

De leerkracht als sleutel tot meer verantwoordelijkheid binnen het speciaal basisonderwijs



Eugene Schilperoordt
2150616

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN
Gedragsspecialist

Begeleid door: Mevrouw Han Jespers
Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg, Tilburg
Mei 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	bladzijde 3
Inleiding	bladzijde 4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	bladzijde 5
1.1. De verlegenheidssituatie	bladzijde 5
1.2. Onderzoeksvraag	bladzijde 6
1.3. De gewenste situatie	bladzijde 6
1.4. Doel van het onderzoek	bladzijde 6
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	
2.1. Leerkrachtvaardigheden	bladzijde 7
2.2. Specifieke leerbehoeften SBO	bladzijde 10
2.3. Onderwijsvormen	bladzijde 12
2.4. Praktijkverkenning	bladzijde 17
2.5. Verantwoording theorie in onderzoek	bladzijde 18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1. Inleiding	bladzijde 20
3.2. Vormgeving onderzoek/onderzoeksmethodiek	bladzijde 20
3.3. Beschrijving onderzoeksinstrumenten	bladzijde 21
3.4. Betrouwbaarheid en validiteit	bladzijde 25
3.5. Triangulatie	bladzijde 25
3.6. Ethiek	bladzijde 25
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten	
4.1. Inleiding	bladzijde 26
4.2. Datapresentatie/-analyse vragenlijst	bladzijde 26
4.3. Datapresentatie/-analyse leerkrachtobservatielijst	bladzijde 29
4.4. Datapresentatie/-analyse leerlingvolgsysteem	bladzijde 30
4.5. Datapresentatie/-analyse semi- gestructureerd interview	bladzijde 31
Hoofdstuk 5: Conclusies	
5.1. Inleiding	bladzijde 32
5.2. Conclusies uit het praktijkonderzoek	bladzijde 32
5.3. Eindconclusie	bladzijde 40
5.4. Eigen professionele identiteitsontwikkeling	bladzijde 42
5.5. Aanbevelingen	bladzijde 44
Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek	
6.1. Inleiding	bladzijde 46
6.2. Reflectie procesverloop	bladzijde 46
6.3. Reflectie persoonlijke ontwikkeling	bladzijde 47
Nawoord	bladzijde 50
Literatuurlijst	bladzijde 51
Bijlagen	

Samenvatting

Volgens de literatuur zijn kinderen gebaat bij een leerkracht die kinderen passend onderwijs kan bieden. Kinderen die opgroeien in een goed pedagogisch klimaat, waarin zij uitgedaagd worden, zich veilig voelen, samenwerken en zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen keuzes.

De inspecteur constateert dat de leerlingen bij ons op school zich weinig verantwoordelijk voelen voor eigen gedrag of leerprestaties. Dat de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen ondermaats is, dat zij een afwachtende houding aannemen en dat leerkrachten het accent leggen op het handhaven van rust, orde en het corrigeren van ongewenst gedrag.

Kunnen kinderen met specifieke leerbehoeften wel eigen keuzes maken en zich daar verantwoordelijk voor voelen. Leidt dit tot meer motivatie en gewenst gedrag. En wat kan ik als leerkracht inzetten aan competenties om dat te bereiken? Middels een actieonderzoek heb ik antwoorden gezocht bij deze vragen.

Voor mijn begin-/ en eindmeting heb ik gebruik gemaakt van een leerling-vragenlijst, samengesteld volgens het KISS-principe, met als doel om het eigen gevoel van verantwoordelijkheid bij kinderen in kaart te brengen. Om eigen leerkrachtvaardigheden te meten heb ik gebruik gemaakt van een Dalton vragenlijst voor leerkrachten die de mate van adaptiviteit meet. De leerkrachtvaardigheden met een lage score, heb ik gedurende het onderzoek meer bewust ingezet.

Om een verandering in gedrag waar te nemen heb ik gedurende het onderzoek gebruik gemaakt van leerkrachtobservatielijsten. Middels een turfsysteem kon ik een verandering m.b.t. gewenst gedrag waar nemen. Zo heb ik meer gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen, mijn leerkrachtgedrag duidelijker uiteengezet en bijvoorbeeld de technieken van NLP gebruikt om meer rapport te krijgen met de kinderen. Al deze interventies hebben er toe geleid dat de kinderen een groei lieten zien m.b.t. gewenst gedrag.

In een semi-gestructureerd interview met een intern begeleider en directeur van een school buiten de regio, maar wel binnen het SBO samenwerkingsverband, laat zien dat schoolbrede afspraken m.b.t. het pedagogisch handelen gewenst zijn.

Concluderend kan men stellen dat de leerkracht als geheel, dus niet alleen de vaardigheden van de leerkracht, de sleutel zijn tot het succes. Er is geen eindpunt. In paragraaf 5.5. wordt dit duidelijk middels een analogie van Covey. De kernboodschap.

“Je moet het werk (willen) doen, investeren.”

Inleiding

Voor u ligt een verslag van een praktijkonderzoek, welke het resultaat is van een actieonderzoek naar leerkrachtvaardigheden ter bevordering van de eigen verantwoordelijkheid bij kinderen in het speciaal basisonderwijs.

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding tot het onderzoek en de verlegenheidssituatie beschreven. Dit heeft geleid tot mijn onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen.

In hoofdstuk 2 wordt middels literatuuronderzoek gezocht naar antwoorden op de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen. Zo worden er concrete leerkrachtvaardigheden beschreven die bijdragen aan de eigen verantwoordelijkheid van kinderen.

Ook de meest voorkomende specifieke leerbehoeftes die op mijn SBO school voorkomen worden in dit hoofdstuk verder uitgewerkt. Tot slot worden enkele onderwijsvormen beschreven die pretenderen een beroep te doen op de eigen verantwoordelijkheid bij kinderen. Deze onderwijsvormen zijn gerelateerd aan de nieuwe wetgeving rondom *passend onderwijs*.

In hoofdstuk 3 wordt door middel van een kwantitatief onderzoek gekeken in hoeverre kinderen zich verantwoordelijk voelen. Ook de leerkracht vult een vragenlijst in om de mate van adaptiviteit te berekenen. Om triangulatie te bewerkstelligen is er ook door middel van een kwalitatief onderzoek een semi - gestructureerd interview met een intern begeleider en directeur van een SBO/VSO school binnen het SBO samenwerkingsverband afgenomen.

De verkregen onderzoeksgegevens worden toegelicht en gepresenteerd in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden de conclusies getrokken m.b.t. de onderzoeksvraag en aanbevelingen gedaan binnen de context van het praktijkonderzoek.

Tenslotte wordt het volledige proces geëvalueerd in hoofdstuk 6. De eigen reflectie gebeurt middels het reflectiemodel van Korthagen.

In dit onderzoek heb ik mij naar eer en geweten geconformeerd aan de ethische uitgangspunten van Bera(2004) en een interne Fontys notitie van R. Boerman (2008).

Gedurende dit meesterstuk kunnen begrippen als hij en zij als synoniem worden gelezen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

De inspecteur constateert na meerdere bezoeken over een periode van de afgelopen vier jaar, dat kinderen op mijn SBO school weinig verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerprestaties en hun gedrag. Hierdoor is de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen op school ondermaats. Tevens is er weinig afstemming tussen de leerstof en de belevingswereld van de leerling. Ook de inbreng en eigen ervaringen van de leerlingen ziet de inspecteur niet terug en moet dus beter worden benut.

De kinderen nemen een zichtbaar afwachtende houding aan, omdat zij gewend zijn dat de leerkracht hen vertelt wat en wanneer ze iets moeten doen. Daarnaast vertonen enkelen weerstand tegen het te maken werk, wat resulteert in uitingen van ongewenst gedrag.

“De leerkrachten leggen het accent op het handhaven van rust, orde en het corrigeren van ongewenst gedrag,” aldus de inspecteur.

De directie van mijn SBO school en ik als toekomstig gedragsspecialist zijn van mening dat er een direct verband ligt tussen leerkrachtvaardigheden en de mate van verantwoordelijkheid bij kinderen. Daarnaast gaat de inspectie er van uit dat kinderen die zich meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces, een hoger uitstroomprofiel kunnen hebben.

1.1 De verlegenheidssituatie

Naar aanleiding van het inspectierapport moet ik concluderen dat er op mijn SBO school geen breed gedragen visie is omtrent het meer verantwoordelijk maken van kinderen met specifieke leerbehoeften voor hun eigen cognitieve en/of sociaal emotionele leerproces. Dit resulteert in het onvoldoende inzetten van de benodigde leerkrachtvaardigheden om die verantwoordelijkheid bij kinderen te vergroten.

De richtlijnen met betrekking tot de benodigde leerkrachtvaardigheden zijn nergens binnen de school geborgen. Er zijn geen standaardobservatielijsten waarbinnen deze leerkrachtvaardigheden zijn opgenomen. De leerkrachten werken niet uniform. Dit resulteert in een leerkrachthouding waar iedereen hard werkt, maar er geen consistente aanpak is. Als nieuwe leerkracht binnen het SBO, ervaar ik de harde werkhouding en betrokkenheid van dit team, maar gezien het feit dat er geen eenduidige manier van werken is, ervaar ik als nieuwe leerkracht dat ik minder efficiënt werk als dat ik zou wensen. Met de huidige situatie en de inconsistente manier van werken binnen het team, voel ik mij nog niet competent genoeg om kinderen met specifieke leerbehoeften meer verantwoordelijk te maken. Het is mijn overtuiging dat ook kinderen met specifieke leerproblemen aangesproken kunnen worden op eigen verantwoordelijkheid en dat zij zelf de juiste keuzes kunnen maken. Deze overtuiging wordt niet door het gehele team gedragen. Een plusleerkracht: “De kinderen op onze SBO school hebben structuur nodig en zijn niet in staat om hun eigen leerwerk te kiezen.” Ik zou graag willen onderzoeken of je in de context van

een SBO school, kinderen meer het gevoel kunt geven zelf verantwoordelijk te zijn door het aanpassen van enkele leerkrachtvaardigheden.

1.2 Onderzoeksvraag met deelvragen

Nu de verlegenheidssituatie is omschreven, binnen de context van de schoolsituatie, kan de concrete onderzoeksvraag als volgt worden geformuleerd:

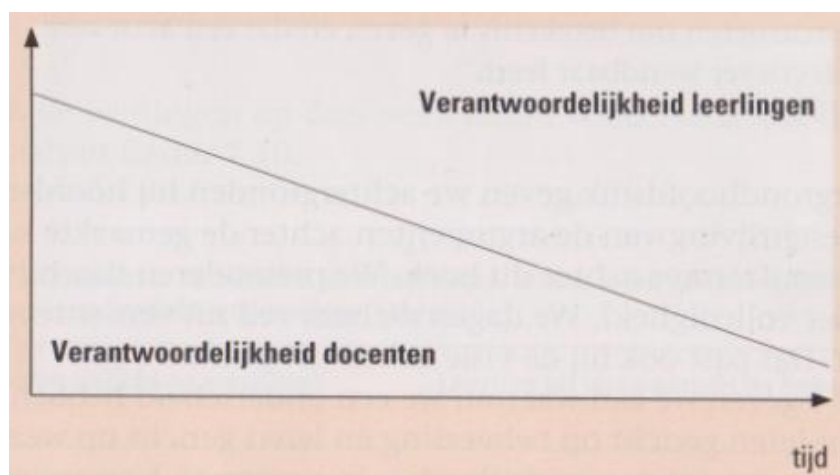
Welke leerkrachtvaardigheden kan ik inzetten om kinderen met specifieke leerbehoeften, meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen ontwikkeling.

Uit bovenstaande onderzoeksvraag vloeien de volgende deelvragen;

1. Welke specifieke leerbehoeften kom ik tegen op het SBO?
2. Welke leerkrachtvaardigheden vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?
3. Leidt meer verantwoordelijkheid bij kinderen ook tot een toename van gewenst gedrag?
4. Welke werkvormen, middelen vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?
5. Leidt een groter gevoel van verantwoordelijkheid ook tot een beter resultaat?

1.3 Gewenste situatie

De gewenste situatie op mijn SBO school is dat er gewerkt wordt in een leeromgeving waar de leerkracht een bewuste keus kan maken tussen meer – en minder docent gestuurd onderwijs afhankelijk van de specifieke leerbehoefte. Het uitgangspunt is om de verantwoordelijkheid *geleidelijk* aan de leerlingen over te laten. (Bolhuis, 2000). Afhankelijk van de specifieke leerbehoefte van de leerling, kan dit proces versneld of vertraagd worden. Onderstaande figuur zoals in Veenman (1992) bevestigt een dergelijke opvatting.



Figuur 1; Een geleidelijke verandering

1.4 Doel van het onderzoek

Richtlijnen opstellen m.b.t. concrete leerkrachtvaardigheden die ik kan inzetten om kinderen met specifieke leerbehoeften, meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen ontwikkelingsproces.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk richt ik mij voor de beantwoording van de theoretische onderzoeksvragen op de literatuur. In dit hoofdstuk wil ik vaststellen wat er in de literatuur al bekend is over leerkrachtvaardigheden die de verantwoordelijkheid bij kinderen kunnen vergroten, wil ik enkele specifieke leerbehoeften definiëren zoals die veelvuldig voorkomen op mijn school en beschrijf ik de onderwijsvormen die een beroep doen op de verantwoordelijkheid bij kinderen.

In mijn zoektocht naar een definitie voor verantwoordelijkheid stuitte ik op de dikke van Dale. In de dikke van Dale wordt het woord verantwoordelijkheid als volgt gedefinieerd;

Verantwoor'delijk; bn., 1. Gehouden(iets) te rechtvaardigen of rekenschap te geven (van iets). 2. Gehouden in te staan voor: hij is~ voor het personeel.3. Verplicht (goed) te zorgen voor; 4.verbonden met zware plichten of zorgen: een ~ positie; **-heid**, v. (...heden), de plicht verantwoording af te leggen, rekenschap te geven van.

2.1. Leerkrachtvaardigheden

Het beroep leerkracht kent vele competenties waaraan iemand zou moeten voldoen. (Bekwaam en speciaal,2009) In deze paragraaf accentueer ik die vaardigheden die bewust bijdragen aan het vergroten van de verantwoordelijkheid bij leerlingen. Vele competenties vloeien in elkaar over, zij kunnen elkaar versterken, maar ook verzwakken als deze niet volledig worden beheerst.

In het kader van de wet op passend onderwijs is het van belang om adaptief te kunnen werken en zo dus alle leerlingen te kunnen voorzien van werk op eigen niveau. Om dit te bereiken wordt er een beroep gedaan op de organisatorische competentie van de leerkracht. Denk hierbij aan klasseninrichting.(zie bijlage1; checklist klasseninrichting adaptieve klas)

De betrokkenheid van kinderen bij hun werk, wordt net als rust en orde, bepaald door de *voorspelbaarheid in leerkrachtgedrag*. Onder voorspelbaarheid van leerkrachtgedrag kan een vaste looproute, timetimer en/of stoplicht behoren. Op 'onvoorspelbaarheid' in leerkrachtgedrag reageren veel kinderen direct en emotioneel. Dit kan zich uiten door zonder vinger door de klas te roepen, langdurig vinger in de lucht te houden of erg beweeglijk te worden, bijvoorbeeld bij onnodig wachten op hulp. Als een kind niet weet wat er van hem verwacht wordt gaat het zich onzeker voelen. Enkele succesindicatoren om de voorspelbaarheid in leerkrachtgedrag te vergroten: (Seminarium voor Orthopedagogiek *Bas+ project 2010*)

1. Iesmomenten worden nadrukkelijk geopend en afgesloten.
 - a. De leerkracht biedt leerlingen inzicht in de wijze waarop een les verloopt.
 - b. De leerkracht geeft de leerlingen een indicatie van de doorlooptijd van een les.
 - c. De leerkracht expliciteert verwachtingen rondom gedrag en prestatie naar leerlingen

- d. De lessen worden afgesloten met een plenaire terugblik, waar gekeken wordt naar produkt en proces.
2. Tijdens lesmomenten is de aandachtsverdeling gereguleerd
 - a. De leerlingen kennen het verschil tussen start-, hulp-, en afsluitrondes.
 - b. In de klas worden symbolen en/of afspraken gebruikt om kinderen om te leren gaan met uitgestelde aandacht.

