'Think op school' bij TalentStad aangeschoven. Zij is didacticus en kon vertellen of de werkvormen wel of niet aansloten. Zo vertelde M. de Haan dat leerlingen van het basis/kader niveau al na twee oefeningen even iets anders moeten doen.

- **Rol van de mentor**

M. Snel vertelde dat er in het begin niet voor iedereen duidelijk was, wat de rol van de mentor is. De ene mentor ging achter in het lokaal zitten en deed niet mee met de les. De andere mentor nam de les bijna over van de Think-trainer. Na een half jaar is er een trainingsmiddag geweest. Tijdens deze middag is de rol van de mentor duidelijk geworden. De mentor doet actief mee in de les, stimuleert de leerlingen om actief mee te doen en biedt de leerlingen begeleiding en nazorg.

- **Evaluaties Think-trainers en mentoren**

Aan het eind van het blok, wordt het thema nabesproken met de Think-trainers en de mentoren. Zo worden er uitgevoerde werkvormen besproken. Sluiten deze wel of niet aan? Wordt het met deze werkvorm niet te veel hulpverlening. Door de evaluaties werden soms formats aangepast. Naast de inhoudelijke vormgeving van de lessen werd er ook geëvalueerd op de samenwerking tussen de verschillende organisaties.

Resultaten deelvraag 2

Wat is er vanuit de literatuur bekend over aansluiting van werkvormen bij het leervermogen, leerstijlen en ontwikkelingsfase bij de lessen van leerlingen in het praktijkonderwijs?

Hieronder volgen de resultaten van het literatuuronderzoek. Er is literatuuronderzoek gedaan naar de volgende topics: soorten werkvormen, het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van leerlingen in het praktijkonderwijs. Hierbij zijn de volgende vragen opgesteld:

- Wat is er bekend over het leervermogen bij leerlingen in het praktijkonderwijs?
- Wat is er bekend over de leerstijlen in het praktijkonderwijs?
- Wat is de ontwikkelingsfase van leerlingen in het praktijkonderwijs?
- Welke soorten werkvormen zijn er?

- **Het leervermogen bij leerlingen in het praktijkonderwijs**

Leren en denken

Jongeren in het praktijkonderwijs zijn beperkt in hun denken en daarmee beperkt in hun leren (Beer, 2011). Van deze jongeren is bekend dat zij minder kunnen onthouden en problemen hebben met het ordenen van wat geleerd moet worden. Zij hebben moeite met het kiezen van de belangrijkste informatie. Aangeboden informatie wordt moeilijk onthouden en verwerkt. Het leren vindt vooral plaats door middel van concrete ervaringen. Jongeren onthouden het meest wanneer er een korte uitleg van opdrachten en theorie plaatsvindt.

Het werkgeheugen

Het werkgeheugen, het gelijktijdig kunnen opslaan en bewerken van informatie, speelt een belangrijke rol bij het (schoolse) leren (Jongsma's, Luit, Molen, & Molen, 2007). Leerlingen met een licht verstandelijke beperking hebben over het algemeen een ontwikkelingsachterstand van het werkgeheugen. Het lijkt erop dat het werkgeheugen op dezelfde manier functioneert als bij normaal begaafde leerlingen, echter is er sprake van een beperkt werkgeheugen. Het proces van informatieverwerking speelt daarbij een belangrijke rol (Scholte & Ploeg, 2017). Een traag en inefficiënt werkend cognitief verwerkingsproces is gekoppeld aan een laag werktempo. Het werkgeheugen van waaruit de informatie verder wordt gesluisd, en opgeslagen in het brein, weet de informatie niet snel genoeg te verwerken. Er is geen ruimte voor nieuwe informatie, als eerdere informatie nog niet is verwerkt. De executieve functies zijn beperkt ontwikkeld, wat zich uit door concentratie- en planningsproblemen en moeite bij het verwerken van nieuwe informatie. Een beperkte capaciteit om binnenkomende informatie op te slaan vraagt om een aangepaste manier van communiceren (Jongsma's, Luit, Molen, & Molen, 2007). Praten met korte, duidelijke zinnen en het herhalen van de opdrachten/instructies is belangrijk bij deze doelgroep. Het is belangrijk om te controleren of de informatie/opdracht is begrepen. Het laten herhalen van de opdracht of informatie in eigen woorden wordt aanbevolen. Wanneer gevraagd wordt of de leerling het begrijpt, zal hij ongetwijfeld 'ja' zeggen. Daarnaast wordt het ondersteunen van de informatie/instructies door middel van visueel materiaal aanbevolen (Jongsma's, Luit, Molen, & Molen, 2007). De jongere denkt concreet en is vaak praktisch ingesteld. Dit houdt in dat hij graag dingen direct doet. Als leerkracht moet je uitleg geven op het moment dat de jongere er direct iets mee kan doen. Door de hierboven beschreven aanbevelingen toe te passen bij leerlingen in het praktijkonderwijs, wordt er rekening gehouden met de werkgeheugenproblemen van deze leerlingen.

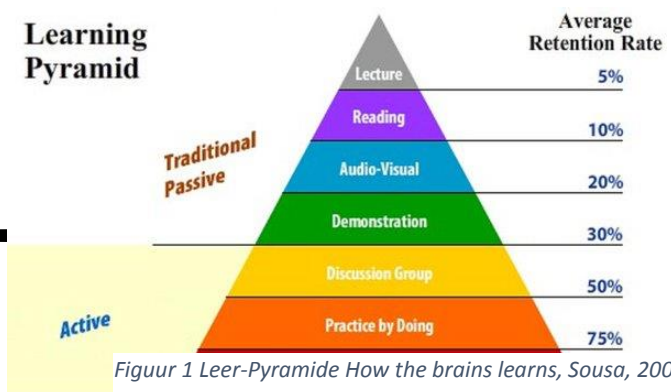
Taal

Het taalgebruik (de woordenschat) en taalbegrip blijft achter bij leerlingen met een licht verstandelijke beperking (Beer, 2011). Vergeleken met normaal ontwikkelde jongeren is bij jongeren met een licht verstandelijke beperking denken en taal minder met elkaar verbonden. Zij begrijpen minder van wat er verteld wordt. Het is voor een jongere die minder taal tot zijn beschikking heeft, moeilijker om aan te geven wat zijn gevoelens zijn. Dit kan zich uiten in het minder kunnen beheersen van de emoties (o.a. boos worden, schelden of huilen). Het is belangrijk om rekening te houden met het taalbegrip van deze jongeren. Het inzetten van visuele middelen (plaatjes, pictogrammen, filmpjes) en een tekening maken kan ondersteunend zijn voor de jongere. Daarnaast is het als leerkracht/begeleider belangrijk om korte zinnen te gebruiken, moeilijke woorden te vermijden en informatie te herhalen en eventueel op verschillende manieren uit te leggen.

- Leerstijlen in het praktijkonderwijs

Leer-Pyramide

Leerlingen leren niet zoveel door alleen maar iets te lezen (Van den Burg, 2008).

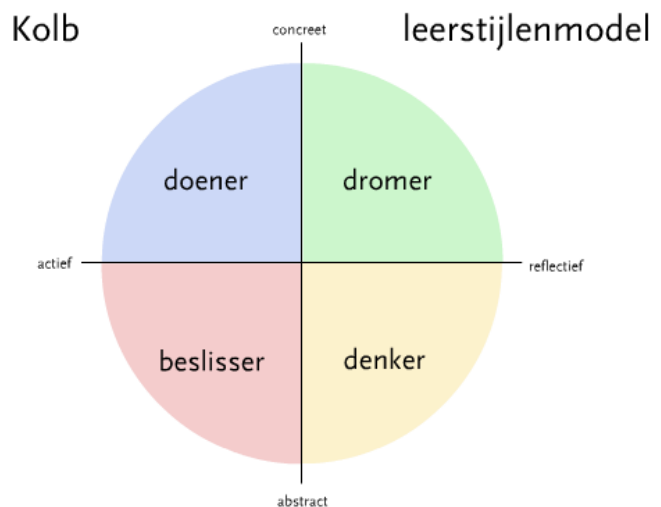


Maar 5% van wat men leest, wordt onthouden. Er wordt meer geleerd door actief te zijn. In de leer-Pyramide (zie figuur 1) is weergegeven dat er het meest wordt geleerd door te discussiëren over een bepaald onderwerp, leren door te doen en dingen uit te leggen aan elkaar (Sousa, 2000). Uit het onderzoek van Sousa blijkt dat samenwerkend leren effectiever is dan leren in het traditionele onderwijs waarin de leerkracht informatie geeft en de leerlingen moeten luisteren. Het heeft een positieve invloed op de cognitieve en sociale ontwikkeling van leerlingen. Elkaar onderwijzen, hardop denken en actief bezig zijn blijkt essentieel. De sociale vaardigheden worden gestimuleerd omdat het leren van en met elkaar centraal staat. Daarnaast is in het onderzoek naar voren gekomen dat samenwerken en actief werken effectiever is dan het traditionele onderwijs, omdat het leerlingen niet langer dan tien minuten goed kunnen luisteren. De concentratie wordt dan minder. Door het aanbieden van verschillende werkvormen, waarbij de leerlingen actief en met elkaar leren, zullen de leerlingen meer onthouden.

Leerstijlen van Kolb

Het stimuleren van leren betekent rekening houden met de verschillende leerstijlen van de leerlingen (Bijkerk & Van de Heide, 2008). Volgens Kolb zijn er twee basisdimensies die ten grondslag liggen aan het leren van ervaringen: van concreet naar abstract en van actief naar reflectief. De benaming voor het kwadrant waarin een individu bij voorkeur begint voor een effectieve leerervaring wordt de leerstijl genoemd (tabel).

	Actief	Reflectief
Concreet	Doener	Dromer
Abstract	Beslisser	Denker



Toelichting bij het model van Kolb:

- Reflectief: werkvorm waarbij de leerling alleen waarneemt en nadenkt
- Actief: werkvorm waarbij de leerling zelf actief moet deelnemen.
- Concreet: werkvorm waarbij de nadruk ligt op dingen zien of vastpakken en/of specifieke voorbeelden.
- Abstract: werkvorm waarbij de nadruk ligt op grote lijn/verbanden/algemene toepasbaarheid.

Kolb beschrijft dat iedereen verschillende leerstijlen doorloopt, maar dat er verschillen zijn in de voorkeur voor een leerstijl. Met behulp van de leerstijltest kan de voorkeur voor de leerstijl bepaald worden. Door B. Akkerman is de leerstijlen test van Kolb aangepast. De vragen in deze test zijn nu op het niveau van leerlingen in het voortgezet onderwijs, zodat de leerlingen de vragen zullen begrijpen. De standaard vragenlijst van Kolb omvat veel zakelijke tekst en is gericht op zelfontwikkeling binnen het bedrijfsleven. Als de voorkeursleerstijlen bekend zijn, kan de leerkracht rekening houden met de keuze van de werkvormen. Variatie in de werkvormen en leerstijlen blijft belangrijk zodat de leerling ook getraind wordt om de vier leerstijlen toe te leren passen (Hegger S., Koning W., Kronemeijer S., & Moeskops, 2008).

De voorkeursmanier zijn te onderscheiden in de volgende vier leerstijlen (Avoort, 2012):

- De doener: combinatie van actief experimenteren en concreet ervaren;
 - Kort gezegd: leren door te doen
 - *De doener leert het liefst door actief bezig te zijn zonder al te veel theorie;*
 - *Werkvormen die aansluiten bij de doener zijn: dingen maken zoals een quiz, collages, video's, PowerPoint, werkstukken en doen aan rollenspel, toneelspel, bewegingsspel, interviews houden.*
- De dromer: combinatie van concreet ervaren en reflectief observeren;
 - Kort gezegd: leren door inleving
 - *De dromer is goed in staat een situatie van verschillende kanten te bekijken en verschillende oplossingen te bedenken bij een probleem;*
 - *Werkvormen die aansluiten bij de dromer zijn: groepsgesprek, onderzoek doen, brainstormen, Mindmap maken, rollenspel spelen, schrijven van een toneelstuk of rollenspel, gedichten schrijven, collages maken, reflecteren op aangeboden materiaal (zoals: film, tekst, groepsgesprek).*
- De denker: combinatie van reflectief observeren en abstract conceptualiseren;
 - Kort gezegd: leren door onderzoek
 - *De denker verzamelt concrete gegevens, vergelijkt deze gegevens en vertaalt deze vervolgens in abstracte theorieën en modellen;*
 - *Werkvormen die aansluiten bij de denker zijn: vergelijkingen maken (bijv. meningen en visies), analyseren van modellen en theorieën, onderzoeken, samenvattingen maken, debatteren, eigen mening vormen,*
- De beslisser: combinatie van abstract conceptualiseren en actief experimenteren;
 - Kort gezegd: leren door informatie
 - *De beslisser probeert eerst een bestaande oplossing voor een probleem uit, dan dat hij een nieuwe oplossing bedenkt.*
 - *Werkvormen die aansluiten bij de beslisser zijn: actieve activiteiten gericht op beslissingen nemen, problemen oplossen, gestructureerde opdrachten als een speurtocht en frontale lessen, zelf een quiz maken, demonstraties geven.*

- De ontwikkelingsfase van leerlingen in het praktijkonderwijs

In het theoretisch kader is de identiteitsvorming, individualisering en de pubertijd weergegeven. Daarnaast is de ontwikkelingsstadia volgens Piaget weergegeven. Bij het literatuuronderzoek is de adolescentie extra toegelicht en komt het cognitief-, sociaal- en emotioneel functioneren aan bod. Er is uitgebreid gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat dit centraal staat bij de lessen van 'Think op school'. Hierbij is gekeken naar de aansluiting van de werkvormen.

De adolescentiefase

De adolescentiefase loopt van ongeveer 12 jaar tot 21 jaar (Rot, 2013). In deze fase wordt de persoonlijkheid gevormd en groeit de autonomie. Autonomie is het recht om zelf te bepalen wat je doet. De zelfstandigheid groeit. Ze leren dingen zelf te doen en eigen keuzes te maken. Bij jongeren met een licht verstandelijke beperking is er sprake van een beperkte groei naar zelfstandigheid. De jongeren blijven in bepaalde mate afhankelijk van steun uit de omgeving. De zelfstandigheid kan worden vergroot door middel van het geven van verantwoording door bijvoorbeeld twee keuzes te geven (Van den Burg, 2008).

Tijdens de adolescentiefase merken de jongeren met een licht verstandelijke beperking steeds meer dat hun ontwikkeling achter blijft ten opzichte van leeftijdgenoten zonder een licht verstandelijke beperking (Beer, 2011). Ze merken dat zij meer tijd nodig hebben om

vaardigheden aan te leren dan bij hun leeftijdsgenoten. Het acceptatieproces van een licht verstandelijke beperking hebben, komt in deze periode nadrukkelijk naar voren (Rot, 2013). Het is een moeilijk proces omdat zij het lastig vinden om te reflecteren op het eigen gedrag. Het vormen van de identiteit staan centraal in deze fase. Zij gaan steeds meer eigen keuzes maken en ontdekken wat zij leuk vinden. Als leerkracht kan je hierbij ondersteunen door hen te informeren over de keuzemogelijkheden, wat de gevolgen van de keuzes kunnen zijn en wat een keuze kan opleveren. Belangrijk is om de jongere te steunen en hen bewust te maken dat er van fouten geleerd kan worden. De jongeren hebben meer steun nodig, zijn kwetsbaarder en meer beïnvloedbaar in sociale situaties.

Cognitief functioneren

Bij veel leerlingen met een licht verstandelijke beperking lijkt er een didactische plafond halverwege de basisschool te zijn, zo rond groep 5/6 met een leeftijdsniveau van 8/9 jaar (Ponsioen & Van der Molen, 2002). Volgens Rot (2013) wordt het ontwikkelingsniveau van jongeren met een licht verstandelijke beperking op dat van een zeven tot elf jarigen geschat. De jongeren functioneren op sociaal-emotioneel niveau vaak op een lager leeftijdsniveau dan hun verstandelijke ontwikkelingsniveau. Op sociaal-emotioneel niveau zal de leerkracht meer nabijheid en ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het reguleren van emoties en impulsen, dan wordt verwacht bij het ontwikkelingsniveau van zeven tot elf jarigen. Het is belangrijk om te realiseren dat jongeren met een licht verstandelijke beperking ook pubers zijn, met de interesses en behoeften die bij de adolescentieperiode horen (Rot, 2013).

Sociaal functioneren

Met sociaal functioneren wordt de manier waarop jongeren zich opstellen en gedragen naar anderen bedoeld. Het gaat ook om het 'aanvoelen' van een sociale situatie, deze inschatten en op basis daarvan tot een adequate manier van handelen of reageren komen (Rot, 2013). Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben meer moeite in de omgang met anderen (Beer, 2011). Ze kunnen moeite hebben om zich in anderen te verplaatsen en kennen de sociale regels onvoldoende. Ze hebben een beperkt sociaal aanpassingsvermogen. Door het beperkte aanpassingsvermogen hebben zij moeite met het sluiten en onderhouden van vriendschappen. Dit komt omdat zij minder instaat zijn om de ander te begrijpen en snappen onvoldoende hoe zij zich dienen te gedragen. Ze worden hierdoor vaak minder geaccepteerd door leeftijdsgenoten. School heeft veel invloed op de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerling (Scholte & Ploeg, 2017). Een positieve relatie met klasgenoten en leerkrachten zijn van grote betekenis voor de sociale ontwikkeling. Een positieve relatie met de leerkracht geeft de leerlingen vertrouwen, en zij voelen zich gesteund en begrepen.

Emotioneel functioneren

Jongeren met een licht verstandelijke beperking ervaren moeite in het (her)kennen en begrijpen van emoties bij zichzelf en bij anderen (Rot, 2013). Het uiten van emoties en reageren op andermans emoties lukt niet adequaat. De emotionele ontwikkeling stagneert veelal op het niveau van een kind in de basisschoolleeftijd (Beer, 2011). De basisemoties zoals boosheid, blijheid en verdriet kunnen deze jongeren wel goed herkennen, maar het is voor hen moeilijk om gecompliceerde emoties te onderscheiden (Rot, 2013). Hiermee worden emoties zoals gekwetst of verbaasd bedoeld. De ander kan zich onbegrepen voelen als emoties niet of verkeerd worden opgepakt door de jongere met een licht verstandelijke beperking. Dit kan zich uiten in een conflict. Emoties zoals geluk, vertrouwen en angst worden door jongeren met een licht verstandelijke beperking gevoeld, maar zij ervaren moeite om deze gevoelens bij zichzelf te herkennen en te benoemen of verwoorden (Beer, 2011). Om gevoelens te kunnen herkennen en er een betekenis aan te geven, moet de jongere naar zichzelf kunnen kijken en de vraag te stellen: 'Wat voel ik nou precies?'.

Daarvoor moet je op een bepaald abstractieniveau kunnen denken, maar jongeren met een licht verstandelijke beperking zijn cognitief beperkt in het verwoorden en abstraheren van zaken. Dit maakt het benoemen van gevoelens moeilijker. Deze jongeren hebben extra ondersteuning nodig bij het leren herkennen en uiten van verschillende emoties. Bijvoorbeeld om te voorkomen dat zij uit frustratie steeds weer boos reageren en ruzie krijgen. Jongeren met licht verstandelijke beperking reageren vrijwel allemaal heel direct op wat de ander doet of zegt door een beperkte impulscontrole. De jongere kan zijn gedrag niet goed zelf sturen. In het dagelijks leven zijn zij ondersteuning nodig om deze impulscontrole te vergroten. Dit zou kunnen door middel van de stop-denk-doe methode.