Consequent gedrag leerkracht

In *Educational psychology* wordt gesproken over het belang van consequent leerkrachtgedrag:

Firmness means viewing students as capable of exercising responsibility and holding them accountable for their actions. A teacher who doesn't stand firm when a student breaks a rule communicates that the rule has no real purpose and that actions don't necessarily have consequences. These messages confuse students who are trying to make sense of the world. It is critical that a teacher follows through in making students responsible and accountable for their actions. (Eggen, P & Kauchak, D. 1997

De leerkracht moet het proces bewaken en rekening houden met de groeifase waarin iemand verkeert. Het is de taak van de leerkracht om een klimaat te scheppen waarin kinderen hun kansen grijpen en voor de oplossing van hun problemen steeds minder een beroep op anderen moeten doen. (Covey, 2007) Dit betekent dat de leerkracht het kind kansen moet bieden en vertrouwen moet geven. Dit kan door te benadrukken dat de leerling zijn eigen expert is als het gaat om zijn eigen leven. (De Jong, P & Kim Berg, I, 2009, p.37)

Veel kinderen met specifieke leerbehoeften hebben behoefte aan herhaling. De leerkracht kan zorgen voor herhaling op sociaal-emotioneel gebied, door structureel de lessen uit de methode *Kinderen....en hun sociale talenten (KST)* te geven. Een andere methode die kan worden gehanteerd is *Leefstijl*. Dit bevordert het pedagogisch klimaat en biedt kinderen vertrouwen om te groeien in hun verantwoordelijkheid. Het is belangrijk dat de leerkrachten een duidelijke visie hebben op de wijze waarop zij verantwoordelijkheid van leerlingen willen ondersteunen. (Ebbens & Ettekovén, 2005)

De huidige situatie op mijn SBO school is er één van een meer docent gestuurde aanpak. Leerlingen leren wat ze moeten doen, stap voor stap, maar hoeven de betekenis van wat ze doen niet direct te begrijpen. Het gaat vooral om het vertonen van adequaat gedrag. Dit bevestigt het beeld wat is ontstaan bij de inspecteur. Wanneer er meer docentsturing is, heeft de instructiestrategie zijn wortels in het behaviorisme. (Ebbens & Ettekovén, 2005)

Indien er minder docentsturing plaats zou vinden en er meer invloed bij de leerlingen komt te liggen, is de instructiestrategie meer gebaseerd op de ontwikkeling van denkprocessen bij leerlingen en op het flexibel toepassen van het geleerde. (Ebbens & Ettekovén, 2005, p.90) De minder docent gestuurde aanpak sluit aan bij de

constructivistische opvattingen. De leerkracht zou hier een meer coachende rol kunnen aannemen. De gewenste situatie op mijn SBO school is het vinden van een goede verdeling tussen meer- en minder docent gestuurd onderwijs, het onderzoeken hoeveel autonomie je een kind met specifieke leerbehoeften kunt geven, zonder dat het gewenste gedrag afneemt.

De minder docent gestuurde aanpak vraagt om meer interactie en een grotere gevoeligheid van de leerkracht voor het leren van de verschillende leerlingen. Een proactieve rol van de leerkracht is essentieel. . *“Zodra de situatie onderweg anders blijkt te zijn dan je dacht – wat nogal eens het geval is – moet je onmiddellijk een alternatieve route bedenken.”* (Stephen Covey)

Marzano heeft onderzoek gedaan naar de onderwijsveranderingen van de afgelopen 35 jaar die daadwerkelijk invloed hebben gehad op de leerprestaties van leerlingen. Hij beschrijft elf factoren die van invloed zijn op de leerprestaties van leerlingen. De prioriteit ligt op het niveau van de leerkracht. Als de didactische aanpak van de leerkracht beter wordt, stijgen de leerprestaties aantoonbaar. Door kinderen op de juiste wijze zelfstandig te laten werken, krijgt de leerkracht de mogelijkheid om extra instructie of begeleiding te geven aan kinderen die dat nodig hebben. Heldere doelen formuleren en feedback geven is volgens Marzano een absolute voorwaarde om goed te scoren. (Pulse primair, nummer 6,2010)

Deze twee elementen komen ook terug in het adaptief weektaakformulier. (zie bijlage 2). De theorie van Marzano sluit aan bij mijn hypothese dat de leerkracht invloed heeft op de zelfverantwoordelijkheid bij kinderen.

2.2. Welke specifieke leerbehoeften kom ik tegen in het SBO?

Scholen voor het SBO vallen onder de Wet op het Primair Onderwijs. Sinds 1998 zijn er geen scholen meer voor moeilijk lerende kinderen (MLK), scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en afdelingen voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK). Deze leerlingen gaan nu naar het speciaal basisonderwijs (SBO)

Binnen het SBO zitten kinderen met specifieke leerproblemen. Dit kunnen problemen zijn op zowel cognitief -/ als sociaal-emotioneel gebied. Hieronder een uitwerking van de meest voorkomende categorieën van de leerproblemen bij ons op school;

ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Kinderen met ADHD hebben aandachts- en concentratieproblemen en zijn impulsief en overbeweeglijk.(van Lieshout,T.2009,p.183) Het is een neurobiologische stoornis, een ontwikkelingsstoornis van het inhibitiesysteem, het remsysteem.(Barkley,1997) Er zijn twee-tot driemaal meer jongens met ADHD dan meisjes. De diagnose ADHD wordt gesteld, op basis van de criteria uit de DSMIV. Volgens van Lieshout (2009) is er bij ruim 70 % van de gediagnosticeerde kinderen sprake van comorbiditeit. Vooral ADHD in combinatie met een gedragsstoornis komt zeer vaak voor.

PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder, Not Otherwise Specified)

In het Nederlands spreken we van een pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven. Niet anderszins omschreven betekent dat het hier een verzamelbegrip betreft. PDD-NOS is dus eigenlijk geen diagnose, maar vormt een groep van stoornissen. Het kan het best omschreven worden als een informatieverwerkingsprobleem. Een kind met PDD-NOS heeft moeite de informatie die op hem/haar afkomt, maar ook vanuit zichzelf komt, te verwerken zoals door de omgeving wordt verwacht. 'De kinderen vallen vaak op door sociale problemen en de moeite die ze ondervinden in het omgaan met anderen. Ze voelen zich vaak onzeker, bedreigd en angstig. Het in zichzelf terugtrekken is een veel voorkomend verschijnsel.'(Nauta & Giesing, 2009)

ADD (Attention Deficit Disorder)

Het is een aandachtstekort stoornis zonder het kenmerk van hyperactiviteit zoals dit voorkomt bij ADHD. Zoals beschreven door Trix van Lieshout(2009) wordt ADD gekenmerkt door een te laag waakzaamheidsniveau, hypoactiviteit, een laag energieniveau, geringe exploratie, aandachts – en concentratieproblemen, passiviteit, verveling, teruggetrokkenheid, lage motivatie, vergeetachtigheid, vermijding van inspannende taken, grote afleidbaarheid en dromerigheid. Het verwerken van de informatie duurt langer – de informatie blijft hangen in een tijdelijke opslagruimte die beperkt is en overbelast kan raken. Nauta en Giesing (2009) adviseren om het kind met ADD, korte taken, gefaseerd aan te bieden. Ook is het raadzaam om niet meer dan één opdracht tegelijk aan te bieden.

Laag IQ

Intelligentie Quotiënt; uitkomst van bij een kind afgenomen intelligentietest. Het betreft hier een gemiddelde van de verbale en performale intelligentie.

De indeling van IQ-waarden komt gemiddeld overeen met de volgende tabel. De tabel toont de waarden volgens Wechsler WAIS-III en worden gehanteerd in de DSMIV. De ondergrens voor het SBO ligt op een IQ van 60.

>130	Zeer hoogbegaafd
120-130	Hoogbegaafd
110-120	Bovengemiddeld
90-110	gemiddeld
80-90	Onder gemiddeld
70-79	Licht verstandelijke beperking
50-70	Matig verstandelijke beperking

Figuur 2; IQ tabel Wechsler WAIA-III uit: DSMIV

IQ in relatie met gedrag

Uit recent onderzoek van Barth Oeseburg (2010) aan de rijksuniversiteit Groningen, blijkt dat 63% van de jongeren met een intellectuele beperking ook vaak andere chronische aandoeningen hebben. (Oeseburg gaat in zijn onderzoek uit van een IQ tot 85) Het gaat dan om zowel mentale als lichamelijke problemen, zoals ADHD, astma of een aan autisme verwante stoornis. Daardoor hebben ze een grotere kans op emotionele- en gedragsproblemen.

Faalangst

We spreken van faalangst wanneer iemand ten gevolge van angstgevoelens onder het verwachte niveau presteert. (Nauta & Giesing,2009) Het is een conflict tussen denken, voelen en doen. Faalangst is geen karaktertrek of persoonlijkheidskenmerk, maar het resultaat van een aantal aangeleerde (denk)stappen.(Lieshout, T.van, 2009)

2.3. Welke onderwijsvorm vergroot de verantwoordelijkheid bij kinderen?

Sinds de invoering van de leerplicht in Nederland in 1901 hebben veel mensen zich gebogen over geschikte vormen van onderwijzen. Vele onderwijsvormen hebben elementen van verantwoordelijkheidsvergroting in zich. Deze paragraaf en bij behorende subparagrafen richten zich met name op de onderwijsvormen, waarbij het vergroten van de verantwoordelijkheid bij kinderen een doelstelling op zich is. Sommige onderwijsvormen pleiten zelfs voor volledige verantwoordelijkheid bij kinderen zonder enige vorm van docentsturing. Andere vormen vinden zelfverantwoordelijkheid van essentieel belang om tot leren te komen, maar pleiten wel voor enige docentsturing. Ik heb de literatuur bestudeerd met de grondgedachten van inclusief onderwijs in mijn achterhoofd, namelijk; *Een school is een plek waar.....*(bron: www.inclusiefonderwijs.nl)

- Iedereen welkom is om bij te dragen aan het doel van de school
- Iedereen wordt gezien als een mens met waarde
- Alle leerlingen en volwassenen elkaar ondersteunen en actief leren.

Het nieuwe leren

‘Het nieuwe leren’ is een containerbegrip voor allerlei onderwijsvernieuwingen om het onderwijs en het leren te veranderen en te verbeteren.

Enkele uitgangspunten van het Nieuwe Leren:

- De leerling is actief. Leren is dus géén passief en receptief proces, maar het resultaat van de eigen activiteit van de leerling
- Leren is een sociaal proces - leren doe je samen
- De leerling werkt veel zelfstandig
- Uitdagende en aantrekkelijke werkvormen
- De leerling krijgt een grote verantwoordelijkheid voor leerproces en - resultaat
- Realistische en betekenisvolle opdrachten
- Aansluiten bij de interesse, leerstijl, behoefte van elk individuele leerling
- Geschikt voor alle onderwijssoorten

De constructivistische leertheorie

Het constructivisme – de opvatting dat leerlingen hun eigen kennis moeten construeren – wordt vaak genoemd als funderende theorie voor het nieuwe leren. (Caine en Caine,1997 & Perkins,1999). Deze leertheorie is gebaseerd op het werk van o.a. Piaget, de Gestalt-psychologen Bartlet en Bruner en de onderwijsfilosofie van Dewey. Deze constructivistische leertheorie is tegengesteld aan de traditionele manier van leren, welke vaak wordt bekeken vanuit behavioristisch perspectief. Bij het behavioristisch perspectief vindt meer docentsturing plaats, waardoor leerlingen vaak een passieve, ondergeschikte rol aannemen. (Ebbens & Ettekoven, 2005)

De centrale aanname van de constructivistische theorie is dat de verwerving van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van directe overdracht van bestaande en geformaliseerde kennis, maar eerder het resultaat van

constructivistische denkactiviteiten van de leerling zelf. (Phillips, 1995) Dit sluit aan bij de ideeën van Luc Stevens m.b.t. adaptief onderwijs.

adaptief onderwijs

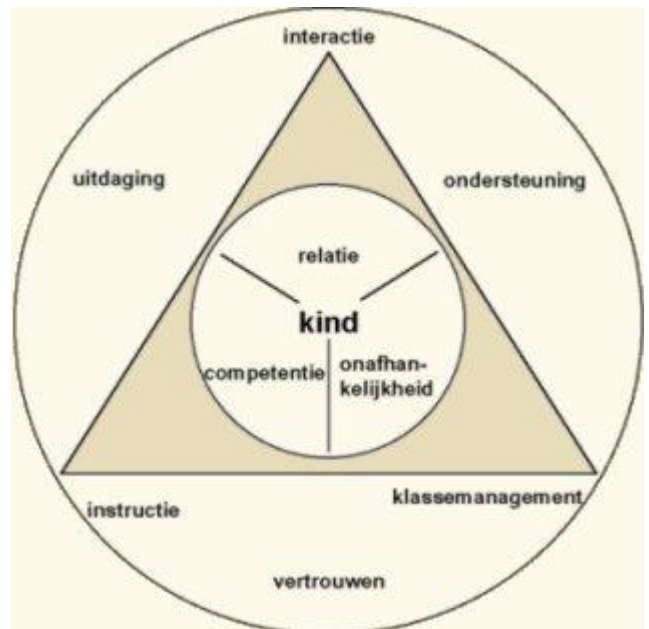
Stevens heeft zijn ideeën m.b.t. adaptief onderwijs ontleend aan de ideeën van motivatiepsycholoog Deci.

Volgens Stevens is 'leren het zelf construeren op grond van informatie om je heen en een bemiddelende docent.' Deze actieve vorm van onderwijs voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen, namelijk; *relatie, competentie en autonomie*.

Onder de basisbehoefte 'relatie' wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten dat ze erbij horen, het gevoel hebben welkom te zijn en dat ze zich veilig voelen. Onder de basisbehoefte 'competentie' wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aan kunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aan kunnen.

Onder de basisbehoefte 'autonomie' wordt verstaan dat ze weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen.

Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. (Dijkstra, R & van der Meer, N, 1995) Voor de docent die adaptief werkt, betekent dit dat hij zijn gedrag afstemt op deze basisbehoeften. Dat geldt zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden. Het afstemmen van de leerkracht op de behoeften van de leerling sluit aan bij de wetgeving rondom passend onderwijs.



Figuur 3: cirkel adaptief onderwijs

Enkele onderwijsstromingen of vernieuwingen binnen het onderwijs die adaptief handelen vanuit de constructivistische leertheorie zijn o.a.; Iederwijs, Jenaplan, Dalton, Montessori, Freinet en het BAS+ project. Hieronder worden enkele vernieuwingen beschreven.

Bouwen aan een adaptieve school (BAS+)

Het seminarium voor Orthopedagogiek begeleidt scholen om adaptief te gaan werken, door middel van het BAS+ -project. BAS staat voor bouwen aan een adaptieve school.

Het BAS-project onderscheidt de volgende acht leerfuncties;

1. Kiezen
2. Registreren
3. Oriëntatie
4. Samenwerken
5. Planning
6. Beoordelen
7. Evaluatie
8. Agenderen

Vooraf het kiezen, beoordelen en agenderen dragen bij aan de autonomie bevordering van het kind. Deze drie leerfuncties hebben centraal gestaan in het onderzoek en bij de totstandkoming van het adaptief weektaakformulier. (bijlage 2)

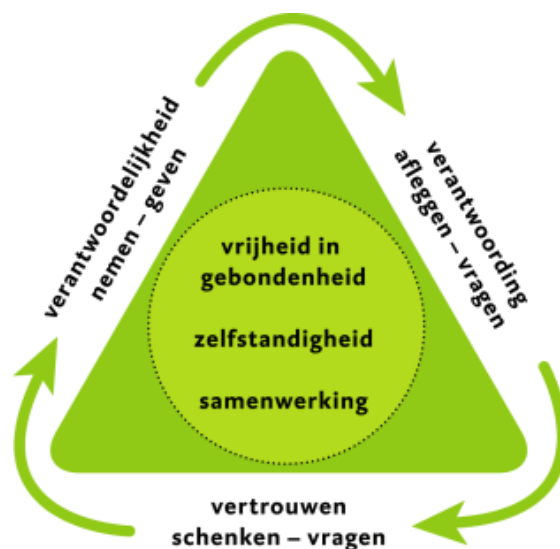
Iederwijs

Het gedachtegoed van de nieuwe onderwijsstroming Iederwijs zegt dat de betekenis van het woord verantwoordelijkheid samenhangt met het systeem waarin je denkt. In een systeem van opgelegde regels en plichten wordt iemand al snel verantwoordelijk gesteld. Hier betekent het dan dat je voldoet aan wat er van je verwacht wordt.