Negatief zelfbeeld

Jongeren met een licht verstandelijke beperking doen regelmatig faalervaringen op en ervaren dat zij er niet bij horen. Door deze negatieve ervaringen bouwen zij een negatief zelfbeeld op. Een negatief zelfbeeld uit zich in weinig zelfvertrouwen, onzekerheid en denken dat zij iets niet kunnen. Het negatieve zelfbeeld is niet altijd zichtbaar, omdat deze jongeren het negatieve zelfbeeld 'verbloemen' door grootspraak te gebruiken en een stoere houding aan te nemen.

Egocentrische beleving en moreel redeneervermogen

De jongeren missen het vermogen om zich in te leven en te verplaatsen in anderen. Er is sprake van een egocentrische beleving (Beer, 2011). De eigen visie en belangen worden centraal gesteld en zij gaan er vanuit dat de eigen mening ook de mening van de ander is. De jongeren hebben de normen en waarden minder goed eigen kunnen maken. Er is sprake van een zwak moreel redeneervermogen. Zij ervaren moeite met het bedenken van hoe iets hoort. In de ogen van de ander zullen zij zich regelmatig ongepast gedragen.

Afsluiten van de les

Dijkstra beschrijft dat het belangrijk is om met leerlingen het verloop van een les of een dag na te bespreken (Dijkstra, 2000). Alle leerlingen kunnen aangeven of zij de les interessant/leuk vonden, of zij de lesstof begrijpen, of er voldoende begeleiding is geweest, zij de opdrachten gemakkelijk of moeilijk vonden, en meer of minder willen samen werken. Op basis van de nabespreking van de les kunnen de leerkrachten eventueel de lessen bijstellen.

De groepsopstelling

Jongeren in het praktijkonderwijs hebben –vergeleken met het VMBO- extra onderwijsbehoefte (Vos, 2008). Zij hebben behoefte aan duidelijkheid en structuur. Een vaste en duidelijke planning helpt deze jongeren hierbij. Een geordend lokaal zorgt dat de jongere minder snel is afgeleid. De juiste groepsopstelling is afhankelijk van de gekozen werkvorm. Wanneer de leerkracht met de hele klas wil samenwerken, dan sluit de U-opstelling aan (Van den Burg, Berben, & Moonen, 2017). De leerkracht kan bij deze opstelling contact maken met de hele groep, en de leerlingen zien elkaar ook zitten. Wanneer de leerkracht wil dat de leerlingen zelfstandig aan het werk gaan, dan is de zogenaamde toets-opstelling (alle tafels los van elkaar) een opstelling dat aansluit. Wanneer er in duo's gewerkt zal worden, sluit de zogenaamde bus-opstelling het beste aan (twee-aan-twee en gezicht richting het schoolbord). En als de leerlingen in groepjes gaan werken dan kunnen de tafels in de groeps-opstelling gezet worden.

- Werkvormen in het praktijkonderwijs

Afwisseling in werkvormen is voor zowel de leerkracht als de leerling prettig (Brouwer, 2013). Leerlingen kunnen veel leren van een goede uitleg, maar naar een aantal minuten zullen de leerlingen ongeconcentreerd raken en de informatie niet meer opnemen. Leerlingen kunnen

de informatie eigen maken door te gaan 'stoeien' met de informatie. Door leerlingen uit te dagen en (ook letterlijk) in beweging te zetten worden er leerprocessen gecreëerd (Bijkerk & Van de Heide, 2008). Dit komt overeen met de leer-Pyramide van Sousa (zie figuur 1). In de leer-Pyramide is naar voren gekomen dat het meeste wordt geleerd door actieve werkvormen.

Er zijn honderden soorten werkvormen. Om het overzichtelijk te houden is er gekozen voor de categorieën uit het boek 'activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk'. De werkvormen zijn opgedeeld in de volgende vijf categorieën (Bijkerk & Van de Heide, 2008):

- **IJsbrekers;**
 - Dit zijn korte en leerzame activiteiten die de leerlingen letterlijk of figuurlijk in beweging brengen. Het helpt de leerlingen inzichten te verwerven en creatief mee te denken.
 - Voorbeelden van ijsbrekers zijn: muziek, filmpje, reclame, actualiteit bespreken, interview.
- **Spelvormen;**
 - Gebruik van spelvormen zorgen voor stimulering, activering, afwisseling, belangstelling, concentratie en motivatie. Meestal verhogen ze de interesse en betrokkenheid en kan op deze manier het zelfvertrouwen van de leerlingen worden vergroot.
 - Voorbeelden van spelvormen zijn:
 - Dramaspellen; spiegelen, woordenwisseling, spreken met één stem,
 - Rollenspellen; slecht nieuwsgesprek, rollenspel,
 - Simulatiespellen; inlevingsoefening,
 - Gezelschapspellen; levend ganzenbord, memorie, Quiz, puzzel, afvalrace.
- **Discussievormen;**
 - Discussiëren zorgt ervoor dat leerlingen ervaringen uitwisselen, meningen vormen, theorie verwerken, gedrag bespreekbaar maken en oplossingen afwegen en kiezen.
 - Voorbeelden bij discussievormen zijn: Brainstormen, debatteren, dilemma's bespreken, Mindmappen, en een stellingendiscussie.
- **Werkopdrachten;**
 - Het uitvoeren van werkopdrachten zorgt ervoor dat leerlingen theorie gaan verwerken, bijvoorbeeld door het invullen van een werkblad. Maar ook in groepjes problemen bespreekbaar maken, en gedrag bespreekbaar maken aan de hand van een vooraf opgestelde casus valt hieronder.
 - Voorbeelden bij werkopdrachten zijn: begrippen aanstrepen, collage maken, casus uitwerken, gedicht maken, observeren, en vragen formuleren.
- **Docent gecentreerde werkvormen.**
 - Bij deze vorm wordt de leerstof of informatie gepresenteerd door de leerkracht. Uitleg wordt hierbij vaak ondersteund door middel van een PowerPoint. Deze vorm heeft als doelen kennis en inzicht verwerven en vaardigheden verbeteren. De belangrijkste taak bij deze werkvormen is informatie toevoegen die de leerling verder op weg helpt.
 - Voorbeelden bij deze werkvorm is een presentatie (door middel van bijvoorbeeld een PowerPoint) en een leergesprek.

4. Conclusie

Bij dit onderdeel van het onderzoeksrapport zal antwoord gegeven worden op de centrale vraag. Dit antwoord is tot stand gekomen door het onderzoeken en beantwoorden van de deelvragen. Per deelvraag zijn de conclusies weergegeven. Tot slot zijn de antwoorden van de deelvragen met elkaar in verband gebracht, zodat de centrale vraag is beantwoord.

4.1 Conclusie deelvraag 1

'Hoe zijn de Think-lessen (inhoudelijk) vormgegeven door de mentoren en Think-trainers op VMBO-kader niveau bij TalentStad?'

Er zit een duidelijke structuur in de lessenreeks. Elk blok bestaat uit zes lessen, waarvan les één en zes worden gegeven door de mentor. De mentor is aanwezig bij elke les. Les twee tot en met vijf worden gegeven door de Think-trainers. Bij de start van 'Think op school' is er een les-format opgesteld. Mentoren en Think-trainers vullen het format ter voorbereiding van de les in. De onderzoekster vindt het een overzichtelijk en compleet format. De titel van de les, de lesopbouw, werkvormen, leerdoelen, gebruik van materialen en de rol van de mentor staan beschreven. Het viel de onderzoekster op dat er verschillen zaten in het invullen van de lesformats. Het ene format is uitgebreid ingevuld en het andere format is kort en onvolledig ingevuld. Het is vaak onduidelijk hoe de werkvormen worden uitgevoerd. En er is niet beschreven hoelang een werkvorm duurt.

Bij alle introductielessen wordt er gebruik gemaakt van dezelfde opbouw. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de volgende werkvormen: klassikaal bespreken wat er bekend is over het onderwerp, gezamenlijk een filmpje bekijken, een Mindmap maken, vragen opstellen en klassikale samenvatting van de les. Het is per mentor en Think-trainer verschillend in welke samenstelling deze werkvormen worden uitgevoerd. De overheersende groepssamenstelling tijdens de uitvoering van de werkvormen is klassikaal.

De introductie bij de lessen twee tot en met vijf zijn divers vormgegeven. De overheersende werkvorm is een introductieverhaal door de Think-trainer, waarbij gevraagd wordt naar ervaringen en meningen. Elke les wordt tijdens de introductie teruggeblikt op de voorgaande les.

Bij de lessen twee tot en met vijf is gebruik gemaakt van veel verschillende werkvormen. Deze staan beschreven in het resultaathoofdstuk. Werkvormen die met regelmaat worden toegepast zijn het bekijken van filmpjes, het spelen van een quiz, het bespreken van stellingen, spelvormen als rollenspel en fysieke oefeningen. Werkvormen als ijsbrekers en discussievormen worden veelal klassikaal gedaan. Spelvormen als rollenspel en fysieke oefeningen worden meestal in groepjes van vier/vijf en een enkele keer in tweetallen uitgevoerd. De afsluiting van de les gebeurt door middel van een mondelinge samenvatting. In de databank stond beschreven dat er een schriftelijke afsluiting van de les plaatsvond, maar tijdens het interview is gebleken dat dit om logistieke redenen los is gelaten. Hieruit blijkt dat niet alle formats actueel zijn.

De reflectie-les (les 6) is tot stand gekomen door de inbreng van de Think-trainer vanuit de voorgaande lessen. Bij de reflectie-les wordt er klassikaal besproken wat de leerlingen geleerd hebben dit blok. Er wordt daarbij gebruik gemaakt van de werkvormen die ook bij de voorgaande lessen zijn toegepast. Fysieke oefeningen vanuit de voorgaande lessen worden herhaald in tweetallen en in groepjes. Daarnaast staan de 4G's centraal. Leerlingen tekenen en schrijven hoe zij zich voelen en gedragen naar aanleiding van een gebeurtenis. In het format is de les goed uitgewerkt, maar het is onbekend hoe deze les in de praktijk wordt vormgegeven. De onderzoekster concludeert dat er rondom de afsluitende les onvoldoende contact is tussen de mentoren en de Think-trainer.

Tijdens de lessen wordt gebruikt gemaakt van de computer en/of het digibord waarop werkvormen als filmpjes, Mindmap en PowerPoint kunnen worden gebruikt. De werkbladen en de map worden niet meer gebruikt in de lessen.

In de visie van 'Think op school' staat dat de 4G's centraal staan tijdens de lessen. Bij een enkel les-format staat beschreven dat de 4G's in de les zijn verwerkt. Volgens de onderzoekster wordt dit te weinig beschreven. Vanuit het interview is gebleken dat niet elke Think-trainer dit uitgebreid beschrijft, maar wel toepast in de praktijk. Het is daarmee onduidelijk in hoeverre de 4G's worden toegepast.

4.2 Conclusie deelvraag 2

Deelvraag 2: Wat is er vanuit de literatuur bekend over de aansluiting van werkvormen bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase bij de lessen van jongeren in het praktijkonderwijs?

Het leervermogen van jongeren in het praktijkonderwijs is beperkt. Zij onthouden minder en kunnen problemen hebben met het ordenen van wat geleerd moet worden. Het kiezen van de belangrijkste elementen uit de informatie is voor deze jongeren lastig. Mentoren en Think-trainers dienen hier rekening mee te houden door informatie zo kort mogelijk te houden en praktische voorbeelden te geven.

In het literatuuronderzoek is gekeken naar de leerstijlen van Kolb en de leer-Pyramide van Sousa. Kolb beschrijft dat iedereen verschillende leerstijlen doorloopt, maar dat er verschillen zijn in de voorkeur voor een leerstijl. Binnen het praktijkonderwijs zullen de leerlingen over het algemeen een voorkeur hebben voor de leerstijl van een doener. Dit wordt aangenomen omdat uit het literatuuronderzoek is gebleken dat jongeren van het praktijkonderwijs het beste leren door dingen te doen en door middel van directe ervaring. Dit sluit nauw aan bij de eigenschappen van de doener. Echter kan er niet vanuit worden gegaan dat deze jongeren allemaal de voorkeur voor de leerstijl 'doener' hebben. In de Piramide van Sousa is weergegeven dat het meeste wordt geleerd door actief bezig te zijn, door te discussiëren en informatie met elkaar te delen. Ook als er wordt gekeken naar het leervermogen van de jongeren in het praktijkonderwijs kan gesteld worden dat zij het beste leren door dingen te doen. Een uur lang een presentatie beluisteren van de leerkracht zal niet aansluiten. Dit vanwege de problemen in het werkgeheugen en daaruit voortkomende concentratieproblemen van de jongeren in het praktijkonderwijs. Er wordt gezegd dat het concentratievermogen van deze jongeren ligt op maximaal tien minuten aaneengesloten.

Bij alle werkvormen dient er rekening gehouden te worden met het sociaal-emotionele functioneren van deze jongeren. In de theoretische context en in het literatuuronderzoek is weergegeven dat de adolescentie, waar deze jongeren zich nu in bevinden een onrustige periode is. Ze gaan puberen, vormen een eigen identiteit en worden onzeker over het eigen functioneren. Daarnaast is het reflecteren op eigen gedrag lastig bij deze jongeren omdat zij vergeleken met de 'normale' ontwikkeling van jongeren lager functioneren op sociaal-emotioneel niveau. Het beschrijven van de emoties, door middel van bijvoorbeeld de 4G's zal bij deze jongeren moeizamer verlopen. Dit komt omdat deze jongeren moeite hebben met het (her)kennen van emoties. Ook het inleven of zich verplaatsen in de ander is lastiger bij deze jongeren. Zij hebben extra ondersteuning nodig om deze vaardigheden verder te ontwikkelen.

Als wordt gekeken naar de ontwikkelingsfase van de jongeren in het praktijkonderwijs, is het belangrijk om een situatie die op dat moment plaats vindt te behandelen. Door de cognitieve problemen is het voor de jongeren lastiger om situaties uit het verleden te behandelen.

Het is belangrijk om rekening te houden met de groepsopstelling. Er wordt veel samengewerkt met de hele klas. De U-vorm sluit dan het beste aan. Op deze manier hebben de Think-trainer en mentor contact met de hele klas.

Geconcludeerd kan worden dat werkvormen waarbij 'doen', actief zijn, en vormen die niet te lang duren aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en het ontwikkelingsniveau van de jongeren in het praktijkonderwijs. In de theorie zijn de vijf categorieën: ijsbrekers, spelvormen, discussievormen, werkopdrachten en docent gecentreerde opdrachten beschreven. De voorkeur voor werkvormen bij de jongeren in het praktijkonderwijs zijn ijsbrekers, spelvormen en discussievormen. Ijsbrekers zijn kort en leerzaam. Bij spelvormen gaat het over de werkvormen: dramaspellen, rollenspellen, simulatie oefeningen en gezelschapsspellen. De jongeren kunnen hiermee letterlijk in beweging worden gezet. En bij discussievormen kan gedacht worden aan het maken van Mindmaps, het bespreken van stellingen en brainstormen. Bij het discussiëren, leren de jongeren om ervaringen en meningen te delen met elkaar. Het is goed om een quiz of stellingenspel actief te maken door bijvoorbeeld gebruik te maken van handelingen: het op of afzetten van petjes of het gaan staan en zitten.

4.3 Beantwoording van de centrale vraag

'Welke differentiatie is er nodig in de huidige toegepaste pedagogische-didactische werkvormen bij 'Think op school', zodat deze aansluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van de jongeren van het praktijkonderwijs?'

Het aanbieden van de lessen 'Think op school' geeft een positieve betrokkenheid bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de jongeren. De jongeren zitten in een ontwikkelingsfase waar de identiteitsvorming centraal staat. Dit is een fase waar de meeste jongeren al onzeker zijn. Jongeren met een licht verstandelijke beperking zijn door negatieve ervaringen vaak nog meer onzeker. Door de onderwerpen bespreekbaar te maken en ervaringen te delen leren de jongeren respect voor elkaar te hebben. 'Think op school' werkt met de 4G principes van de RET methode. In het theoretisch kader is beschreven dat het 4G-schema een hulpmiddel is om gebeurtenis, gedachten, gevoelens en gedrag te bestuderen in een bepaalde situatie. De reflectie-les, zoals gegeven in het VMBO, zal voor de jongeren in het praktijkonderwijs niet geheel aansluiten. Dit komt omdat zij moeite hebben met het terug halen van situaties en daarbij behorende gevoelens en gedachten. Dit staat wel centraal in de reflectie-les op het VMBO. Het herhalen van de werkvormen uit de voorgaande lessen, sluit wel aan bij de jongeren in het praktijkonderwijs. Door middel van herhaling, kan er ook gereflecteerd worden.

Vanuit de theorie van Sousa en de leerstijlen van Kolb, is gebleken dat het meeste wordt geleerd door te doen. Naast deze theorie en met de visie van 'Think op school' in het achterhoofd, is de onderzoekster terecht gekomen bij activerende werkvormen. Binnen 'Think op school' staat actief bezig zijn centraal. De visie is zoveel mogelijk met de groep samen te werken en zo min mogelijk met boeken en/of werkbladen te werken. Vanuit de databankanalyse en het interview is gebleken dat er binnen de lessen van 'Think op school' al grotendeels gewerkt wordt met activerende werkvormen. De ijsbrekers zoals een filmpje en Mindmap worden bijna bij elke les toegepast. Daarnaast bestaat het grootste deel van de les uit actieve werkvormen zoals: rollenspel, actieve quiz en drama spellen (Dit komt overeen met de fysieke oefeningen die in de databank staan beschreven). Bij het kiezen van een fysieke oefening, dient rekening gehouden te worden met het sociale aanpassingsvermogen van deze leerlingen. Het is goed om deze oefeningen wel uit te voeren, zodat zij oefenen met het aanpassen in sociale situaties. Dit geldt ook voor het oefenen met het (her)kennen van emoties bij zichzelf en anderen. Bij het toepassen van o.a. een quiz, dient rekening

gehouden te worden met de moeilijkheid van de vragen. Vragen dienen kort en met makkelijke woorden gesteld te worden omdat er rekening gehouden dient te worden met taalbegrip en taalgebruik van de jongeren. Naast de ijsbrekers en spelvormen zijn er ook werkopdrachten en docent-gecentreerde werkvormen. Ondanks dat deze werkvormen maar voor een deel aansluiten bij de visie van Think en bij het leervermogen van de jongeren is het is wel goed om deze werkvormen toe te passen, zodat er aandacht wordt geschonken aan alle leerstijlen van Kolb. De onderzoekster vindt de huidige toegepaste huiswerkopdrachten: het schrijven van een opstel, het toelichten van gevoelens en het tekenen van een stripverhaal, niet aansluiten bij de jongeren in het praktijkonderwijs. Deze jongeren hebben behoefte aan extra begeleiding op het gebied van het (her)kennen van emoties. Zij kunnen deze dan ook lastig beschrijven of tekenen. De onderzoekster is bang dat deze opdrachten dus te ingewikkeld zijn en dat de jongeren de opdracht niet alleen kunnen uitvoeren. De jongere zal in deze situatie ook niet snel naar de ouders gaan omdat dit een periode in hun leven is, waar zij zich los maken van de ouders en het lastig vinden om over emoties te praten/onder woorden te brengen.

In verband met het korte concentratievermogen dienen de werkopdrachten zoals het invullen van een werkblad of een presentatie van de mentor/Think-trainer maximaal tien minuten te duren. Vanuit de databank analyse en het interview kon niet worden vastgesteld hoelang een werkvorm gemiddeld duurt op het VMBO. Bij het uitvoeren van de werkvormen in het praktijkonderwijs dient hier wel rekening mee worden gehouden. Dit is belangrijk omdat de concentratieboog kort is en de jongeren geen informatie meer opnemen en geconfronteerd worden met het feit dat zij een kortere concentratieboog hebben.