In een systeem van meer zelfsturing en communicatie gaat verantwoordelijkheid veel meer om het antwoord geven op jezelf en de omgeving. Vanuit het Engels vertaald wordt dit iets als 'antwoord-kundigheid.' (response – ability). Hoe meer bewustzijn er is en hoe meer mogelijkheden men heeft, hoe gepaster antwoord men kan geven op wat er in die situatie gevraagd wordt. Iederwijs gaat om het vergroten van mogelijkheden van het kind, zodat het steeds meer verantwoordelijkheid kan nemen. (www.iederwijs.nl) Bij de onderwijsstroming Iederwijs vindt er geen docentsturing plaats.

Dalton

De uitgangspunten van Dalton zijn: verantwoordelijk, zelfstandigheid en samenwerken. Kinderen krijgen de vrijheid, omdat zij mede verantwoordelijk zijn voor de gang van zaken. Zo zijn kinderen verantwoordelijk voor de eigen weektaak, voor andere leerlingen en voor de omgeving.



Figuur 4: Daltoncirkel

Om kinderen de vrijheid te geven en ze medeverantwoordelijk te maken voor de gang van zaken, moet je als leerkracht over de competentie beschikken om een kind vertrouwen te geven.

Coöperatief leren

Eén van de belangrijkste uitgangspunten van coöperatief leren is dat leerlingen van en met elkaar leren. Met coöperatief leren hebben de kinderen een actieve inbreng in hun eigen leerproces.

Leerlingen die coöperatief leren, werken op een gestructureerde manier samen in kleine groepen. Ze zijn actief met de lesstof bezig en praten hierover met elkaar waardoor de inhoud van de stof meer betekenis voor hen krijgt. Door de samenwerking in een groepje ontwikkelen de leerlingen samenwerkingsvaardigheden. Samenwerken is een belangrijke vaardigheid om te kunnen functioneren in de samenleving.

Vijf basiskenmerken zijn;

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. Individuele verantwoordelijkheid
3. Directe communicatie over en weer
4. Samenwerkingsvaardigheden
5. Evaluatie van het groepsproces

Het coöperatief leren sluit aan bij het gedachtengoed van inclusie, omdat het een beroep doet op het leervermogen van alle kinderen door in te spelen op zowel de gewone, vertraagde als de versnelde ontwikkeling van kinderen. Bovendien neemt de effectieve leertijd toe wanneer de leerkracht gebruik maakt van het vermogen van kinderen elkaar te helpen.

Leerlingen met specifieke leerbehoeften profiteren van coöperatieve leersituaties, zowel wat betreft hun sociale als emotionele ontwikkeling als hun cognitieve ontwikkeling. (Förrer, M e.a.,2008)

Oplossingsgerichte psychologie

Mission Possible is gebaseerd op de oplossingsgerichte, educatieve psychologie. De methode hanteert een elfstappenplan waarmee enigszins gestructureerd kan worden gewerkt aan het oplossen van problemen, het stellen van doelen en het succesvol behalen ervan.(Beumer-Peeters, C., 2010)

Bij het werken met Mission Possible wordt er voorafgaand aan de elf stappen gewerkt aan het bouwen van een stevig platform voor motivatie. Dit is het fundament waar de rest van het traject op kan rusten.

Er wordt een beroep gedaan op de intrinsieke motivatie van de leerling. Deze kan pas succesvol starten aan het programma als hij zich verantwoordelijk voelt voor zowel het probleem als de oplossing. Deze fase wordt in het boek Mission Possible, omschreven als fase 0.

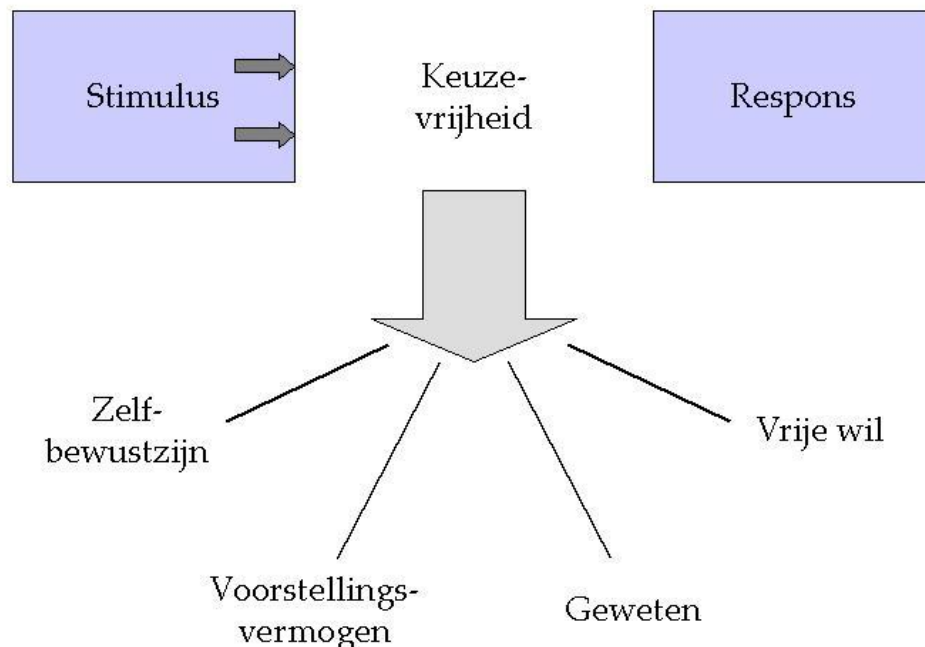
Mijn onderzoek richt zich met name op de leerkrachtvaardigheden. Een proactieve leerkracht (Covey, 2007) moet zien in te steken op het niveau van het kind. Hierbij is het nuttig rekening te houden met de vijf psychologische factoren van intrinsieke motivatie volgens Beumer-Peeters, C (2010);

1. Het gevoel dat het jouw eigen doel is.
2. Het doel moet waarde voor je hebben
3. Je moet vertrouwen hebben dat je het doel kunt bereiken.
4. Het ervaren van vooruitgang.
5. De bereidheid om rekening te houden met eventuele tegenslag of terugval..

Proactief contra reactief

De mens heeft het vermogen om na te denken over het eigen denkproces, het zelfbewustzijn. Het zelfbewustzijn stelt ons in staat om afstand te nemen en te onderzoeken hoe we niet alleen naar onze omgeving, maar ook naar onszelf kijken. Covey (2007) spreekt in zijn boek, *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*, over 'ons zelf-paradigma.' Dit bepaalt niet alleen ons gedrag, maar ook hoe wij andere mensen zien. Dit komt overeen met de Constructpsychologie van Kelly (1963)

Het uitgangspunt is dat de mens zo geconditioneerd is dat we op een bepaalde manier reageren op een stimulus. De theorie wordt verklaard vanuit het cognitief verklaringsmodel. Dit model heeft als uitgangspunt dat gedrag wat is aangeleerd, ook weer is af te leren. Faalangst is een goed voorbeeld van wat is aangeleerd. (zie 2.2.)



Figuur 5: Pro-actief model Covey (*the 7 habits of Highly effective people*, 1989)

Dit proactief model toont aan dat er tussen de stimulus en de response een keuzevrijheid zit. Dit betekent dat je verantwoordelijk bent voor je eigen leven en dat je gedrag afhankelijk is van je besluiten en niet van je omgeving. Tussen stimulus en response ligt de menselijke vrijheid om te kiezen

Dit sluit aan bij één van de pijlers van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode leefstijl, namelijk 'ik heb invloed op wat er met mij gebeurt.' De andere twee pijlers: 'Ik kan iets' en 'ik heb iets te betekenen.' Deze drie pijlers vormen voor mij de basis van het werken aan de zelfverantwoordelijkheid van kinderen met specifieke leerproblemen.

Proactieve mensen zijn zich bewust van het vermogen om zelf een bewuste keuze te maken, gebaseerd op waarden. Zij wijten niets aan de situatie, of de conditionering van hun gedrag.

Als we een geconditioneerd bestaan leiden en verzuimen te kiezen, kiezen we in die zin ook, namelijk om niet te kiezen. Dit noemen we reactief gedrag. Reactieve mensen worden sterk beïnvloed door hun omstandigheden.

2.4. Praktijkverkenning

Het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden staat bij ons op school structureel in het rooster. Wij gebruiken de methode kinderen en hun sociale talenten. (Kwintessen) Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben bij het leren van sociaal competent gedrag vaak niet voldoende aan impliciet leren. Ze hebben behoefte aan lessen waarin ze nieuw gedrag kunnen zien en oefenen. Het inoefenen van gedrag sluit aan bij de theorie van de Brede Aanpak Gedrag. (Golly, A & Sprague, J, 2009)

Methode kinderen...en hun sociale talenten is ontwikkeld voor het primair onderwijs met als doel om de sociale competentie van leerlingen binnen en buiten de les te bevorderen. Voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben is er een aanvulling op de methode geschreven *kinderen en hun sociale talenten voor zorgleerlingen*. Met de term zorgleerlingen bedoelen wij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Deze leerlingen zitten als gevolg van hun stoornis of beperking op het S(B)O of ze verblijven binnen het regulier onderwijs, al dan niet met een 'rugzakje.' (pagina 5; katern bij de methode kinderen en hun sociale talenten)

Het uitgangspunt bij het geven van de lessen uit deze methode is dat iedere leerling zijn eigen onderwijsbehoefte heeft. Het verschil tussen de leerlingen wordt bepaald door de mate waarin bepaalde behoeften aanwezig zijn.

Wat de leerkracht allemaal doet en kan doen om op deze verschillende behoeften in te spelen, blijkt in te delen in drie hoofdgebieden, namelijk; structuur bieden, verantwoordelijkheid geven en zelfvertrouwen stimuleren. (Struiksmā, Hoogenkamp, vd Veer en Vos).

Als we een geconditioneerd bestaan leiden en verzuimen te kiezen, kiezen we in die zin ook, namelijk om niet te kiezen. Dit noemen we reactief gedrag. Reactieve mensen worden sterk beïnvloed door hun omstandigheden.

In het inspectierapport van het bezoek uit oktober 2010 kwam herhaaldelijk naar voren dat de kinderen een zichtbaar afwachtende houding aannemen, omdat zij gewend zijn dat de leerkracht hen vertelt wat en wanneer ze iets moeten doen. Dit is geconditioneerd gedrag. Er wordt hen geleerd dat ze zelf niet de keuze hoeven te maken. Zij voelen zich dus ook niet verantwoordelijk voor het werk of gedrag. Bij fout gedrag wordt vaak verwoord wat zij fout deden of anders zouden kunnen doen.

De onderwijsinspectie hecht belang aan het zelfstandig werken. Zij hebben zelfstandig werken opgenomen in hun 'kwaliteitskaarten.' Er zijn verschillende vormen mogelijk van zelfstandig werken. Onze school heeft gekozen voor een benadering waar kinderen werken aan een dag-/weektaak. Het werken met een dag-/weektaak is een vorm van adaptief werken. Tijdens het zelfstandig werken kunnen de kinderen werken op eigen niveau en eigen tempo. De leerkracht heeft tijd om extra instructie te geven aan kinderen uit bijvoorbeeld het intensief arrangement.

De opzet van 'leren leren' bevindt zich nog in een experimentele fase, waardoor er nog geen uniforme manier van zelfstandig werken is gevonden. In het kader van het onderzoek heb ik een weektaakformulier ontwikkeld(zie bijlage 2), wat naast de aansluiting bij de theorie van het adaptief onderwijs ook raakvlakken heeft met het gedachtengoed van het oplossingsgericht werken. Vooral het schalen aan het eind van de les is hier een voorbeeld van. De kinderen plannen het eigen werk, wat de zelfverantwoordelijkheid stimuleert. Er wordt hier ingespeeld op één van de drie psychologische basisbehoeftes waar de theorie van het adaptief onderwijs op is gebaseerd, namelijk autonomie.

Het is de taak van de leerkracht om kinderen het vertrouwen te geven dat zij competent genoeg zijn om zelfstandig te werken.

Het leren leren draagt bij aan enkele pedagogische doelstellingen, zoals een grotere zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de individuele leerling.

2.5. Verantwoording theorie in onderzoek

In mijn praktijkonderzoek maak ik gebruik van meerdere leertheorieën die aansluiten bij de constructivistische visie op leren. Ik beschrijf theorieën altijd in relatie met adaptief onderwijs. Ik leg het accent op de uitgangspunten van het Daltononderwijs, omdat ik vind dat deze theorie het best antwoord kan geven op de hierboven beschreven verlegenheidssituatie.

Binnen het Daltononderwijs is er ruimte - afhankelijk van o.a. tempo, belangstelling, intelligentie, niveau en leerstijl van kinderen- om te kiezen voor een meer leerkrachtgestuurde of leerlinggestuurde werkwijze, maar telkens gericht op het aanzetten tot actief leren. Het Daltononderwijs voldoet in al haar facetten aan de drie psychologische basisbehoeften van adaptief onderwijs. Ik wil onderzoeken of door

het geven van enkel positieve feedback en het geven van complimenten, het kind meer initiatief neemt. Ik gebruik hiervoor de leerkrachtobservatielijst

Om te onderzoeken of ik als leerkracht over voldoende competenties beschik om een kind meer verantwoordelijk te maken, maak ik gebruik van de Dalton vragenlijst.

De leerkrachtvaardigheden staan centraal in dit onderzoek. De rol van een leerkracht moet meer 'a facilitator of learning,' zijn (Carl Rodgers). De leerkracht creëert mogelijkheden om te leren en zorgt voor optimale omstandigheden om het leerproces bij kinderen mogelijk te maken. Binnen het gedachtengoed van het adaptief werken noemen we dit het *werken aan een goed pedagogisch klimaat*.

De leerkracht kan o.a. faciliteren in het inzetten van gebruiksmateriaal of gebruik maken van meerdere werkvormen.

Naast de leertheorie van Helen Parkhurst, zal ik gebruik maken van enkele werkwijzen om de Daltontheorie binnen het adaptief onderwijs te ondersteunen. Zo zal ik het Neuro linguistisch programmeren (NLP), gebruiken om o.a. de relatie met de leerling te verbeteren door rapport te bewerkstelligen. Rapport is het verkrijgen van een goed contact door afstemming. (Derks, L, 2009)

Om het samenwerken en eigen verantwoordelijkheid te stimuleren, maak ik gebruik van de coöperatieve werkvormen. Het gebruik van deze werkvorm komt ook terug in de bevindingen van Marzano.

Verder maak ik gebruik van de inzichten van Marzano. Hij onderscheidt elf factoren om tot een succesvolle onderwijsaanpak te komen, verdeeld over drie lagen, namelijk; leerlingniveau, leraarniveau en schoolniveau. Ik betrek de theorie van Marzano er bij, omdat hij verder gaat dan alleen het pedagogisch klimaat. Zo beschrijft één van de elf factoren de thuissituatie van de leerling, maar ook de mentale instelling van de leraar. (Marzano, R, 2003)

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het praktijkonderzoek: *Hoe wordt onderzocht*. In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven en hoe de gegevens verkregen worden. (Harinck,2006)

De onderzoeksbeschrijving is gerelateerd aan de volgende onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen;

Welke leerkrachtvaardigheden kan ik inzetten om kinderen met specifieke leerbehoeften, meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen ontwikkeling.