De jongeren in het praktijkonderwijs hebben behoefte aan duidelijkheid en structuur. In de huidige lesopbouw is al structuur te vinden door elke les te starten met een herhaling van de vorige les en vervolgens, een Mindmap, een filmpje en een actieve werkvorm zoals een rollenspel, dramaspel of quiz te doen.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat er qua soorten werkvormen weinig veranderingen plaats hoeven te vinden. Er dient wel bij elke werkvorm rekening gehouden te worden met het leervermogen en sociale aanpassingsvermogen van de leerlingen in het praktijkonderwijs.

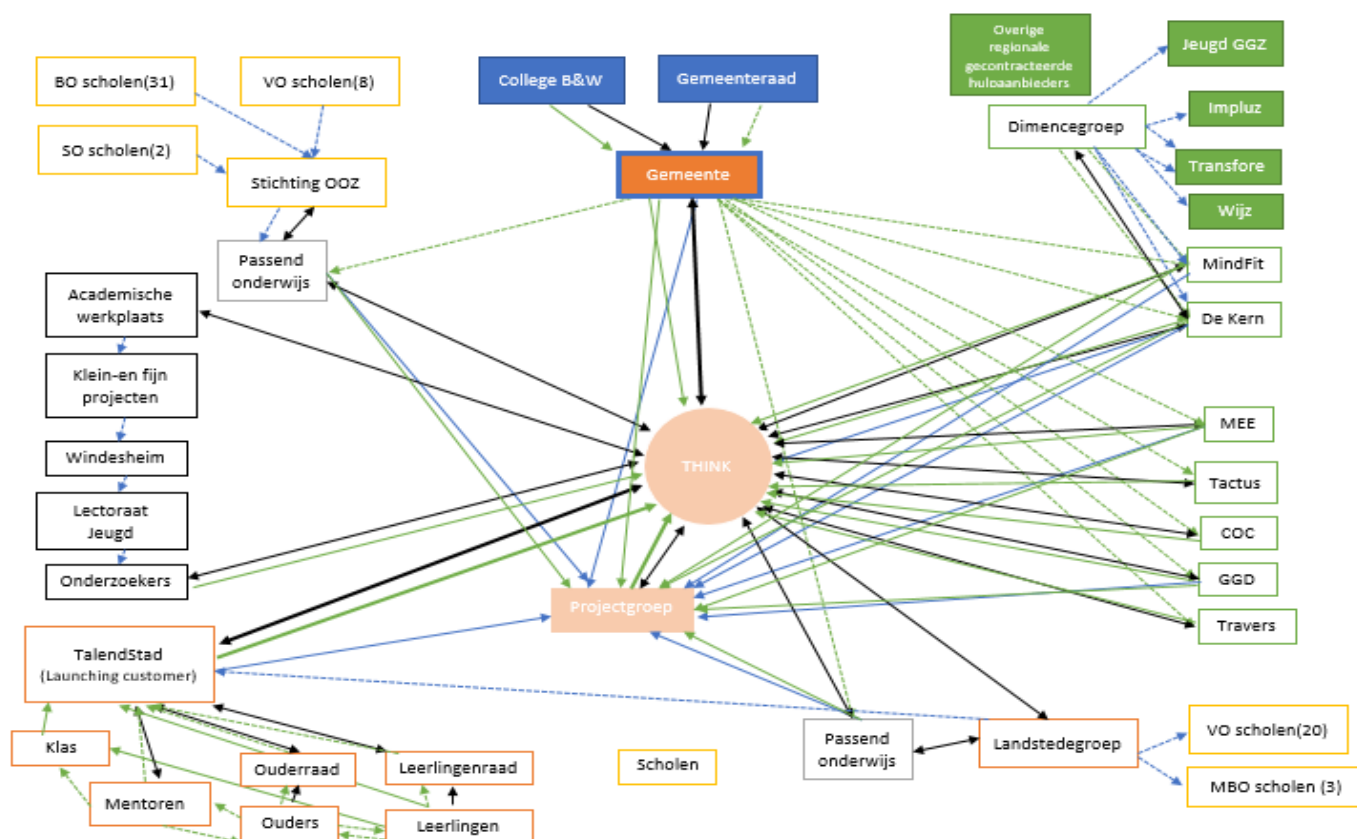
5. Discussie

In de discussie is kritisch gekeken naar de gemaakte keuzes en het gehele onderzoeksproces. Hierbij zijn onvoorziene omstandigheden tijdens de uitvoering van het onderzoek beschreven en is aangegeven hoe zij invloed hebben gehad op de uitkomsten. Daarnaast is er weergegeven welke onderdelen achteraf anders hadden kunnen worden uitgevoerd en wat daaruit geleerd kan worden.

Starten met het onderzoek 'Think op school'

Voordat gestart kon worden met het uitvoeren van een onderzoek, heeft er een vooronderzoek plaatsgevonden. Er hebben verschillende interviews plaatsgevonden met een aantal betrokkenen en aanvragers van het zogenaamde 'Klein-en-fijn project'. Samen met één mede-onderzoekster heeft een interview plaatsgevonden met M. Snel, oprichtster van 'Think op school'. Twee andere mede-onderzoeksters hebben een interview gehouden met J.W. Dollekamp van de gemeente Zwolle. Daarnaast heeft een aantal gesprekken plaatsgevonden met de vier onderzoeksters en de (mede-) aanvragers van 'Think op school' om tot relevante onderzoeksvragen te kunnen komen. De informatie die is verkregen uit alle interviews is onderling door de vier onderzoeksters gedeeld, en vormt zo de gemeenschappelijk kennisbasis van de onderzoeken en ook van dit onderzoek.

Studenten van de opleiding MER-/Bedrijfskunde hebben door middel van een netwerkanalyse de complexiteit in de relaties van de betrokkenen bij Think in beeld gebracht. 'Think op school' is afhankelijk van al deze betrokken partijen. Zonder deze partijen zal 'Think op school' niet uitgevoerd kunnen worden. De netwerkanalyse bevestigt de complexiteit en de veelheid aan betrokken partijen van 'Think op school'.



Figuur 2 Netwerkanalyse 'Think op school'

Ook de onderzoeker van dit onderzoek heeft te maken gehad met de complexiteit van 'Think op school'. Dit kwam voornamelijk in het begin van het onderzoeksproces tot uiting. Het heeft veel tijd gekost om tot een centrale vraag te komen. Dit kwam mede door de verschillende betrokkenen, met allemaal eigen verwachtingen van de onderzoeksvragen. Daarnaast was aan het begin van het onderzoeksproces weinig informatie beschikbaar. In het begin kregen de onderzoekers alleen het aanvraagformulier 'Klein-en-fijn' project aangereikt. Binnen de 'Klein-en-fijn aanvraag' was het voor de onderzoekers, maar ook voor de betrokken partijen, onduidelijk wie het aanspreekpunt was en wie de opdrachtgever voor het onderzoek was. Na een aantal gesprekken en mailcontacten is duidelijk geworden dat D. Graas vanuit het lectoraat, het onderzoek als opdrachtgever zal monitoren en de opzet en uitwerking zal voorzien van feedback.

Na een aantal interviews en gesprekken met de onderzoeksbegeleiders en de andere betrokken instellingen zijn de onderzoekers na ongeveer drie maanden allemaal tot een eigen onderzoeksvraag gekomen. Het plan van aanpak is verkort ingeleverd bij de opdrachtgever. Dit is in overleg met D. Graas (opdrachtgever) en R. Tolsma (onderzoeksbegeleider en tevens tussenpersoon van het lectoraat Jeugd en de studenten) goedgekeurd.

Veranderingen ten opzichte van het plan van aanpak

Er hebben diverse veranderingen plaatsgevonden ten opzichte van het eerste plan van aanpak. Daarin stond beschreven dat er een interview en enquête op het praktijkonderwijs zou plaatsvinden. Dit kon niet doorgaan omdat de organisatie van 'Think op school' de nieuwe scholen in deze fase niet wilden belasten met onderzoeken. Het heeft ervoor gezorgd dat het plan van aanpak opnieuw moest worden vastgesteld. In het tweede plan van aanpak is vastgesteld dat de onderzoekster een analyse van de databank mocht uitvoeren. Bij onduidelijkheden of onvolledigheden kon er een interview met M. Snel of P. Gerritsen plaatsvinden. De onderzoekster heeft hiervan gebruik gemaakt. Op deze manier zijn er ook op een gevarieerde manier gegevens verzameld. Dit heeft het onderzoek meer praktijkgericht gemaakt. De onderzoekster was bang dat het onderzoek te weinig praktijk omvatte, en was daardoor erg blij dat er een interview kon plaatsvinden met een deskundige. De onderzoeksopdracht vanuit de opleiding is het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek. Hiermee wordt bedoeld 'informatie verzamelen uit de praktijk. Dit kan onder ander door middel van een interview en enquêtes.

Bij het starten van het literatuuronderzoek kwam de onderzoekster erachter dat de hoofd- en deelvraag niet juist waren omschreven. Er werd gesproken van het ontwikkelingsniveau, terwijl de onderzoekster de ontwikkelingsfase en het functioneren van de leerlingen bedoelde. Dit heeft geleid tot het veranderen van deze term in de deelvraag. Dat de onderzoekster hier achter is gekomen, heeft ervoor gezorgd dat de huidige hoofd- en deelvraag nu de juiste begrippen omvatten. Het ontwikkelingsniveau komt overeen met het leervermogen. Dit maakt dat het ontwikkelingsniveau al bij het leervermogen behandeld zal worden. Het onderzoeken van beide begrippen is wel relevant voor het onderzoek. Daarnaast is er ook informatie verzameld over in hoeverre de leerling kan functioneren op sociaal-emotioneel gebied en in welke ontwikkelingsfase deze leerling zit. Hier is voor gekozen, zodat er ook aanbevelingen gedaan kunnen worden aan de leerkrachten/Think-trainers hoe zij deze leerlingen kunnen benaderen. Naast aanbevelingen op de werkvormen, heeft de onderzoeker ook aanbevelingen gedaan over de manier waarop de jongeren het best kunnen worden aangesproken.