Uit bovenstaande onderzoeksvraag vloeien de volgende deelvragen;

1. Welke specifieke leerbehoeften kom ik tegen op het SBO?
2. Welke leerkrachtvaardigheden vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?
3. Leidt meer verantwoordelijkheid bij kinderen ook tot meer gewenst gedrag?
4. Welke werkvormen, middelen vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?
5. Leidt een groter gevoel van verantwoordelijkheid ook tot een beter resultaat?

3.2. Vormgeving onderzoek/ onderzoeksmethoden

Als hoofdvorm van mijn sociaal-wetenschappelijk onderzoek, doe ik een kwalitatief onderzoek. *Kwalitatief onderzoek* bestaat uit een onderzoeksstrategie waarbij het te bestuderen onderzoeksprobleem zo open mogelijk tegemoet wordt getreden (oriënterend), zonder expliciet genoemde modellen, begrippen, theorieën of hypothesen vooraf. Er wordt direct aangesloten bij de onderwijskundige praktijk (Kallenberg e.a.2007)

Voor de algemene opzet van het onderzoek heb ik gekozen voor een actie onderzoek, omdat dit onderzoek gericht is op het eigen handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Er wordt gezocht naar een adequate oplossing voor een probleem. Het vertrekpunt is een situatie waarin de leerkracht (micro-niveau) of de organisatie (meso-niveau) handelingsverlegen is en een concrete oplossing wil vinden voor dit probleem.

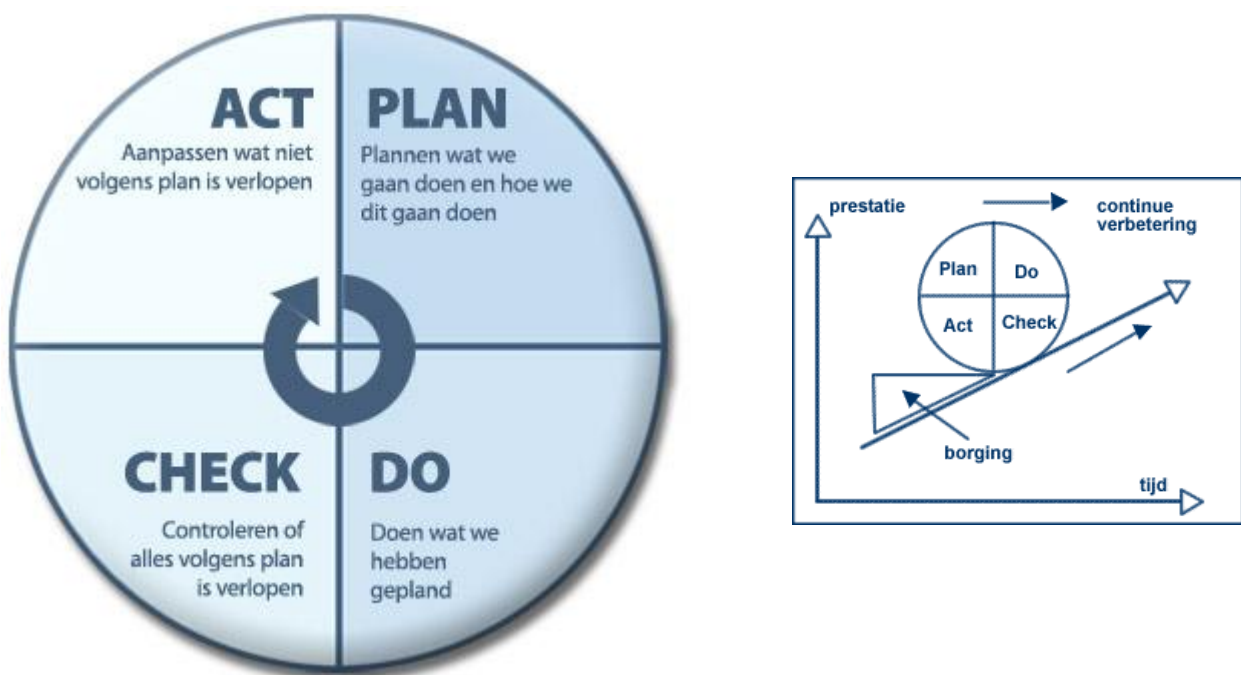
Volgens Kelchtermans (2001) is een actieonderzoek 'een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie. Het verbeteringsproces staat daarbij primair, het onderzoek is bijkomstig, of wel incrementeel, het wordt ingevoegd daar waar het echt nodig is. Om het verbeteren te ondersteunen wordt de

onderzoeksinformatie tijdig en op transparante wijze teruggevoerd in het verbeteringsproces.’ (Harinck, 2006, p.89)

Om dit actieonderzoek planmatig in te gaan, heb ik gekozen om gebruik te maken van een cyclisch model, namelijk de PDCA-cirkel van Deming.

Het beoogde doel van mijn onderzoek is een verandering in gedrag bij zowel leerkracht als leerling bewerkstelligen, waardoor een beroep kan worden gedaan op de eigen verantwoordelijkheid. Hierbij is het evalueren en reflecteren van dit veranderingsproces erg belangrijk, om te kunnen inschatten of de beoogde verandering ook leidt tot een ander resultaat.

In de PDCA-cirkel maken het evalueren en reflecteren onderdeel uit van de te nemen stappen. De geplande activiteiten worden uitgevoerd en de handelingen kunnen na grondige reflectie worden bijgesteld. Daarnaast zal ik het ui-model van Korthagen gebruiken om mijn eigen reflectieproces te beschrijven.



Figuur 6: PDCA-cirkel - Deming

3.3. Beschrijving van de onderzoeksinstrumenten

In deze paragraaf worden de instrumenten om de onderzoekgegevens te verzamelen besproken. In subparagraaf 3.3.1 wordt begonnen met het beantwoorden van deelvraag 2. Hiervoor gebruik ik vragenlijsten bestemd voor leerlingen uit de onderzoeksgroep. Deze vragenlijsten onderzoeken het gevoel van verantwoordelijkheid bij leerlingen uit de onderzoeksgroep en worden tevens gehanteerd bij deelvraag 4.

Ook wordt er een vragenlijst voor leerkrachten gebruikt. In deze uitgebreide vragenlijst wordt er een daltonpercentage toegekend aan de respondent. Deze lijst is ingevuld bij aanvang van het onderzoek in januari 2011 en aan het eind van de

onderzoekperiode, april 2011. Het doel van de vragenlijst is om meer leerkrachtvaardigheden in te zetten die aansluiten bij de theorie van Helen Parkhurst, namelijk Dalton onderwijs.

In subparagraaf 3.3.2. wordt begonnen met de beantwoording van deelvraag 3, middels een observatielijst voor leerkrachten. Het doel van deze observatielijsten is om gewenst gedrag in kaart te brengen gedurende de onderzoekperiode.

Subparagraaf 3.3.3. wordt begonnen met beantwoording van deelvraag 5 door het verkrijgen van kwantitatieve gegevens uit het door ons gehanteerde leerlingvolgsysteem.

Daarnaast maak ik in subparagraaf 3.3.4. gebruik van een semi-gestructureerd interview met een directeur van een SBO/VSO school, binnen het samenwerkingsverband SBO, om triangulatie te bewerkstelligen.

3.3.1. vragenlijst

Het werken met vragenlijsten is een veelgebruikte methode als de onderzoeker meningen, opvattingen of kennis van het publiek wil leren kennen. Het doel van deze vragenlijsten is om objectieve gegevens bijeen te brengen, waarmee in hoofdstuk 4 verklaringen worden gegeven over de waargenomen verbanden. (Kallenberg, 2007 p. 53) De vragenlijst is een gestructureerd instrument, dat bestaat uit een aantal vragen of stellingen en daarbij behorende antwoordmogelijkheden. (Harinck, 2009, p.84)

leerlingen onderzoeksgroep

Het doel van de vragenlijst voor de 17 kinderen uit mijn onderzoeksgroep is om hun mening te peilen. Wat voor invloed denken zij te hebben op het leerproces, hoe verantwoordelijk voelen zij zich voor het eigen leren en wat verwachten zij van de leerkracht? De vragenlijst voor de kinderen is zelf samengesteld op basis van het KISS-principe; Keep It Simple and Stupid. Het instrument en taalgebruik is bewust zo simpel mogelijk gehouden. (Harinck, 2009, p.74)

Om deelvraag 2 – *Welke leerkrachtvaardigheden vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen*- te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van een vragenlijst in te vullen door de leerlingen uit de onderzoeksgroep. De vragenlijst is afgenomen in januari 2011 en representeert de beginsituatie. Gedurende het onderzoek worden leerkrachtinterventies ingezet, die door de theorie worden ondersteund. (zie hoofdstuk 2). In april 2011 is de onderzoekperiode afgerond en is de vragenlijst voor leerlingen opnieuw afgenomen. De vraag die wordt meegenomen naar hoofdstuk 5; Ondersteunen de bevindingen van de leerlingenvragenlijst de doorgevoerde leerkrachtinterventies?

Om deelvraag 4 – *welke werkvormen, middelen vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen* – te kunnen beantwoorden, wordt er ook gebruik gemaakt van de leerlingvragenlijst.

Verder zal er bij de beantwoording van deelvraag 4 een weektaakformulier worden geïntroduceerd, waarop kinderen kunnen reflecteren op taakgerichtheid en werkhouding/gedrag. Reflectie gebeurt door een getal tussen 1 en 10 aan te kruisen, waarbij 10 de meest gewenste situatie aanduidt.

Leerkrachtvragenlijst

Om deelvraag 2 – *welke leerkrachtvaardigheden vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen* - te kunnen beantwoorden gebruik ik naast de vragenlijst voor leerlingen ook een vragenlijst voor leerkrachten. Dit is een reeds bestaande vragenlijst 'vaardigheden Dalton Leerkrachten' met als doel om de mate van adaptiviteit te meten. Leerkrachten kunnen schalen van 1 t/m 5 op de gegeven stellingen, waarbij 5 betekent helemaal mee eens. Deze vragenlijst is voor dit betreffende onderzoek tweemaal door mij ingevuld. Na de beginmeting in januari 2011, heb ik de genoemde vaardigheden ingezet in de onderzoeksgroep. In april 2011 is dezelfde vragenlijst nogmaals door mij ingevuld.

Overeenkomsten vragenlijst leerlingen onderzoeksgroep en leerkrachten team

Voor beide vragenlijsten geldt dat: de antwoorden op de vragen gemakkelijk kunnen worden gekwantificeerd, dat wil zeggen dat ze in getallen worden omgezet. Het gaat hier om een kwantitatief onderzoek. (Kallenberg, 2007) De vragen zijn zoveel mogelijk gesloten gehouden, dat wil zeggen dat er maar uit een beperkt aantal antwoorden kan worden gekozen. In dit geval kan men een schaalscore toekennen van 1 t/m 5, waarbij een 5 *helemaal eens* betekent.

3.3.2. Leerkrachtobservatielijsten

Vragenlijstobservatie middels leerkrachtobservatielijsten

Een belangrijk onderzoeksinstrument dat wordt ingezet is de observatie. 'Observatie is een manier van informatie verzamelen over het gedrag van leerlingen of leerkrachten met behulp van je eigen zintuigen. Het observeren van leerlingen is het op systematische wijze en zo objectief mogelijk waarnemen van het gedrag van leerlingen, met de bedoeling een zo nauwkeurig en objectief mogelijk beeld te verwerven, met het oog op een doel dat je vooraf hebt geformuleerd.' (Kallenberg, 2007, p.207)

De leerkrachtobservatielijsten zijn zelf ontworpen, waardoor zij in alle opzichten aansluiten bij de onderzoeksvragen. Het doel van de observatie is om hard bewijs te verkrijgen. Het betreft hier een gestructureerde observatie, waar het gaat om het verkrijgen van nauwkeurige informatie en precieze antwoorden. (Harinck, 2009) Op de

leerkrachtobservatielijst staan uitgebreide aanwijzingen voor de observator, waardoor de lijst door een ieder te gebruiken is.

Om deelvraag 3 – *leidt meer verantwoordelijkheid bij kinderen ook tot meer gewenst gedrag?* – te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van de leerkrachtobservatielijst (zie bijlage) Het gewenste gedrag is gedurende zes weken door mij geturfd.

3.3.3. Leerlingvolgsysteem

Uit het inspectierapport van 2010 gaat de inspectie er van uit dat kinderen die zich meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces, een hoger uitstroomprofiel kunnen hebben. Dit heeft geleid tot deelvraag 5 – *leidt een groter gevoel van verantwoordelijkheid ook tot een beter resultaat?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is er gekeken naar de gemiddelde procentuele groei van het didactisch leeftijds equivalent (DLE). Er is gekeken naar twee vakken die als zeer relevant worden beschouwd voor vervolgonderwijs, namelijk rekenen en begrijpend lezen. De DLE gegevens zijn verkregen uit het bij ons op school gehanteerde leerlingvolgsysteem *Parnassys*.

3.3.3. interview

Om triangulatie te bewerkstelligen op schoolniveau heb ik gekozen om de directie en een intern begeleider te interviewen van een andere SBO school binnen het SBO samenwerkingsverband. Een interview is een uitwerking van een gesprek tussen twee personen met een duidelijk doel, namelijk het verzamelen van informatie over een bepaald onderwerp. (Harinck,2009, p.94) In de pre-onderzoeksfase heb ik met de directie een vrij-interview gehouden. Deze vorm van interviewen is ongestructureerd en is gestart met een hoofdvraag, namelijk hoe kunnen wij kinderen meer verantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces.

Nu volgt een semi-gestructureerd interview. Het semi-gestructureerde interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die aan de orde moeten komen. (Harinck,2009,p.94) Het interview is voorbereid met behulp van een interviewschema, met daarin 5 hoofdvragen. Deze 5 hoofdvragen komen in grote lijnen overeen met de onderzoeksvragen.

3.3.4. screening

Of een groter gevoel van verantwoordelijk ook direct leidt tot een beter resultaat is een hypothese die zich in deze fase niet leent voor uitgebreid onderzoek, gezien het feit dat er meerdere factoren van invloed kunnen zijn op het uitstroomprofiel dan alleen leerkrachtvaardigheden. Toch wil ik de bevindingen wel meenemen, omdat de verwachting is dat de genomen leerkrachtinterventies wel een positieve bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelingsproces bij kinderen. Ik beperk mij hier tot de twee vakken, namelijk rekenen en begrijpend lezen, die zwaar meewegen in de adviesbeoordeling voor het voortgezet onderwijs. Voor de screening maak ik gebruik

van LOVS toetsen rekenen en begrijpend lezen. De resultaten worden verwerkt in Parnassys.

3.4. Betrouwbaarheid en validiteit

De kwaliteit van een onderzoeksinstrument drukken we uit met de begrippen betrouwbaarheid en validiteit.

Met betrouwbaarheid verwijs ik naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een meting.

Met validiteit bedoel ik of het instrument wel datgene te pakken heeft wat we willen weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld wel? (Harinck, 2009,p.74)

3.5. Triangulatie

Om de validiteit van mijn onderzoek te verhogen, pas ik triangulatie toe. Dit betekent letterlijk: vanuit drie hoeken.(Harinck,2009, p.77) Dit doe ik door verschillende respondenten te benaderen. Hier heeft het dus betrekking op de verschillende typen informanten. (Harinck,2009, p.77) Zo maak ik gebruik van leerlingen uit de onderzoeksgroep, leerkrachten en de directie, intern begeleider. Zo breng ik de percepties van verschillende belanghebbenden in kaart.(Harinck,2009, p.77)

Ook is er triangulatie op het soort informatiebron. (Harinck,2009, p.78) Zo maak ik gebruik van observatie, vragenlijst en interview.