Gekozen methoden

De databank omvatte niet voldoende informatie om de deelvraag te kunnen beantwoorden. Het was daarom ook van groot belang dat de onderzoekster een interview heeft kunnen houden met M. Snel. Tijdens het interview is er duidelijkheid ontstaan rondom de topics die vooraf waren opgesteld. Het was van grote meerwaarde dat er open vragen gesteld konden worden. Wanneer de onderzoekster alleen informatie uit de databank had moeten halen, was het onderzoek volgens de onderzoekster niet sterk genoeg omdat er te weinig informatie beschikbaar was vanuit de databank. De deelvraag en de centrale vraag zouden niet volledig beantwoord kunnen worden.

Voor het literatuuronderzoek is deels gebruik gemaakt van de bronnen die bij het plan van aanpak zijn vermeld. Echter bleken niet alle bronnen relevant te zijn. De bronnen bleken niet de informatie te bevatten, die de onderzoekster had verwacht. Bij het verzamelen van de literatuur heeft de onderzoekster niet alle bronnen volledig doorgenomen, maar alleen de bronnen gescreend. Ook had de onderzoekster bronnen verzameld die niet meer recent waren. Daarom zijn er recentere bronnen gezocht. Daarnaast is de deelvraag deels aangepast, waardoor er nieuwe informatie gezocht moest worden op de zoekterm: ontwikkelingsfase. Door het veranderen en toevoegen van de zoekterm is veel relevante informatie naar voren gekomen.

Om de waarde van de onderzoeksresultaten te versterken, was het goed geweest als er wel interviews en/of enquêtes hadden kunnen plaatsvinden in het praktijkonderwijs. In dat geval had gedacht kunnen worden aan interviews met de mentoren en enquêtes bij de leerlingen van het praktijkonderwijs. Ook had de onderzoekster graag de leerstijlentest op het praktijkonderwijs uitgevoerd, zodat de voorkeurs-leerstijlen van de leerlingen in het praktijkonderwijs van TalentStad vast gesteld konden worden. Het zou methodologisch meer gevarieerde gegevens opgeleverd hebben, waardoor er een duidelijker beeld geschetst had kunnen worden.

6. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk zijn de resultaten vanuit het literatuuronderzoek en de databankanalyse in aanbevelingen geformuleerd. De aanbevelingen zijn op zo'n manier geformuleerd dat ze in de praktijk ook toepasbaar zijn. De aanbevelingen geven concreet weer welke huidige toegepaste werkvormen aansluiten bij de leerlingen in het praktijkonderwijs en welke werkvormen er aangepast en/of toegevoegd kunnen worden om aan te sluiten bij het leervermogen, de leerstijlen en de ontwikkelingsfase van de leerlingen in het praktijkonderwijs.

6.1 Aanbevelingen voor de organisatie

Werkvormen toepassen

Er wordt aanbevolen om de les te blijven starten met het toepassen van werkvormen waarbij de jongeren geactiveerd worden om mee te denken. De werkvormen: het maken van een Mindmap, vragen opstellen en het houden van een quiz sluiten hier goed bij aan. Het wordt aanbevolen om de kern van de les te laten bestaan uit actieve werkvormen zoals: een rollenspel, ademhalingsoefeningen, stop-grenzen aangeven, focus oefeningen, over de streep. De fysieke oefeningen die al worden toegepast op het VBMO sluiten hier bij aan. Houdt bij de uitvoering van de werkvormen rekening met het beperkte leervermogen en de ontwikkelingsfase van de jongeren. Biedt de jongeren extra ondersteuning, vooral wanneer het gaat om het (her)kennen van gevoelens.

In het boek 'Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk' van Lia Bijkerk en Wilma van der Heide zijn concrete werkvormen beschreven. De keuze voor dit boek is gevallen op de heldere beschrijving van de werkvormen. Per werkvorm is het doel, het niveau, de materialen en de leerstijlen weergegeven. Er wordt aanbevolen dit boek aan te schaffen zodat werkvormen op het doel en de leerstijl kunnen worden geselecteerd. In dit boek wordt de transfer tussen theorie en praktijk vergroot. De werkvormen in dit boek sluiten aan bij de visie van 'Think op school' namelijk het aanbieden van activerende lessen. Daarnaast sluit het aan bij de behoeften van de leerlingen in het praktijkonderwijs namelijk: praktisch werken door het toepassen van actieve werkvormen.

Rekening houden met de extra onderwijsbehoeften

De onderzoekster is gedurende het onderzoek er achter gekomen dat het belangrijk is bewust te zijn van de extra onderwijsbehoeften van de jongeren in het praktijkonderwijs. Hieronder staan aanbevelingen voor de Think-trainers en mentoren zodat zij rekening kunnen houden met de extra onderwijsbehoeften van de jongeren in het praktijkonderwijs.

- Beperk het aantal onderwerpen per les;
- Gebruik duidelijke en positieve taal;
- Houdt de uitleg van opdrachten kort;

- Ondersteun informatie door middel van visuele middelen (plaatjes, filmpjes, tekeningen, pictogrammen);
- Stimuleer het zelfvertrouwen door het geven van complimenten en positieve feedback.

Structuur in de lessen

Vanwege de behoefte aan duidelijkheid en structuur is het goed om met de huidige structuur in de lessen verder te gaan. De jongeren weten op deze manier hoe een Think-les eruit zal zien.

Naar meningen vragen

Er wordt aanbevolen om aan het eind van elke les te inventariseren wat de jongeren van de les vonden. Het is goed om deze afsluiting op papier te doen, zodat de jongeren de tijd hebben om de vragen te begrijpen. Er wordt aanbevolen om de vragen en antwoorden te ondersteunen met pictogrammen waar bijvoorbeeld een blij of boos gezicht op staat, of door middel van een schaalvraag. De feedback van de jongeren kunnen zij gebruiken om de lessen eventueel aan te passen.

Groepsindeling

Om nog meer structuur en duidelijkheid te creëren wordt het aanbevolen om bij elke Think-les de u-vorm groepsindeling te hanteren. Op deze manier kunnen de Think-trainer, mentor en alle jongeren onderling contact leggen. Daarnaast hoeft niet bij elke oefening alle tafels aan de kant worden geschoven.

Leerstijlen vaststellen

Om de voorkeurs-leerstijlen van de leerlingen in het praktijkonderwijs vast te stellen, wordt het uitvoeren van een leerstijltest aanbevolen. Nadat de voorkeurs-leerstijlen bekend zijn, kan hier rekening mee worden gehouden bij het kiezen van de werkvormen. Echter is het niet de bedoeling om alleen maar werkvormen gericht op deze leerstijl toe te passen. Bij een nieuw onderwerp is het handig om de klas zo gemotiveerd mogelijk te hebben. Om dit te bereiken kan je als leerkracht een werkvorm kiezen die aansluit bij de overheersende voorkeurs-leerstijl van de klas. Daarnaast wordt aanbevolen om de leerlingen gevarieerde werkvormen aan te bieden, zodat tijdens de lessen elke leerstijl voldoende wordt toegepast.

Training voor de Think-trainers

Biedt de Think-trainers een training aan, waar achtergrond informatie over de leerlingen het praktijkonderwijs wordt gegeven. Dit kan gegeven worden door een pedagoog, bijvoorbeeld een pedagoog die werkzaam is bij desbetreffende praktijkonderwijs. Zij beschikt over informatie hoe de leerlingen benaderd kunnen worden. Daarnaast kan aan het eind van elk themablok een bijeenkomst voor alle Think-trainers worden georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomst reflecteren de Think-trainers op de afgelopen periode. Er wordt gereflecteerd op de uitvoering van de les, en de toegepaste werkvormen. Welke onderdelen verliepen goed? Welke onderdelen verliepen minder goed? Dienen lessen aangepast te worden? Er wordt aanbevolen om notulen te schrijven, zodat op een later moment terug gekeken kan worden. Door het schrijven van de notulen wordt ook aan een van de eisen voor de aanmelding van het NJI voldaan, namelijk het kunnen aantonen op welke manier gewerkt wordt aan het blijven ontwikkelen van de interventie.

6.2 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Reflectie op de toegepaste werkvormen

Naar aanleiding van dit onderzoek wordt door de onderzoekster aanbevolen om een vervolg onderzoek plaats te laten vinden waarbij gereflecteerd wordt op de toegepaste werkvormen.

Er kan gedacht worden aan het afnemen van een enquête bij de leerlingen waarbij geïnventariseerd wordt welke werkvormen de leerlingen als leerzaam en leuk hebben ervaren. Door te blijven reflecteren kan 'Think op school' blijven verbeteren, groeien en mee gaan met de ontwikkelingen die spelen bij de leerlingen en bij de leerkrachten.

Databank 'Think op school' uitbreiden en concretiseren

Tijdens het analyseren van de databank is door de onderzoekster vastgesteld dat de informatie in de databank onvolledig is weergegeven. De informatie is oppervlakkig en onvoldoende uitgeschreven. Er wordt aanbevolen om de databank kritisch door te nemen en te bekijken of alle Think-trainers en mentoren de lessen, zoals deze in de databank beschreven staan, kunnen geven aan de leerlingen. Volgens de onderzoekster kunnen de werkvormen concreter omschreven worden. Met concreter wordt bedoeld: richtlijn van de duur van een werkvorm, de groepssamenstelling en op welke manier de 4G's in de les wordt toegepast. Dit wordt aanbevolen zodat alle lesformats verzamelt kunnen worden op één databank en dat alle Think-trainers en mentoren lessen vanuit deze databank kunnen halen. Met deze manier van werken hoeft er niet voor elke klas een nieuwe format worden beschreven. Dit scheelt veel tijd voor de Think-trainers en mentoren, wat uiteindelijk ook minder geld gaat kosten. Daarnaast wordt op deze manier de expertises van de Think-trainers en mentoren gebundeld in de databank.