3.6. Ethiek

Ethiek of moraalwetenschap is een tak van de filosofie die zich bezighoudt met de kritische bezinning over het juiste handelen(bron: Wikipedia)

In mijn onderzoek ga ik uit van de volgende ethische uitgangspunten van Bera (2004) en een fontysnotitie van R. Boerman (2008)

- De respondent wordt vooraf geïnformeerd over onderzoek
- Respondent werkt vrijwillig, niet onder dwang mee aan onderzoek.
- Behandeling van data is vertrouwelijk en volledig anoniem
- De respondent heeft de vrijheid zich terug te trekken uit het onderzoek
- Ik zal mijn vertrouwensrelatie met de respondent niet misbruiken om onderzoek te beïnvloeden
- Respect voor iedere persoon die direct of indirect bij dit onderzoek is betrokken

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

4.1. Inleiding

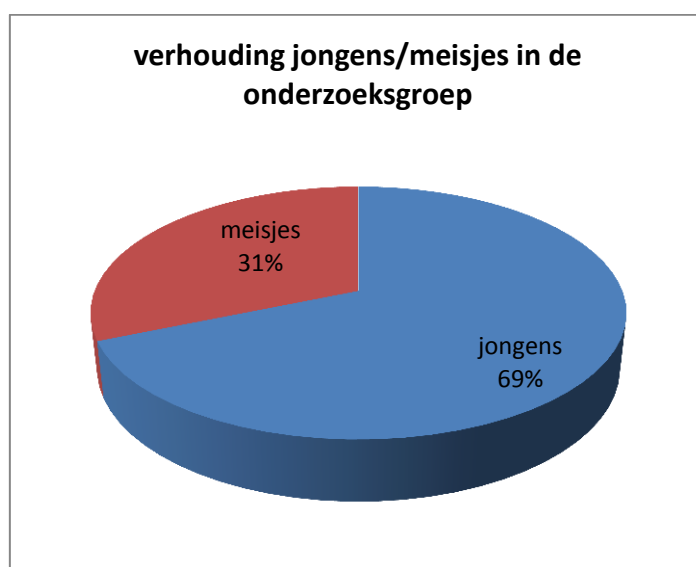
In dit hoofdstuk staan de gegevens weergegeven die zijn verzameld tijdens het onderzoek. De gegevens worden per onderzoeksinstrument vermeld.

De conclusies naar aanleiding van de gegevens volgen in hoofdstuk 5. Indien van toepassing zullen de eventuele verbeterpunten ook worden vermeld in hoofdstuk 5.

In paragraaf 4.2. wordt de data van het onderzoeksinstrument, de vragenlijst, gepresenteerd. Vervolgens worden in paragraaf 4.3. de gegevens gepresenteerd die betrekking hebben op het onderzoeksinstrument *de leerkrachtobservatielijst*. In paragraaf 4.4. worden de kwantitatieve gegevens gepresenteerd uit het bij ons op school gehanteerde leerlingvolgsysteem *Parnassys*. De gegevens hebben betrekking op de onderzoeksgroep.

Tenslotte wordt in paragraaf 4.5. de data van het semi- gestructureerde interview gepresenteerd. Het betreft hier een presentatie van kwalitatieve informatie.

4.2. Datapresentatie/-analyse vragenlijsten



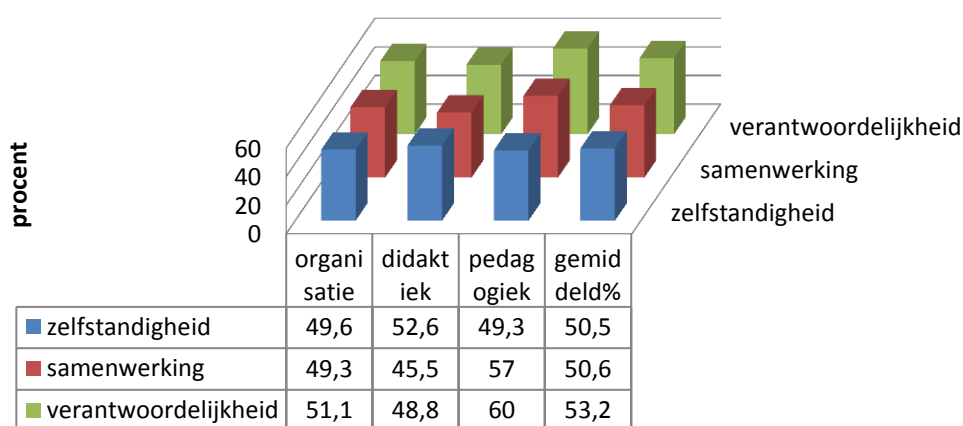
De onderzoeksgroep bestaat uit 17 leerlingen, waarvan 5 meisjes.

Ik heb de *Dalton vragenlijst voor leerkrachten* afgenomen om na berekening mijn *daltongehalte* vast te stellen. Het Daltongehalte is een gemiddelde van de uitkomsten van de negen vragenlijsten. Dit kwantitatieve gegeven wordt weergegeven in een percentage.

De vragenlijsten zijn subjectief en daardoor makkelijk te beïnvloeden. Door meerdere onderzoeksinstrumenten te gebruiken, streef ik naar triangulatie, waardoor

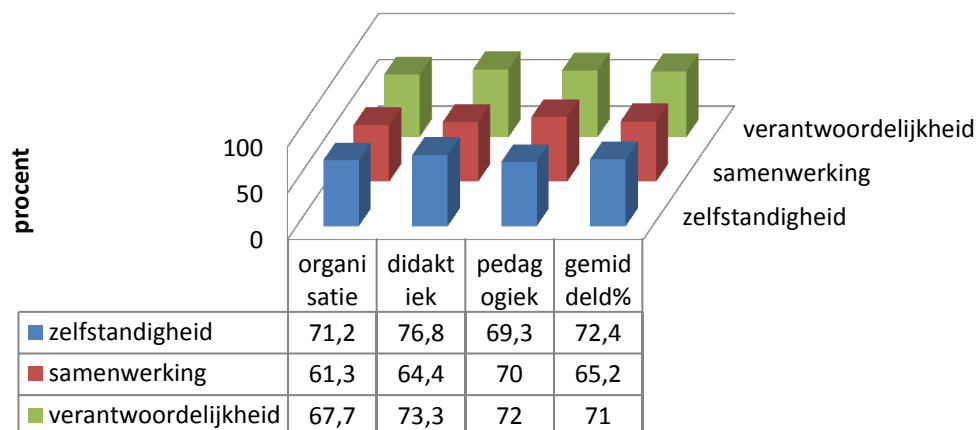
de onderzoeksresultaten betrouwbaarder worden. Het Dalton percentage geeft aan in hoeverre de leerkrachtvaardigheden worden toegepast, in de context van het Daltononderwijs. De begin-/ en eindsituatie is afgenomen in een niet-Dalton context, waardoor sommige leerkrachtvaardigheden lager scoorden. Dat wil niet zeggen dat de vaardigheden niet worden beheerst, maar niet van toepassing zijn binnen de context van mijn SBO school. Gezien het feit dat de begin-/ en eindmeting in een soortgelijke context is afgenomen, heeft dit geen invloed op de uitkomst.

Wat is mijn Daltongehalte? beginsituatie januari 2011



Mijn Daltongehalte gemeten in januari 2011 is gemiddeld 51%

Wat is mijn Daltongehalte? huidige situatie april 2011



Mijn Daltongehalte gemeten in april 2011 is gemiddeld 70%

De *leerling vragenlijst* is op twee momenten afgenomen. De beginmeting in januari 2011, de eindmeting in april 2011. De vragenlijst is voor de gehele groep mondeling toegelicht door de groepsleerkracht. De vragenlijst is per individu afgenomen door mijn onderwijsassistent, om eventuele vragen en/of onduidelijkheden te kunnen toelichten en om eventuele beïnvloeding van elkaar te voorkomen.

Er kwamen bij de eerste afname veel vragen over *Verantwoordelijkheid*, vraag 3 en *Zelfstandigheid*, vraag 7. Beide vragen hadden betrekking op de *niet lestaken*. Hoewel de vragenlijst is opgesteld volgens het KISS principe (Harinck, 2009, p. 74) bracht dit toch enige onduidelijkheid. Ik heb er voor gekozen om de betreffende vragen niet aan te passen voor de eindafname, omdat ik de vragenlijst eenduidig wilde houden.

	Verantwoordelijkheid	01/2011	04/2011	discrepantie
1	Mijn inzet tijdens de lessen is altijd goed	60	64	+4
2	Ik lever altijd mijn huiswerk in	64	72	+8
3	Ik voer mijn niet lestaken goed uit	40	60	+20
4	Ik kom mijn afspraken na.	63	74	+11
5	Ik kom op tijd in de les	73	73	0
6	Als de bel gaat voor/na de pauze, kom ik gelijk in de rij.	56	63	+7
7	Ik denk altijd na wat beter kan.	58	58	0
8	Ik vind het volgen van nieuws belangrijk.	60	71	+11
9	Ik ben eerlijk over het niet af krijgen van mijn taak	62	74	+12
10	Ik geloof dat ik invloed heb op wat er met mij gebeurt.	55	62	+7

Een opvallend aspect m.b.t. verantwoordelijkheid is de uitvoering van de niet lestaken. Hier zit een discrepantie in van +20 t.o.v. de afname in januari.

	Zelfstandigheid	01/2011	04/2011	discrepantie
1	Ik durf nee te zeggen tegen andere kinderen en kan ook uitleggen waarom.	61	72	+11
2	Ik stap zelf op iemand af om te vragen of hij/zij iets wil doen.	59	67	+8
3	Ik vraag hulp aan mijn klasgenoten als ik iets moeilijk vind.	59	60	+1
4	Ik geef hulp aan klasgenoten als zij iets moeilijk vinden.	70	70	0
5	Ik geef aan als ik iets moeilijk vind.	55	75	+20
6	Ik zoek zelf een manier om achter het antwoord te komen en wacht niet op de meester/juf.	52	71	+19
7	Ik begin mijn niet lestaken zelf. (bijv. weekbeurt)	46	57	+11
8	Ik kan mijn eigen mening op een positieve manier duidelijk maken aan een ander.	50	67	+17
9	Ik probeer zelf oplossingen te bedenken voordat ik ze aan anderen vraag.	61	63	+2
10	Ik kan goede en minder goede kanten van mijzelf benoemen.	65	71	+6

Een opvallend aspect m.b.t. zelfstandigheid zijn de vragen 5, 6 en 8. Hier wordt een verschil gemeten van minimaal + 17 punten.

	Samenwerken	01/2011	04/2011	discrepantie
1	Ik onderneem pogingen om met iemand samen te werken.	50	70	+20
2	Ik vraag vaak hoe het met iemand gaat, of wat hij buiten school om heeft gedaan.	47	58	+11
3	Ik vraag vaak hoe iemand iets heeft gedaan op school, bijvoorbeeld hoe ging je rekentoets?	45	62	+17
4	Ik kan mijn eigen mening minder belangrijk maken dan dat van een ander.	49	66	+17
5	Ik durf eerlijk te zeggen wat ik van een ander vind.	43	70	+17
6	Ik ben in staat om samen te werken met iemand die ik wat minder graag mag.	35	57	+22
7	Ik kan goed luisteren naar wat een ander zegt.	44	70	+26
8	Ik sta open voor de ideeën van de ander	51	55	+4
9	Ik durf mijn eigen gedrag/werkhouding te bespreken, ook al is deze niet altijd goed.	53	71	+18
10	Ik probeer het altijd zo goed mogelijk te doen, ook voor anderen.	60	72	+12

Een opvallend aspect m.b.t. samenwerken zijn de vragen 1,3,4,5,6,7 en 9. Hier wordt een verschil gemeten van minimaal +17 punten.

De vragenlijst is bij beide afnames door alle leerlingen van de onderzoeksgroep ingevuld.

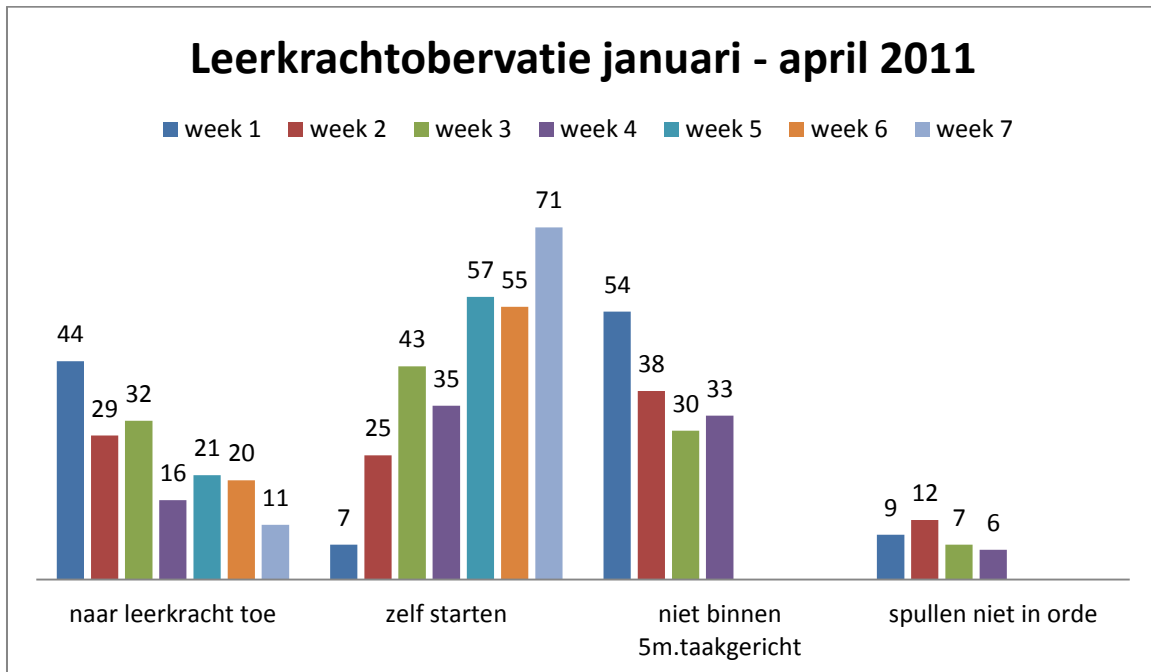
Van de drie pijlers; verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken laten de leerlingen bij het onderdeel samenwerken een grote stijging zien van het aantal punten t.o.v. de beginsituatie. Vooral nummer 7 *ik kan goed luisteren naar wat een ander zegt* is een opvallende stijging.

4.3. datapresentatie/-analyse *leerkrachtobservatielijst*

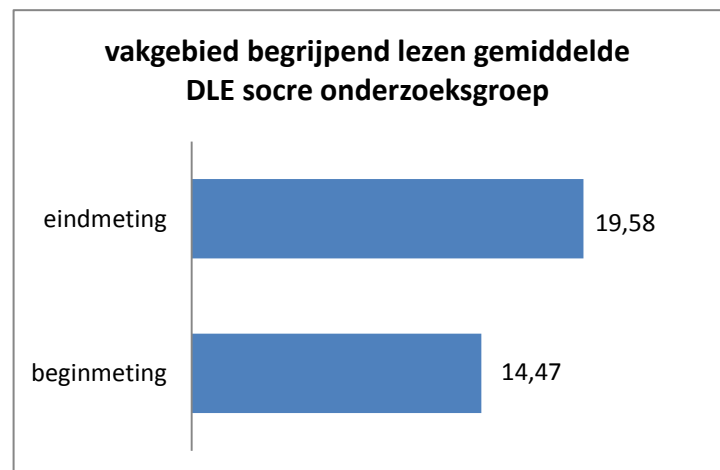
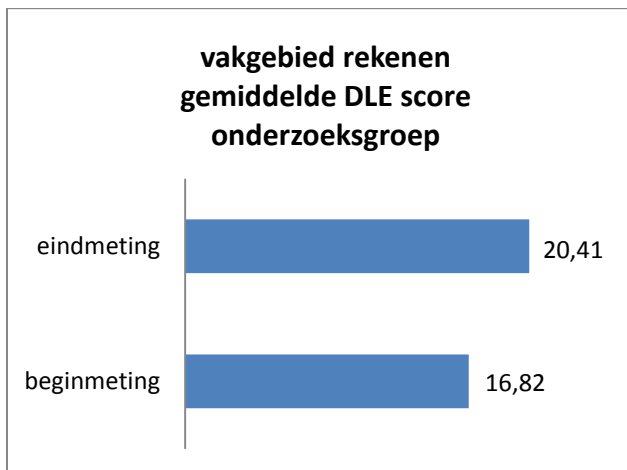
Gedurende een periode van 7 weken zijn bepaalde gedragingen van leerlingen geturfd. Door eenzelfde afname gedurende de totale periode, geeft de data een betrouwbaar beeld van de realiteit. De cijfers vertegenwoordigen het aantal keer dat er geturfd is.