Reflectielessen

Tijdens de analyse van de databank en het interview is gebleken dat er onduidelijkheid heerst over de reflectielessen. De formats zijn summier ingevuld en het is onbekend op welke manier de mentoren de reflectie les uitvoeren. Er wordt door de onderzoekster aanbevolen om te onderzoeken op welke manier de reflectie les wordt uitgevoerd.

'Think op school' is steeds meer aan het groeien, waarbij verschillende ontwikkelingen plaatsvinden. Om de groei en implementatie van de leerlijn te bevorderen heeft de onderzoekster hieronder een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek beschreven.

Het NJI

In het aanvraagformulier van het 'klein-en-fijn' project staat beschreven dat 'Think op school' in de toekomst aangemeld wil worden bij het NJI. In vervolg onderzoek kan onderzocht worden aan welke eisen 'Think op school' nog moet voldoen, voordat het aangemeld kan worden bij het NJI.

Implementatietraject

In september 2017 is 'Think op school' op verschillende scholen in het voortgezet onderwijs gestart. Er wordt aanbevolen onderzoek te doen naar het implementatietraject op deze scholen. Praktisch gezien kunnen dit vragen zijn als: In hoeverre is het qua financiën, tijd en aantal Think-trainers mogelijk om de 'Think op school' lessen te geven? Ook is het goed om onderzoek te doen waar de ervaringen van de leerlingen, de mentoren en de Think-trainers wordt onderzocht. In hoeverre zijn zij tevreden met 'Think op school'? Sluiten de lessen aan bij de behoeften en het niveau van de leerlingen op de verschillende scholen? Wat hebben de leerlingen het afgelopen jaar geleerd bij de lessen van 'Think op school'?

Ouderbetrokkenheid

In de doelstelling van 'Think op school' staat beschreven dat zij ouders/verzorgers willen betrekken bij deze leerlijn. Er kan onderzocht gaan worden in welke mate er sprake is van ouderbetrokkenheid en eventueel op welke manier de ouderbetrokkenheid vergroot kan worden.

Literatuurlijst

- Avoort, R. v. (2012). *David Kolb en de leerstijlen*. Amersfoort: Profcoaches.
- Beer, Y. d. (2011). *De kleine gids: mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer.
- Berg, G. v. (2014, maart 1). *Jeugdwet*. Opgeroepen op april 23, 2017, van www.nji.nl: <http://www.nji.nl/Jeugdwet>
- Besturenoverleg lokaal onderwijs Zwolle (Bloz) deel 1. (2016, december 12). *Krachten bundelen voor 'De toekomst van Zwolle', scholen en gemeente: samen voor positieve resultaten voor de jeugd*. Opgeroepen op maart 12, 2017, van www.zwolle.nl: <https://www.zwolle.nl/nieuws/ontwikkelagenda-passend-onderwijs-en-jeugdhulp-vastgesteld-0>
- Bijkerk, L., & Van de Heide, W. (2008). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Boss, E., & Repetur, L. (2014, juli 17). *De nieuwe Jeugdwet en Wmo: hoe maken we slimme verbindingen?* Opgeroepen op maart 12, 2017, van www.movisie.nl: <https://www.movisie.nl/artikel/nieuwe-jeugdwet-wmo-hoe-maken-we-slimme-verbindingen>
- Brouwer, A. (2013). *Hoe geef je met voldoening les aan pubers? 50 praktijktips voor de leraar*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- De Kern. (2017, z.d.). *missie/visie*. Opgeroepen op maart 21, 2017, van stichting de Kern: <https://www.stdekern.nl/missie-visie>
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M. F. (2009). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. Amsterdam: Pearson.
- Dijkstra, R. (2000). *Laat dat maar aan mij over, over basisbehoefte competentie*. Utrecht: APS.
- Dollekamp, J-W. (2016, maart 03). Think en de gemeente Zwolle. (D. Hobert, & D. Roelofs, Interviewers)
- Dollekamp, J-W. (2017, maart 03). Beleidsadviseur maatschappelijke ontwikkelingen Jeugd en Onderwijs. (D. Hobert, & D. Roelofs, Interviewers)
- Dr. Anton. (2017, z.d.). *sociale ontwikkeling*. Opgeroepen op maart 03, 2017, van [medicinfo](http://medicinfo.nl): <https://encyclopedie.medicinfo.nl/levensfasen--puberteit>
- Erikson, E. (2008). *kind en samenleving*. Utrecht: Het Spectrum.

- GGD IJsselland . (2017, z.d.). *Dit doet GGD IJsselland*. Opgeroepen op maart 21, 2017, van Over de GGD: <https://www.ggdijsselland.nl/over-de-ggd/dit-doet-ggd-ijsselland/>
- Hegger S., Koning W., Kronemeijer S., & Moeskops, K. (2008). *Leerstijlen & werkvormen, houden leraren rekening met de verschillende leerstijlen in de klas?* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2014). *Het didactische werkvormenboek, variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Jacobs, G. (2008). *Rationeel-emotieve therapie: een praktische gids voor hulpverleners*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Jongsmans, M., Luit, H. v., Molen, M. V., & Molen, M. V. (2007). *Het werkgeheugen van jongeren met een licht verstandelijke beperking*. Utrecht: Universiteit utrecht.
- Jongsmans, M., Luit, H. v., Molen, M. v., & Molen, M. v. (2007). *Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities*. Utrecht: JIDR, journal of intellectual disability research.
- Kijk op ontwikkeling*. (2014, november 22). Opgeroepen op april 26, 2017, van sociaal emotionele ontwikkeling: <http://www.kijkopontwikkeling.nl/artikel/wat-sociaal-emotionele-ontwikkeling/>
- Landelijke oudervereniging Balans. (2013, januari 29). *Kerndoelen en leerlijnen in het onderwijs*. Opgeroepen op februari 20, 2017, van steunpunt passend onderwijs: <http://www.steunpuntpassendonderwijs.nl/passend-onderwijs/school-en-passend-onderwijs/kerndoelen-en-leerlijnen/>
- Leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs*. (2017). Opgeroepen op maart 21, 2017, van de plaatsingswijzer: <http://plaatsingswijzer.nl/pagina/6/lwoo-en-praktijkonderwijs.html>
- Leraar24, (. (2012, januari 30). *Sociaal emotionele ontwikkeling PO*. Opgehaald van Leraar24: <https://www.leraar24.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling-po/>
- Loket gezond leven. (2015). *Preventie in de Jeugdwet*. Opgeroepen op april 27, 2017, van www.loketgezondleven.nl: <https://www.loketgezondleven.nl/preventie-jeugdwet>
- Mindfit. (2017, z.d.). *Over Mindfit*. Opgeroepen op maart 21, 2017, van Mindfit: <https://www.mindfit.nl/>
- Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap. (2014). *Wat zijn samenwerkingsverbanden?* Opgeroepen op februari 25, 2017, van www.passendonderwijs.nl: <https://www.passendonderwijs.nl/samenwerkingsverbanden-en-gemeenten/wat-zijn-samenwerkingsverbanden/>
- Movisie. (2015, januari 25). *Wmo 2015: wat is er veranderd?* Opgeroepen op maart 12, 2017, van www.movisie.nl: https://www.movisie.nl/artikel/wmo-2015-wat-er-veranderd?gclid=CjwKEAiArvTFBRCLq5-7-MSJOjMSJABHBvp0q1IQ1UleCsuFI3SWN1NtXjukQkQ7bbnTPvVLAEWXlXoCl8rw_wcB
- Oosterhout van, M. (2017). *leervermogen*. Opgeroepen op maart 20, 2017, van professionele eigenschappen: <http://www.carrieretijger.nl/functioneren/professionele-eigenschappen/leervermogen>
- Over Samen op School*. (2017, z.d.). Opgeroepen op juni 12, 2017, van Samen op school: <https://samenopschool.org/over/>

- Ponsioen, A., & Van der Molen, M. (2002). *Cognitieve vaardigheden van licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren. Een onderzoek naar mogelijkheden*. Ermelo: Landelijk Kenniscentrum LVG.
- Rigter, J. (2010). *Het palet van de psychologie*. Bussum: Coutinho.
- Rijksoverheid. (2014, z.d.). *Passend onderwijs*. Opgeroepen op februari 25, 2017, van www.rijksoverheid.nl: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2015). *Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo)*. Opgeroepen op maart 12, 2017, van www.rijksoverheid.nl: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/zorg-en-ondersteuning-thuis/inhoud/wmo-2015>
- Rijksoverheid. (2017, maart 12). *Participatiewet*. Opgeroepen op februari 26, 2017, van www.rijksoverheid.nl: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet>
- Rijksoverheid. (2017, z.d.). *verantwoordelijkheid gemeenten*. Opgeroepen op februari 26, 2017, van stelselwijziging: <https://www.voordejeugd.nl/stelselwijziging/verantwoordelijkheid-gemeenten>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Voortgezet onderwijs*. Opgeroepen op 09 05, 2017, van kwaliteit voortgezet onderwijs: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/kwaliteit-voortgezet-onderwijs>
- Rot, E. (2013). *Handreiking Balans in Beeld: Jongeren met een licht verstandelijke beperking uitdagen, zonder hen te overvragen of ondervragen*. Utrecht: Kennisplein Gehandicapensector.
- Schakelaar, R., & Witteveen, T. (2017). *Vooronderzoek THINK; Een preventie aanpak op school*. Zwolle: z.u.
- Scholte, E., & Ploeg, J. V. (2017). *Handboek sociaal-emotionele vaardigheden*. Houten: bohn Stafleu van Loghum.
- Schulkes, Inge;. (2016, z.d.). *Talentstad Praktijkonderwijs*. Opgeroepen op maart 21, 2017, van Schoolgids Talentstad Praktijkonderwijs: <http://www.talentstadpraktijkonderwijs.nl/media/7509/schoolgids-talentstad-praktijkonderwijs-2016-2017.pdf>
- Snel, M. (2016). *Aanzet vijfjaren Projectplan Think 2016-2020*. Zwolle: z.u.
- Snel, M. (2016, Februari 24). Leerlijn Think. (S. Bos, & S. Valk, Interviewers)
- Snel, M. (2017, februari 14). Kennismaking gesprek THINK. (S. Bos, & S. Valk, Interviewers)
- Snel, M. (2017, februari 14). Uitleg THINK door projectleider. (S. Bos, & S. Valk, Interviewers) Opgeroepen op februari 24, 2017
- Sousa, D. A. (2000). *How the Brains Learns*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Stichting MEE. (2017). *cliëntondersteuning*. Opgeroepen op maart 21, 2017, van MEE: <https://www.mee.nl/clientondersteuning>
- Tactus. (z.d). *Advies en hulp*. Opgeroepen op 06 05, 2017, van Tactus: <https://www.tactus.nl/Advies-en-Hulp>
- Talentstad. (z.d.). *Talentstad praktijkonderwijs*. Opgeroepen op maart 14, 2017, van visie en onderwijs: <http://www.talentstadpraktijkonderwijs.nl/onze-school/visie-en-onderwijs/>
- Therapiehulp. (2011). *RET: rationeel-emotieve therapie*. Opgehaald van therapiehulp: <http://www.therapiehulp.nl/therapie/psychotherapie/ret>

- Think op school. (2015). *Think Thema's*. Opgeroepen op Februari 15, 2016, van Think op school: <https://www.thinkopschool.nl/>
- Thissen, A. (z.d.). *Klein-en-Fijn (onderzoeks)projecten*. Opgeroepen op juni 13, 2017, van Samen op school: <https://samenopschool.org/over/klein-en-fijn-projecten/>
- Van den Bosch, A. (2015, april 15). *Transitie jeugdzorg: een overzicht*. Opgeroepen op februari 24, 2017, van www.movisie.nl: <https://www.movisie.nl/artikel/transitie-jeugdzorg-overzicht>
- Van den Burg, C. (2008). *Basisboek Activerende didactiek en samenwerkend leren, zo motiveer je leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Van den Burg, C., Berben, M., & Moonen, B. (2017). *Activerende en passende werkvormen, naar meer variatie en motivatie in de les*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Van Rijn, M. (2014, juni 20). *Samenhang transitie jeugdzorg en invoering passend onderwijs*. Opgeroepen op februari 25, 2017, van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/jeugdhulp/documenten/kamerstukken/2014/06/20/kamerbrief-samenhang-transitie-jeugdzorg-en-invoering-passend-onderwijs>
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma .
- Vos, J. (2008). *Zorgleerlingen in het VO*. Rotterdam: CED-Groep.
- Vuren, H. v. (z.d.). *Didactische werkvormen*. Opgeroepen op maart 20, 2017, van KennisDelen: <http://www.kennisdelen.eu/didactische-werkvormen/>
- Zeitlin, I. (2017, z.d). *ontwikkeling tijdens de pubertijd in vogelvlucht*. Opgeroepen op maart 20, 2017, van Psychologe Ina Zeitlin: <http://inazeitlin.nl/ontwikkeling-tijdens-de-pubertijd-in-vogelvlucht/>

Bijlagen

1. Aanvraagformulier klein-en-fijn project



AANVRAAGFORMULIER KLEIN-EN-FIJN PROJECTEN

Vraag:	THINK is een sociaal-emotionele leerlijn en preventieaanpak op school. Het is twee jaar geleden gestart op TalentStad en staat nu aan de vooravond om ook op andere scholen in Zwolle geïmplementeerd te worden. Omdat THINK op elke school voor een deel flexibel uitgewerkt kan worden doen zich de volgende ontwikkelvragen voor. Wat zijn de werkzame factoren die ertoe hebben bijgedragen dat THINK op TalentStad een succes is geworden en die voorwaarde zijn voor een succesvolle implementatie? Welke onderdelen moeten minimaal invulling krijgen om de basis van THINK en kwaliteit te behouden en tegelijkertijd maatwerk te kunnen leveren? Zijn er hierbij verschillen tussen PO en VO? En welke condities zijn hiervoor nodig? Het gaat het om een vooronderzoek in aanloop naar een breder en actie-begeleidend onderzoek.
Regio:	In eerste instantie gemeente Zwolle, maar desgewenst breder.
Hoofdaanvrager:	Gemeente Zwolle, Jan-Willem Dollekamp
Mede aanvragers:	De Kern, Marieke Snel (projectleider); TalentStad, Peter Gerritsen (teamleider) en GGD IJsselland, Lian Schoot Uiterkamp (beleidsadviseur Kennis & Expertise Centrum).
Gegevens referent leerling / jongere / ouder:	Leerlingenraad TalentStad
Beschrijving gewenste onderzoek:	Kwalitatief onderzoek onder alle betrokken

	partijen: - Projectleider De Kern - Teamleider TalentStad en co-projectleider THINK - Mentoren en leerlingen van TalentStad - Uitvoerders van betrokken organisaties - Scholen die belangstelling hebben om in de toekomst deel te nemen aan THINK Voorstel is om te starten met een interview met de projectleider en co-projectleider om de opzet en inhoud van THINK nader in kaart te brengen. Hiervoor wordt ook gebruik gemaakt van de bestaande beschrijving en een eerder uitgevoerd onderzoek door een student van Windesheim. Dit alles dient als voorbereiding voor de focusgroepen. Hierna wordt voorgesteld om een drietal focusgroepen te organiseren, elke focusgroep vertegenwoordigt een betrokken partij; de mentoren en leerlingen van TalentStad, uitvoerders van de organisaties en scholen die belangstelling hebben deel te nemen. Tot slot wordt een gezamenlijke focusgroep gehouden met een afvaardiging van de eerdere interviews en focusgroepen zodat gezamenlijk tot een basisprogramma voor THINK gekomen kan worden.
Beschrijving onderzoekers:	gewenste Het onderzoek zal uitgevoerd worden door studenten Pedagogiek van Windesheim en worden begeleid vanuit deze opleiding en het lectoraat jeugd van Windesheim.
Naam projectleider aanvrager:	Jan-Willem Dollekamp (Zwolle) en Lian Schoot Uiterkamp (GGD IJsselland).
Gewenste opbrengst:	Bovenstaande wordt onderzocht met als doelstelling om THINK breder uit te rollen naar andere scholen voor PO, VO en MBO. Meerdere scholen hebben hiervoor al hun interesse getoond. Mogelijkheid om dit onderzoek in te passen in de 'Ontwikkelagenda passend onderwijs en jeugdhulp' van gemeente Zwolle. Daarnaast is het een mogelijkheid dat THINK met de opbrengsten van het onderzoek wordt opgenomen in de database effectieve jeugdinterventies van het Nederlands Jeugd Instituut (Nji)
Gewenste kennisdeling:	Databank effectieve jeugdinterventies van het

	Njl en de bredere uitrol van de interventie binnen gemeente Zwolle.
--	---

2. Meetinstrument vragenlijst bij deelvraag 1

Vragenlijst Interview onderzoek 'Think op school'	M. Snel 13-06-2017
Werkvormen	
1. Hoe maak je de keuze om de opdrachten (o.a. de mindmap, samenvatting) klassikaal, in kleine groepjes of individueel te laten maken?	
2. Hoe zijn de huidige werkvormen tot stand gekomen? Is er bewust voor deze soorten werkvormen gekozen of hebben de maatschappelijke organisaties alle werkvormen zelf bedacht?	
3. Wat heeft het op micro niveau voor meerwaarde dat de maatschappelijke organisaties langskomen om te vertellen over de thema's? Op macro niveau is dit de nieuwe jeugdwet, preventieve insteek. (kan de leerkracht dit niet vertellen?)	
Voorbereiding:	
4. Door wie zijn de Think-lessen voorbereid?	
5. Zijn deze voorbereidingen met de betrokken deskundigen besproken?	
6. Op welke manier is er bij het kiezen van de werkvormen rekening gehouden met het leervermogen, leerstijlen en de ontwikkelingsfase van vmbo-kader leerlingen?	
7. Op welke manier hebben de gastdocenten gezorgd voor vertrouwen en veiligheid binnen de THINK-lessen?	
8. Bij thema Goed zijn voor jezelf wordt er verwezen naar een THINK snelhechter. Wat staat er in deze snelhechter beschreven? Is er een voorbeeld format? (hetzelfde als het mapje van de reflectielessen?)	
Reflectie tijdens de lessen:	

9. Wordt er aan het eind van elke les een reflectie opgeschreven door de leerlingen? (dit staat niet bij elke lesformat beschreven)
10. (Wat is de reden dat er bij de beweeglessen geen gebruik gemaakt van reflectie opschrijven in de mapjes?)
11. Wat wordt er in de reflectie les gedaan? Er staan een aantal punten vanuit de voorgaande lessen, maar niet wat er specifiek tijdens de reflectie les gedaan wordt. Wordt het klassikaal besproken? In groepjes? Worden oefeningen herhaalt?
Opbouw van de lessen:
12. Wat is de reden voor deze opbouw van thema's? 1. Omgaan met verschillen. 2. Goed voor jezelf zijn 3. Vriendschappen en relaties. 4. Gezondheid
13. In de databank staan ook oude lessen. Wat is de reden om de lessen aan te passen en/of helemaal te veranderen? Wil je dat ik de oude lessen meeneem in de analyse?
Evaluatie:
14. Zijn er evaluaties van elke les of van elk blok?
15. Wat wordt er met de ingevulde competentielijst van de leerlingen gedaan?
16. Wat wordt er met het schriftje/mapje gedaan?
17. Heb je feedback ontvangen van de maatschappelijk organisaties over de uitvoering van de lessen?
18. Wat ging bij de uitvoering van de lessen goed? En wat ging minder goed?
overige vragen:
- Wanneer ben je tevreden over het onderzoek?
- Wat voor aanbevelingen verwacht je? (ideeën qua werkvormen en inhoud lessen?)