De observatielijsten *niet binnen 5 minuten taakgericht* en *spullen niet in orde* zijn niet geturfd in week 5 t/m 7. Gedurende het gehele onderzoek worden de methodieken vergeleken met het gedachtengoed van het oplossingsgericht werken. Deze twee observaties waren gericht op het signaleren van problemen. Het weghalen van het woord *niet* zou onnodig veel extra werk opleveren voor de leerkracht, gezien het feit dat er veel meer leerlingen wel binnen 5 minuten taakgericht bezig zijn met de correcte spullen.

De observaties *naar de leerkracht toe* en *het zelf starten na een pauze of leswisseling* werden altijd uitgevoerd nadat eerst het leerkrachtgedrag werd verduidelijkt. (BAS+,2010)



4.4.datapresentatie/-analyse leerlingvolgsysteem



De eerste meting is gedaan in januari 2011. Voor alle vakgebieden is de eindscreening in juni 2011. Deze eindscreening valt buiten de onderzoeksperiode. Voor de vakgebieden rekenen en begrijpend lezen heeft de onderzoeksgroep een tussenscreening ondergaan in maart 2011. In het onderzoek wordt met de eindmeting verwezen naar de tussenscreening, welke in maart is afgenomen.

4.5. datapresentatie/-analyse interview

De verwerking van de kwalitatieve gegevens van het semi- gestructureerde interview met een intern begeleider en directeur van een andere school binnen het SBO samenwerkingsverband, zijn twee keer verwerkt. Hierbij gebruikt gemaakt van het geordende *schoenendoosmodel* (Harinck,2009,p.122) Er is ordening en structuur aangebracht door kernwoorden uit de beide interviews te filteren. Het terugkerend thema van beide geïnterviewden was het gedachtengoed van adaptief onderwijs.(Stevens,2002)

Welke leerkrachtvaardigheden vergroten volgens u de verantwoordelijkheid bij kinderen?	• Vertrouwen • Ondersteunen • Waarderen • uitdagen
Welke werkvorm benadert de ideale situatie voor kinderen met specifieke leerbehoeften?	Werktaken op eigen niveau met evt. visuele ondersteuning. Instructie a.d.h.v. directe instructiemodel, gevolgd door verwerking binnen model van zelfstandig werken. Ook coöperatief leren heeft zijn mogelijkheden
Hoe kunnen leerkrachten het gewenste gedrag bij kinderen met specifieke leerbehoeften bereiken?	Door de bovengenoemde vaardigheden toe te passen op de gebieden relatie, competentie en autonomie.
Wat zou u kunnen doen in uw huidige rol als intern begeleider/directeur om kinderen met specifieke leerbehoeften meer verantwoordelijk te maken?	Zorgen voor school brede afspraken op dit vlak, coaching en begeleiding van leerkrachten, alles weer op het gebied van de genoemde vaardigheden en gebieden. Belangrijk is hoge eisen aan leerlingen stellen, duidelijkheid over het te verwachten eindresultaat (evt. in samenspraak met andere leerlingen vaststellen) en keuzevrijheid in de te volgen strategie
Wat zou u kunnen doen in uw huidige rol om leerkrachten meer uniform te laten werken, rekening houdend met de nieuwe wet voor passend onderwijs?	Zie hierboven, met extra aandacht voor eventuele stoornissen die van invloed kunnen zijn op het presteren van de leerling, bijvoorbeeld autisme.

Hoofdstuk 5: Conclusies, reflectie en discussie

5.1. Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn alle resultaten gepresenteerd. Dit hoofdstuk is opgebouwd aan de hand van de onderzoeksvragen. (Harinck, 2009, p.128)

De onderzoeksvraag

Welke leerkrachtvaardigheden kan ik inzetten om kinderen met specifieke leerbehoeften, meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen ontwikkeling.

De onderstaande deelvragen heb ik gebruikt om inzichten te verkrijgen die leiden tot de beantwoording van de hoofdvraag:

1. Welke specifieke leerbehoeften kom ik tegen op het SBO?
2. Welke leerkrachtvaardigheden vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?
3. Leidt meer verantwoordelijkheid bij kinderen ook tot een toename van gewenst gedrag?
4. Welke werkvormen, middelen vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?
5. Leidt een groter gevoel van verantwoordelijkheid ook tot een beter resultaat?

5.2. Conclusies uit het praktijkonderzoek

In deze paragraaf zullen de deelvragen worden beantwoord vanuit zowel de literatuur als de onderzoeksinstrumenten.

Conclusie m.b.t. deelvraag 1:

Welke specifieke leerbehoeften kom ik tegen op het SBO?

Het is een gegeven dat we in het (speciaal)basisonderwijs te maken hebben met kinderen met specifieke(re) leerbehoeften. In de literatuur worden veel handelingsadviezen gegeven, over hoe je deze kinderen het beste kunt benaderen.

Als het gediagnosticeerde kinderen betreft, kunnen we een diagnose binnen het oplossingsgerichte model beschouwen als een beperking. Dit kun je niet oplossen, maar moet je mee om leren gaan. Het is zinvol om samen te zoeken naar de eigen sterktes en trucs om met de stoornis om te gaan. (Le Fevere de Ten Hove e.a., 2008).

Aanbeveling voor de leerkracht: Het 'label' niet gebruiken om gedrag te vergoeilijken, maar om het gedrag van het kind te begrijpen. Gebruik de oplossingsgerichte aanpak- werken aan wat werkt. (Dijck, D. van, 2009, p.164)

Conclusie m.b.t. deelvraag 2:

Welke leerkrachtvaardigheden vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?

Door het inzetten van *Dalton leerkrachtvaardigheden (bijlage 12)*, bijvoorbeeld het hanteren van verschillende adequate didactische werkvormen en het stimuleren om leerlingen te laten samenwerken, resulteert dat kinderen zich meer verantwoordelijk voelen om taak goed af te ronden of een hogere toets score te behalen.

Dit wordt ondersteund door de uitkomsten van de antwoorden op de vragenlijsten voor zowel leerkracht als leerlingen. Leerkracht vragenlijst laat zien dat er een subjectieve groei is t.o.v. beginsituatie. Mijn daltonpercentage na de beginmeting bedroeg 51% en bij de eindmeting 70%. Dat is een groei van +19% in een periode van 8 weken. De snelle groei kan te verklaren zijn, omdat de vragen op de vragenlijst uitdaagden tot meer bewustwording in mijn eigen leerkrachtgedrag. Het bewust inzetten van leerkrachtinterventies, leidt al tot verandering. Dit betekent nog niet dat ik alle vaardigheden beheers. Door dit inzicht kwam ik wel op het idee om een *leerkrachtvaardigheden kalender* te maken voor mijzelf en mijn collega's. De *Pedagogische Klimaat Kalender* (Willemsen, J. 2009) diende hierbij als voorbeeld. Elke dag een andere vaardigheid centraal, gedurende een maand.

Gedurende de onderzoeksperiode heb ik aandacht besteed aan scores <3 op de *Vragenlijst leerkrachtvaardigheden Dalton* in relatie met verantwoordelijkheid. De stellingen kunnen worden ingeschaald van 1 t/m 5, waarbij 5 betekent helemaal mee eens (of volledig beheerst). Scores <3, betekenen dat zij *niet* of *helemaal niet* worden beheerst.

De onderstaande interventies gedurende de onderzoeksperiode hebben er toe bijgedragen dat leerlingen zich meer verantwoordelijk voelen.

(kaart 3;organisatie/verantwoordelijkheid)

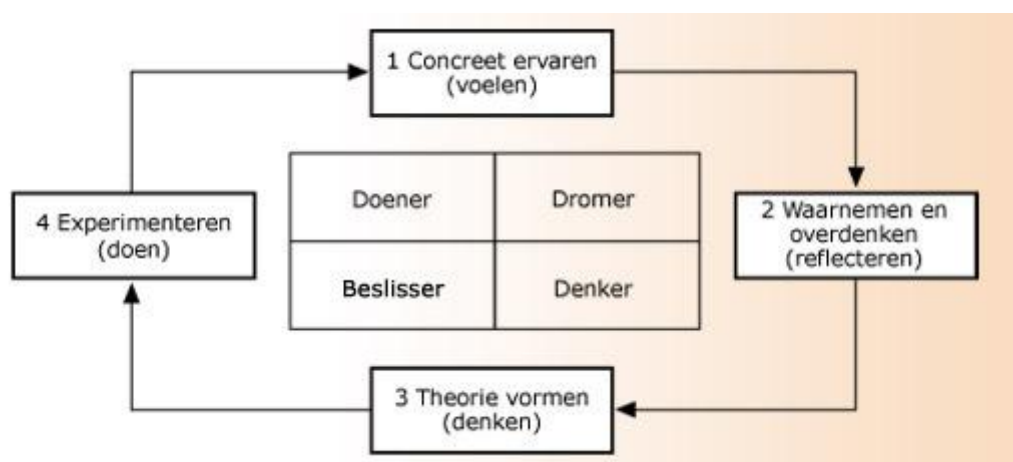
<3 op de leerkracht vragenlijst	Leerkrachtinterventie
16. Ik stimuleer dat kinderen hun eigen werk nakijken (score 2)	• ik heb een nakijktafel achterin de klas gecreëerd, met alle nakijkbladen. Ik heb een leerling verantwoordelijk gemaakt om oude nakijkbladen weg te gooien.
18. Ik heb altijd aantrekkelijk werk voldoende voor elk niveau. (score 2)	• Op drie niveaus ligt er aantrekkelijk werk. (Intensief-/ basis-/ en verdiept arrangement. • Inzet van ICT programma's op niveau (o.a. Ambrasoft en rekenprogramma maatwerk) Daarnaast mogen kinderen met ADD en/of slechte fijne motoriek de opdrachten verwerken op de computer.

Dat de inzet van ICT past binnen het passend onderwijs, wordt bevestigd door R. Blumenthal.

Encouraging students to pursue new knowledge according to their individual interest, the technology is implementing the Dalton plan in ways Parkhurst could not have imagined, but in which she would have taken great pleasure.”
(R.Blumenthal, director Daltonschool, New York/ www.daltoninternational.org)

Kaart 6;didactiek/verantwoordelijkheid

<3 op de leerkrachtvragenlijst	Leerkracht interventie
3.Ik stimuleer dat leerlingen kritisch naar hun eigen werk en houding kijken (score 2)	Ik heb dit meegenomen bij het ontwikkelen van het weektaakformulier. Leerlingen reflecteren op eigen werk en houding door het toekennen van een schaalscore.
15. ik laat kinderen ervaren dat er verschillende leerstijlen zijn.(score 1)	- Al mijn lessen zijn nu opgebouwd volgens de <i>Leerstijlen van Kolb</i> (figuur). In iedere les zitten de 4 fasen.



Figuur 7: Leerstijlen van Kolb

Kaart 9; pedagogiek/verantwoordelijkheid

<3 op de leerkrachtvragenlijst	Leerkracht interventie
10 ik kan een plan van de kinderen serieus nemen en met hen bespreken(score 2)	Kinderen komen met een plan om klassenmanagement te verbeteren, en worden uitgedaagd door leerkracht om dit ook uit te voeren, bijvoorbeeld: het wc-bezoek of een uitleenbak voor potlood, pen etc.)
21.ik daag de kinderen graag uit hun	Ik gebruik verschillende

kennis en inzicht te ventileren(score 2)	werkvormen, bijvoorbeeld, omtrekken van het lichaam en organen/spieren laten tekenen en benoemen. • Kinderen mogen een eigen les voorbereiden en geven. • Ik bouw meer tijd in voor de evaluatiefase van een les
--	--

Samenvattend:

De leerkrachtvaardigheden die recht doen aan goed Dalton onderwijs (zie bijlage 12), lijken ook een positief effect te hebben voor kinderen met specifieke leerbehoeften. Over een periode van 8 weken, hebben de leerlingen laten zien meer verantwoordelijk te zijn voor hun gedrag en taakopvatting.

Enkele uitspraken van kinderen tijdens een reflecterend gesprek.

“Door het samenwerken begrijp ik het beter.”

“Ik vind het fijn dat u mij vertrouwd, ik mag zelf mijn werk nakijken.”

Conclusie m.b.t. deel/vraag 3

Leidt meer verantwoordelijkheid bij kinderen ook tot een toename van gewenst gedrag?

Het is aannemelijk dat als kinderen meer verantwoordelijk worden gesteld, dit ook leidt tot een toename van gewenst gedrag.

Vanuit de theorie wordt deze hypothese ondersteund door de ideeën van Marzano. Marzano acht het bewezen dat door kinderen een eigen verantwoordelijkheid te geven, ze veel meer invloed uitoefenen op eigen leerproces. (artikel Pulse primair 10/2010)

Om deze hypothese te meten heb ik gebruik gemaakt van een door mij zelf ontworpen *leerkrachtobservatielijst* zoals beschreven in hoofdstuk 3.

Door deze observatielijst *naar leerkracht toe* structureel als meetinstrument in te zetten, kunnen de verworven gegevens goed met elkaar worden vergeleken. De grafiek in paragraaf 4.3. laat een afname zien in de frequentie dat leerlingen naar leerkracht toekomen. In week 1 kwamen de leerlingen gemiddeld nog 44 keer ongevraagd naar de leerkracht toe en in week 7 was dit 11 keer. Een verklaring van deze afname kan betrekking hebben op de onderstaande ingezette leerkrachtinterventies:

- De leerkracht stimuleert het samenwerken tussen de kinderen.
- De leerkracht vertelt duidelijk wat hij doet tijdens de verwerking.
- De leerkracht werkt consequent met het principe van de 'uitgestelde aandacht.'
- De leerkracht gebruikt timetimer om werktijd aan te geven.
- De leerkracht evalueert regelmatig met de leerlingen het onderwijsleerproces.

De observatielijst *zelf starten* laat een toename zien in de frequentie dat leerlingen zelf starten en zich dus niet afhankelijk opstellen. Dit bevestigt dat de leerlingen meer van het gewenste gedrag laten zien.

Kritische kanttekening

Het betreffen hier gemiddeldes van de onderzoeksgroep. Veel dezelfde kinderen zijn geturfd en er zijn ook 4 van de 17 kinderen helemaal niet geturfd gedurende het onderzoek. Dat is bijna een kwart van de groep. 50% van deze groep kinderen zonder turfjes, hebben een gediagnosticeerde stoornis. Voor deze kinderen leidt meer verantwoordelijkheid *niet* tot meer gewenst gedrag.

Dit bewijst niet dat deze kinderen nooit tot soortgelijke resultaten zullen komen, mogelijk behalen zij dezelfde resultaten wanneer de onderzoeksperiode zou worden verlengd. Dit is nog verder te onderzoeken.

Conclusie m.b.t. deelvraag 4

Welke werkvormen, middelen vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen?

GZ psycholoog Erik van Bruggen:

“ Uit onderzoek blijkt dat naarmate de docent langer voor de groep staat het repertoire aan didactische werkvormen afneemt in plaats van toeneemt! Dit maakt het onderwijs saai en kan zeer demotiverend werken. Spanning en uitdaging maken het onderwijs niet alleen leuker, het verhoogt ook het leerrendement.” (bron: www.onderwijsmaakjesamen.nl)

Ik heb gedurende de onderzoeksperiode verschillende werkvormen uitgeprobeerd, zoals beschreven in *meer dan* onderwijs (Alkema, E 1993). Alkema onderscheidt de didactische werkvormen als volgt:

- Interactievormen (gesprek, discussie)
- Instructievormen (vertellen, uitbeelden, demonstreren)
- Opdrachtsvormen (schrijven van een tekst, maken van een interview)
- Spelvormen (rollenspel, vrij spel)
- Coöperatieve werkvormen (o.a. placemat)

Ik bemerkte dat bij de coöperatieve werkvormen, de betrokkenheid van kinderen het grootst was. Ik heb rekening gehouden met de toepassingsmogelijkheden van coöperatief leren voor leerlingen met specifieke leerbehoeften, door de coöperatieve activiteit aan te passen.(Förrer,M, Kenter, B, &Veenman, S, 2008)

De spelvorm zorgde voor de kinderen met AD(H)D en PDD-NOS voor de meeste frustratie. Ook faalangstige kinderen vonden rollenspel leuk om naar te kijken, maar wilde zelf niet actief deelnemen.

Na bestudering van de *leerling vragenlijsten* (zie hoofdstuk 4) vond ik het opmerkelijk dat de leerlingen op het gebied van samenwerken, de grootste stijging lieten zien. Ik had dit niet verwacht, gezien het feit dat de leerlingen voorafgaand aan het onderzoek weinig van elkaar konden verdragen. Een gezamenlijke activiteit leidde regelmatig tot ruzie of onbegrip.

Dit onverwachte succes kan te danken zijn aan de coöperatieve werkvormen, die ook door Marzano als één van de 11 succesindicatoren wordt genoemd. De gedachte achter het inzetten van deze coöperatieve werkvormen was het afwisselen en uitproberen van didactische werkvormen, met als doel de kinderen meer betrokken te krijgen bij de leerstof. Concluderend was het verbeteren van de samenwerking dus een onverwachts succes.

Naast de keuze voor het werken met coöperatieve werkvormen, heb ik tevens een hulpmiddel geïntroduceerd om de eigen verantwoordelijkheid te vergroten tijdens taakgerichte activiteiten.

Gedurende de onderzoeksperiode hebben de leerlingen gebruik gemaakt van een door mij ontworpen *weektaakformulier*. (zie bijlage). Dit weektaakformulier vraagt van kinderen vooraf een planning te maken en na afloop te reflecteren op werkhouding en taak. Reflecteren is op basis van een 10-puntsschaal.

De leerkracht kan ook een observatielijst (zie bijlage) behorende bij het weektaakformulier invullen en kan de leerling ook schalen. Dit formulier en/of het weektaakformulier was voor mij de insteek van een oplossingsgericht gesprek met de leerling. Als de leerling zich inschaalde op een 5, stelde ik verhelderingsvragen.(Dijck, D.van,2009). Ik zorgde dat ik met iedereen een kort gesprek voerde, dit om aan de relatie met de leerling te werken. (Dijkstra, R.& Meer, van der, N.,1996). Dit gaf mij een win-win situatie (Covey,2009). Het kind kreeg een beter inzicht in zijn eigen reflecterend vermogen waardoor hij competent werd in het maken van de juiste keuzes en ik werkte aan het verbeteren van de relatie, waardoor ik beter kon afstemmen op de behoefte van het kind.

Enkele uitspraken van kinderen;

“ Ik vind het fijn om met het formulier te werken.”

“Ik heb veel meer werkbladen af.”

“Ik vind het leuk dat ik zelf mag kiezen.”

Korte toelichting werkwijze weektaakformulier:

Om bovenstaande uitspraken van kinderen te bevestigen, geef ik hier een korte toelichting op de werkwijze van het weektaakformulier.

Ik heb het weektaakformulier ontworpen vanuit de oplossingsgerichte aanpak, gerelateerd aan de basisbehoeften van het adaptief werken.

Het weektaakformulier is zo ingedeeld dat er ruimte is voor een groepsdoel, individueel doel, keuze arrangement, taak en reflectie.

Het werk wordt vooraf ingepland en vervolgens gemaakt. Na afloop controleert de leerling of de planning is uitgevoerd. De leerling maakt eventuele aanpassingen als wordt afgeweken van de oorspronkelijke planning.

Daarnaast wordt er gereflecteerd door werkhouding en taak te beoordelen op een schaal van 1 t/m 10, waarin een 10 de meest gewenste situatie is. Deze gewenste situatie is in een gesprek met de kinderen geconcretiseerd.

De leerkrachtobservatielijst biedt ook de mogelijkheid om het geobserveerde kind te schalen. Dit kan een startpunt zijn van een gesprek.

Bij mij op school wordt in de bovenbouwgroepen nauwelijks gewerkt met een methode. Er staat een kerndoel centraal en de bijbehorende opdrachten worden +binnen het eigen arrangement via werkbladen aangeboden. Leerlingen hebben de vrijheid om zelf die werkbladen te pakken die toebehoren aan het eigen arrangement of hoger. De leerling bewaart deze werkbladen in een speciaal daarvoor bedoeld mapje. Aan het eind van de week, worden de werkbladen die af zijn uit het leerlingenmapje gehaald en verwerkt in de door mij bedachte *weektaakstapelaar*. Dit vertaalt zich het best in een schematische weergave van het gemaakte werk per week en vakgebied. De leerling ziet in één oogopslag hoeveel bladen hij heeft gemaakt en hoe dit zich verhoudt t.o.v. eerdere weken.

De leerkracht vergelijkt of het gemaakte werk overeenkomt met het niveau van het kind. De resultaten vergelijken met de groep heeft geen zin, vanwege de enorme verschillen in DLE.

De *weektaakstapelaar* motiveert kinderen om taakgericht bezig te zijn. Kinderen kiezen zelf wat ze gaan doen en leggen daar achteraf verantwoording over af. Dit draagt bij aan het vergroten van de eigen verantwoordelijkheid.

De *weektaakstapelaar* is door mij ingebracht tijdens de onderzoeksperiode, nadat ik moest constateren dat niet iedere leerling met de vrijheid kon omgaan om zelf werkbladen te pakken. Leerlingen met een verdiept en/of basisarrangement werkten

onder niveau, hadden weinig werkbladen af of waren werkbladen kwijtgeraakt, terwijl zij aangaven dit wel af te hebben. Ik had geen overzicht en vertrouwde op de goede wil. Ik wilde eventuele ontwikkelingen en/of bijzonderheden signaleren.

De *Weektaakstapelaar* heb ik ingebracht als signaleringsinstrument voor de leerkracht, maar werkte voor leerlingen zeer motiverend om net zoveel werkbladen te maken als voorgaande week.

Dit weektaakformulier is ook uitgetoetst in twee groepen 4 op een binnenstadschool in Rotterdam. De kinderen en collega's waren enthousiast. Inmiddels is dit formulier opgepikt door de schoolbegeleidingsdienst en wordt vanaf schooljaar 2011-2012 volledig geïmplementeerd op deze school.

Aanbevelingen:

De introductie van het weektaakformulier moet goed inge oefend worden bij kinderen met specifieke leerproblemen wil het een bijdrage leveren aan de eigen verantwoordelijkheid bij kinderen. Ik heb in beginsel een leerling met PDDNOS veel te lang laten zwemmen. Dit leidde tot een chaotische werkhouding met een toename van ongewenst gedrag. Eén week lang heb ik hem intensief begeleid met het invullen, voordat de procedure bij hem volledig geautomatiseerd was. Verdere aanbevelingen van het weektaakformulier heb ik in schema gezet. (zie bijlage 12)

Daarnaast vergt het gebruik veel tijd van de leerkracht. Je kunt de tijd reduceren door de leerlingen de naam en data op het formulier zelf te laten invullen. Ook kun je de taken meer clusteren, in plaats van alles te personaliseren.

Samenvattend kan ik concluderen dat coöperatieve werkvormen aangepast aan de specifieke leerbehoefte van het kind, een bijdrage levert aan het vergroten van de verantwoordelijkheid bij kinderen. Daarbij kan een instrument zoals een weektaakformulier helpen om het kind meer verantwoordelijk te maken. De rol van de leerkracht is hierbij wederom de sleutel tot het succes er van .

‘Een goed middel, methode of werkvorm kan nog een laag rendement scoren als de leraar er verkeerd mee omgaat.’ (Marzano)

Conclusie m.b.t. deelvraag 5

Leidt een groter gevoel van verantwoordelijkheid ook tot een beter resultaat?

Als we de leerling vragenlijsten en de toets scores met elkaar vergelijken, valt op dat *een groter gevoel van verantwoordelijkheid in deze context leidt tot een beter resultaat*, namelijk een hogere didactische leeftijdsequivalent.

Kanttekening

De leerlingen waren vooraf geïnformeerd over het ‘waarom’ van het opnieuw afnemen van de Citotoetsen rekenen en begrijpend lezen. Ik heb voor het informeren

van de kinderen gekozen, omdat kinderen met specifieke leerbehoeften baat hebben bij een duidelijke doelomschrijving. (Lieshout,T.van,2009)

Het betreft hier een groepsgemiddelde. Niet alle leerlingen hebben een beter resultaat geboekt, terwijl zij wel in eenzelfde context hebben geopereerd.

5.3. Eindconclusie

Kijkend naar bovenstaande uitkomsten kan ik concluderen dat mijn onderzoeksvraag positief beantwoord kan worden.

‘Goed onderwijs is, wanneer leraren kennis en vaardigheden aanbieden op een manier die leerlingen motiveert om zich die eigen te maken.’ (Jaap Hollander)

Er zijn leerkrachtvaardigheden die passen bij elke vorm van onderwijs en zijn door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) onderverdeeld in zeven competenties.

Het uitgangspunt van de leerkracht is om de leerlingen constructief te laten zijn. De leerling dient zelf betekenis te geven aan de leerstof. Dit vergroot het gevoel van verantwoordelijkheid bij leerlingen, ongeacht de (specifieke) leerbehoefte.

Deze manier van benaderen sluit aan bij de constructivistische leertheorie en de wetgeving omtrent passend onderwijs. Het tempo waarin je kinderen meer verantwoordelijk maakt voor eigen leerproces, is afhankelijk van de specifieke leerbehoefte en gaat stapsgewijs. (Den Boogert & Droste, 2000). Zie ook figuur 1 Veenman van de *geleidelijke verandering*.



Naast de zeven SBL-competenties (Bekwaam & Speciaal) is het allerbelangrijkste gegeven, *hoe je als leerkracht in het leven staat*. Competenties/vaardigheden van een leerkracht zijn afhankelijk van eigen ‘constructen,’ waarom doe je wat je doet. Wat is je missie? Dit is goed zichtbaar in het model ‘logische niveaus’ ontwikkeld door Gregory Bateson.

Het model van Bateson is ook toepasbaar op het adaptief model van Stevens.

Figuur 8:logical levels – Bateson

Hans van Gennip van onderzoeksinstituut ITS van de Radboud Universiteit in Nijmegen vindt dat de essentie te vangen is in drie punten:

- Vakkennis
- Interventies
- De persoonlijkheid als motor van dit alles

Wat verwachten kinderen van hun leerkracht?

Leerlingen verlangen van hun leraar veiligheid, vrolijkheid, empathie, betrokkenheid, compassie, respect, eerlijkheid en oprechtheid. (Stevens, e.a.,2004,p.70) Deze kenmerken zijn meer gerelateerd aan de 'professionele identiteit,' dan aan leerkrachtvaardigheden. Dit betekent voor mijn onderzoek dat het inzetten van leerkrachtvaardigheden alleen niet voldoende is, maar dat er ook gekeken wordt naar het *waarom* van het inzetten van deze vaardigheden.

Professionele identiteit; relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatig handelen en het bijbehorende zelfbeeld.(Klaassen, Beijaard & Kelchtermans,1999,p.377)

Als ik een belangrijke vaardigheid moet noemen die een leerkracht kan inzetten om kinderen met specifieke leerbehoefte meer verantwoordelijk te maken is het samen met de kinderen reflecteren. De leerkracht kan door het accent te leggen op *dingen die goed gaan* de kinderen leren om deze positieve grondhouding over te nemen. Daarnaast is het hebben van plezier in datgene wat je doet erg belangrijk. Dit slaat ook over op de leerlingen.

Reflecteren; vooruitkijken of terugkijken op wat je aan het doen bent of gedaan hebt ter ondersteuning van je eigen professionele identiteit.(Ebbens & Ettekoven, 2005)

Meta-analyse

De leerkracht heeft een overtuiging die aansluit bij de doelen van passend onderwijs. Met betrekking tot de onderzoeksvraag, ligt het accent van het onderzoek op het vergroten van de verantwoordelijkheid bij kinderen. Afhankelijk van de specifieke behoefte van de leerling kan er door de leerkracht gekozen worden voor de *geleidelijke verandering*. Het reflectieproces van de leerkracht als professional en als persoon zijn de 'sleutel tot succes.' Het vergroten van draagkracht binnen de schoolorganisatie, zorgt voor de nodige steun en waarborgt de continuering van succes. Vanuit deze overtuiging kiest de leerkracht die vaardigheden die bij hem passen, volgens het WOWW-principe.

Samenvattend

- Het zijn niet de leerkrachtvaardigheden alleen die zorgen voor meer verantwoordelijkheid bij kinderen, maar de professionele identiteit van de leerkracht als geheel.
- Leerkrachtvaardigheden ter ondersteuning van de constructivistische

leertheorie bevordert de eigen verantwoordelijkheid van kinderen.

- Het inzetten van 'Daltonvaardigheden' dragen bij aan een goed pedagogisch klimaat op mijn school.
- Leerkrachtinterventies ter ondersteuning van kinderen met specifieke leerbehoeften, blijken ook voor kinderen zonder specifieke leerbehoeften te werken.
- De leerkracht en leerling samen zijn verantwoordelijk voor de weg van de *geleidelijke verandering*.
- Het in kaart brengen van de specifieke leerbehoeften is essentieel om de juiste interventies en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden te kiezen.
- Coöperatieve werkvormen doen een beroep op de verantwoordelijkheid van leerlingen.
- Een visie gedragen door het schoolteam, m.b.t. verantwoordelijkheid bij leerlingen, heeft meer kans van slagen.
- Theoretische kennis m.b.t. de specifieke leerbehoefte leidt tot meer begrip van de leerling, wat de relatie ten goede komt.
- Het hanteren van hulpmiddelen (weektaakformulier, visuele ondersteuning e.a.) vergroten de verantwoordelijkheid bij kinderen.
- "Als je los laat, heb je twee handen vrij" – Loesje

5.4. Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

Ik moet concluderen dat er honderden leerkrachtvaardigheden zijn, die ik kan inzetten om kinderen met specifieke leerbehoeften meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen ontwikkeling. Welke vaardigheid ik inzet is afhankelijk van de specifieke leerbehoefte. Het in kaart brengen van deze behoeften is essentieel, waardoor er bewuster gekozen kan worden voor een bepaalde interventie en de daarbij behorende vaardigheid.

De zoektocht naar deze vaardigheden stond gedurende het gehele onderzoek centraal. Ik was op zoek naar een ideale blauwdruk van leerkrachtvaardigheden die op elke groep leerlingen toepasbaar zou zijn. Ik dacht deze blauwdruk in handen te hebben, binnen het regulier onderwijs, ieder jaar met wat kleine aanpassingen, leek het '*de sleutel tot succes*.' Nu in mijn eerste jaar op een school voor speciaal basisonderwijs, merk ik dat het geen vanzelfsprekendheid is, om de door mij verzamelde leerkrachtvaardigheden, mijn blauwdruk, te hanteren als de juiste. Om alle kinderen passend onderwijs te bieden, is er meer nodig dan een blauwdruk. De kracht zit hem in het kiezen van de juiste vaardigheid afgestemd op de behoefte van het kind. Om deze keuze weloverwogen te maken, is het van belang om je als leerkracht bewust te zijn van je sterktes en zwaktes, zodat je ook een vaardigheid kunt kiezen die bij jouw past.

Leerkrachten ambiëren, net als leerlingen, het gevoel competent en autonoom te zijn (Stevens,2002)

Gedurende de onderzoeksperiode heb ik meer weerstand ervaren van kinderen op het interpersoonlijke vlak. De communicatie tussen mijzelf en enkele leerlingen

verliep stroef, waardoor ik sommige problemen tussen leerlingen onderling niet op tijd heb (h)erkent. Ik denk dat dit te verklaren is doordat ik meer aandacht had voor het onderzoeksproces. Ik moest de weektaak af hebben, voldoende materiaal klaar hebben liggen, observeren, nieuwe zaken op het gebied van klassenmanagement toelichten etc. Hierdoor vergat ik te werken aan de leerling – leerkracht relatie. Ik stopte er meer tijd in, dus verwachtte ik hier ook meer van terug. Dit mentale model zorgde ervoor dat ik ongemerkt de druk opvoerde bij leerlingen, wat voor kinderen met bijvoorbeeld PDD-NOS en ADD, juist niet de bedoeling is. (Lieshout, T.van, 2009) De leerlingen werkten super aan de weektaak en andere vakken, maar op momenten tussendoor vertoonden zij meer weerstand. Hierdoor verloor ik het plezier in mijn werk, waardoor ik zelf op een minder gewenste manier reageerde op collega's en leerlingen. Ik wilde zoveel goeds doen, dat het alleen maar fout leek te gaan.

Promovendus Cordula Rooijendijk schetst het als volgt: *'ik ben hoog opgeleid, maar red het ook niet in het beperkte aantal uren dat ik heb per dag. Het draait om prioriteiten stellen. Alleen zo kan ik doen wat ik het liefste doe, namelijk lesgeven.'* (Schooljournaal, 8/2011)

Mijn bril hoe ik naar leerlingen (ouders en collega's) keek veranderde. Deze beelden leken invloed te hebben op mijn goede relaties met leerlingen. Niet op iedere leerling, maar wel de leerlingen die vaak aangesproken worden door andere leerkrachten op ongewenst gedrag en het bij mij toch zo goed deden. Met deze leerlingen botste ik meer dan voorheen.

De bril waardoor je naar leerlingen (en hun ouders) kijkt is gekleurd door de eigen waarden, normen, overtuigingen en levenservaringen. (Beukering, T.van & Touw, H, 2009. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48(2009) *Professional in de spiegel, achtergronden*) Deze beelden hebben invloed op jouw relatie met de leerling. Je zult vooral dat gedrag van de leerling opmerken dat bij je beeld past, hierdoor hou je het beeld in stand. De tweede helft van het onderzoek heb ik meer oplossingsgericht gekeken naar de leerlingen, gekeken naar wat er wel goed ging, bijvoorbeeld leerlingen die zelf materiaal voor een volgende les gingen uitdelen, of een leerling die elke ochtend zelfstandig de computer opstart, leerlingen die zelf boeken mee gingen nemen van thuis of met ideeën kwamen voor een les.

Ieder mens beschikt over een *constructensysteem*, wat ons helpt bij het ordenen van datgene wat we waarnemen. (Kelly, 1963) Vanuit de constructpsychologie nemen we aan dat constructen de manier bepalen waarop een leraar zijn leerlingen tegemoet treedt. Daarom is het erg belangrijk om bewust te zijn van eigen constructen, zodat je weet hoe jouw beeld van een kind tot stand komt.

Persoonlijk meesterschap zit hem in de balans. Kijkend naar de driehoek van adaptief onderwijs, heb ik deze onderzoeksperiode te weinig gewerkt aan de relatie.

5.5. Aanbevelingen

Analogie 'Boerenleven' (Covey, S, 1989)

Je kunt niet de hele zomer niksen en dan in het najaar denken: Kom, ik ga eens oogsten. Je moet zaadjes planten, je gewassen goed verzorgen, rekening houden met de weersomstandigheden en op het juiste moment de aardappelen uit de grond of de maïs van het land halen. Je moet het werk doen, investeren, "een hoge boom zonder diepe wortels zal een zware storm niet kunnen weerstaan."

De analogie van het boerenleven sluit aan bij één van de punten van het *betekenis geven aan transformatie* van Bolhuis(2000)

"Een extra tijdsinvestering bij het ontwerpen van onderwijsleersituaties en de reflectie daarop, al dan niet samen met leerlingen en/of collega's."

Aanbeveling met betrekking tot mijn school/collega's

Het probleem zoals geschetst door de inspecteur was mede uitgangspunt voor dit onderzoek. De aanbevelingen hebben betrekking op verbetering van deze punten, wat hopelijk zal resulteren in het vergroten van de verantwoordelijkheid bij leerlingen voor eigen leerprestatie en gedrag.

- School brede afspraken om kinderen met specifieke leerbehoeften meer verantwoordelijk te maken voor eigen leerprestaties en gedrag. Het hebben van een gezamenlijke visie op dit vlak is essentieel. Voorafgaand aan het schooljaar 2011-2012 wil ik in de bovenbouwgroepen toewerken naar een gezamenlijke visie, met betrekking tot het meer verantwoordelijk maken van kinderen met specifieke leerbehoeften. Ik wil het weektaakformulier als instrument invoeren in alle bovenbouwgroepen.
- Structurele registratie van de specifieke leerbehoeften van kinderen, bijvoorbeeld in de vorm van een taartdiagram. Als bijlage komen enkele kenmerken van de stoornis of pedagogische behoeften te staan en aanvullende tips voor de leerkracht. Deze zijn te halen uit de geraadpleegde literatuur. In mijn rol als gedragsspecialist wil ik dit school breed invoeren.
- Het streven is om kinderen de vrijheid te geven om zelf te plannen en initiatieven te nemen, dit bevordert de zelfstandigheid.
- Studiedagen ter bevordering van de professionele identiteit.
- Enkele vooronderstellingen die kunnen bijdragen aan een goede relatie met de leerling, die mooi zijn als elke leerkracht deze vanzelfsprekend vindt (Langelaan, T, 2006):
 - Iedereen heeft zijn eigen beeld van de werkelijkheid
 - Elke keuze van iemand is zijn beste keuze op dat moment
 - Voor elk gedrag is een goede reden aan te wijzen
 - De reactie van de ander is de betekenis van mijn communicatie

- Iedereen beschikt over hulpbronnen
- Er zijn geen fouten alleen feedback

Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk reflecteer ik op mijn eigen handelen. *Reflectie* is een methode om greep te krijgen op de eigen opvattingen, de waarden, de emoties, of de zin die men aan het eigen onderwijs toekent en de veranderingen die daarin (moeten) plaatsvinden. (Kallenberg, 2007)

6.2. Reflectie procesverloop

De zoektocht naar een leervraag was voor mij niet gemakkelijk. Niet dat ik mij nooit handelingsverlegen voel, maar eerder als ik handelingsverlegenheid ervaar ik dit zie als een kans om zelf beter te worden. In de klas hangen de drie pijlers van leefstijl: ik kan iets, ik heb iets te betekenen en ik heb invloed op wat er met mij gebeurt. Ik ga hier altijd direct mee aan de slag, bijvoorbeeld door het raadplegen van theoretische bronnen of middels intervisiegesprekken. Door deze aanpak zijn dit korte momenten van handelingsverlegenheid en voor mij niet noemenswaardig om te onderzoeken.

Dit maakte het procesverloop ook tijdens het onderzoek lastig, omdat ik binnen mijn onderzoek, vaak tegen dingen aanliep die ik dan weer ging onderzoeken. Ik verzamelde zo allemaal puzzelstukjes, die ik moeilijk vond om te structureren.

Mijn 'construct' is dat ik denk dat veel dingen belangrijk zijn, of interessant om verder te onderzoeken. Dit past het beste bij mijn leerstijl, *de denker* (Kolb). Ik heb een duidelijk theoretisch kader nodig, waarin concepten, regels en principes een plaats hebben. Dit theoretisch kader ontbrak lange tijd, waardoor ik veel informatie heb verzameld.

Door mijn eigen handelingsverlegenheid te plaatsen in een breder perspectief, namelijk de verlegenheid op schoolniveau, kwam ik uiteindelijk bij mijn onderzoeksvraag. Alle verzamelde trefwoorden kon ik plaatsen in mijn onderzoeksvraag. Ik ben ook gericht gaan zoeken, waardoor mijn trefwoordenlijst enorm groeide. Wat ik moeilijk vond was om al deze 'puzzelstukjes' in elkaar te leggen, om hoofd- en bijzaken te scheiden of dat ik tot de conclusie moest komen dat sommige stukjes gewoon niet op de puzzel thuishoorden.

Uiteindelijk was de puzzel klaar, maar was deze te groot. Mijn onderzoeksvraag was te breed, ik moest het specifieker maken. *'Inzoomen op een deel van de puzzel.'*

Achteraf gezien had ik beter een 'kleine' handelingsverlegenheidssituatie kunnen pakken en deze gaan uitvergroten. Nu heb ik het omgekeerd gedaan, waardoor ik dreigde te verzanden in de grote hoeveelheid informatie.

Eén van mijn sterke punten tijdens het onderzoek was het innoveren. Ik heb getracht eigen onderzoeksinstrumenten te gebruiken, eigen werkvormen te bedenken (wel vaak gerelateerd aan de principes van *coöperatief leren*) en eigen hulpmiddelen te

gebruiken, zoals een weektaakformulier en de daarbij behorende observatielijsten. Het systeem van de 'weektaakstapelaar' heb ik niet kunnen terugvinden in de literatuur en is volgens de onderwijsbegeleidingsdienst zeer innovatief.

Ik kan niet nauwkeurig meten wat het resultaat is van mijn interventies, alleen dat er een verschil is tussen de begin-/ en eindmeting.

Gedurende het proces kreeg ik feedback van mijn onderzoeksbegeleider, o.a. om mijn deelvragen te koppelen aan mijn onderzoeksinstrumenten. Mijn critical friends en andere betrokkenen, zagen hier op toe. Zij hebben mij ook geholpen om tot de 'kern' te gaan. Dit bracht mij totaal nieuwe inzichten (zie 6.3.)

Ik heb het werken in een onderzoeksgroep als zeer leerzaam ervaren. Iedere bijeenkomst werd er een spiegel voorgehouden, of kreeg ik de bevestiging waar ik zo naar op zoek was. Daarnaast heb ik het werken in een groep als meerwaarde ervaren, omdat de groep mijn stok achter de deur was. Ik wilde mijn stukken op tijd aanleveren of aantoonbaar maken dat ik wat had gedaan met de ontvangen feedback. Daarnaast vond ik het zeer inspirerend om groei te zien bij elkaar. Die bewustwording en samenkomst van alle losse elementen van het onderzoek, vond ik mooi om te ervaren.

6.3. reflectie

In deze paragraaf reflecteer ik door gebruik te maken van het 'Ui-model' van Korthagen. Het 'Ui-model' van Korthagen vertoont gelijkenis met de piramide van Bateson zoals beschreven in paragraaf 5.2. en zorgt voor een reflectie op meerdere lagen.

Reflectie op persoonlijke-/ en professionele ontwikkeling

Dit onderzoek heeft mij naast alle theoretische kennis en ervaringen opgedaan in de praktijk, veel geleerd over mij als persoon. Ik heb verschillende persoonlijke ontwikkelingstesten gedaan. Zo heeft mijn rol als *Denker* in de leerstijltest van Kolb, mij geholpen om mijn worstelingen gedurende het onderzoek beter te doen verklaren. Waarom zocht ik zoveel informatie, waarom onttrok ik mij aan mijn (familiaire) verplichtingen, omdat de optimale leeromgeving voor een *denker* is een omgeving van orde en rust, waar ik zelfstandig probeer betekenis te geven aan de opgedane kennis.

IK ben mij zelf tegengekomen tijdens dit onderzoek. Ik heb baat bij een duidelijk programma met duidelijke (leer)doelen. Dit onderzoek is er één van zelf construeren. Wat ik eigenlijk heb getracht na te streven met dit onderzoek, is een leeromgeving creëren waar kinderen hun eigen onderwijs vorm geven. Volledige vrijheid zoals de constructivistische leertheorie beaamt, was voor mij geen optie, omdat ik zelf ook moeite heb ondervonden met de totstandkoming van dit meesterstuk. Vandaar is mijn keuze gevallen op een meer begeleide vorm van het constructivisme wat is terug te vinden in de daltoncirkel (zie paragraaf 2.3).

Ook in mijn professionele ontwikkeling heb ik een soortgelijke ervaring. Als nieuwkomer op mijn SBO school merk ik dat er geen geplaveid pad is, waarbinnen ik goed kan opereren. Iedere groep werkt op een 'eigen' manier. Uit het interview blijkt dat een meer schoolbrede aanpak een bijdrage kan leveren aan het vergroten van verantwoordelijkheid. Achteraf gezien is mijn gevoel van trots, vele malen groter dan wanneer het kant en klaar werd aangedragen. Op de kernvraag van Bateson - *waar doe je het allemaal voor* -, ben ik tot de conclusie gekomen dat ik graag iets wil betekenen voor de wereld. Hierin wil ik mij onderscheiden van de rest. Dit is ook waarom het zolang duurde voordat ik een goed geformuleerde onderzoeksvraag had die ik belangrijk genoeg achtte om te onderzoeken. Die drang om mijzelf te onderscheiden van anderen, leidt er toe dat ik graag innoverend bezig ben.

Ik was erg onzeker over mijn bijdrage die ik heb kunnen leveren aan het probleem die door de inspecteur is geschetst en had deze opleiding nodig, om mij zekerder te voelen. Tot op zekere hoogte is dat gelukt.

Het gebruik van de PDCA-cirkel heeft mij geleerd dat leren een cyclisch proces is, waar je de successen moet waarborgen. Het plannen heeft mij geleerd om goed na te denken wat ik wil, het doen heeft mij die structuur gegeven die past bij mijn leerstijl, het controleren of alles is verlopen zoals gepland is vaak een fase die ik oversloeg, omdat ik voortdurend bezig was met de dag van morgen, nu wilde ik dit proces bewust ingaan zodat ik ook aanpassingen kon maken als iets niet volgens plan verliep. Een goed voorbeeld hiervan is het bedenken van de *weektaakstapelaar* nadat ik moest concluderen dat niet iedereen gemotiveerd was om een nieuw werkblad te pakken als zij klaar waren met het eerste werkblad. Ook het gebruik van enkele leerkrachtobservatielijsten heb ik na drie weken geschrapt, omdat deze door de leerkracht lastig waren om in te vullen.

Ik heb veel baat gehad bij de opvattingen van NLP en Stephen Covey. Deze benadering bevestigen mijn diepste overtuiging dat iedereen een keus heeft. Ook als kinderen ongewenst gedrag laten zien, kunnen zij dit draaien. Betreft het een kind met een beperking, ga ik op zoek naar de uitzondering. Ik gebruik daarbij de krachtbronnen van het kind zelf. Het bewerkstelligen van die verandering bij kinderen, vergt een goede relatie. Hier zal ik zeker in blijven investeren, zodat ieder kind het gevoel krijgt van: *ik heb iets te betekenen*. Ik hoop dat mijn *leerkrachtvaardigheden* een inspiratie kunnen zijn voor mijn collega's op school of in het werkveld. Dit zie ik als mooie taak in mijn rol als gedragsspecialist.

Ik zie nu in waarom er vanaf het begin van mijn lesgeven een schilderij in mijn klas hangt met de tekst; (Leefstijl)

<i>Ik heb invloed op wat er met mij gebeurt</i>

Mede dankzij dit onderzoek ben ik mij bewust geworden van mijn tekortkomingen in kennis, vaardigheden en eigen persoon en heb ik de kracht van het reflecteren

ervaren als een methodiek om persoonlijk meesterschap te bereiken. Kritische reflectie op mijn eigen functioneren heeft bijgedragen tot een verbetering van mijn eigen professionele identiteit.

'Een goede leraar is een reflective practitioner, die zich voortdurend afvraagt of zijn onderwijs wel effectief is.' (Kallenberg, 2007,p.12)

Nawoord

Gedurende het schrijfproces heb ik veel geleerd. Daarbij vond ik de uitkomsten van het onderzoek erg leerzaam en heeft dit mijn eigen rol als leerkracht verbeterd en meer inzicht gegeven in mijn rol als gedragsspecialist. Ik ben mij meer bewust van de keuzevrijheid aan leerkrachtinterventies en de daarbij behorende vaardigheden.

Graag zou ik een aantal mensen willen bedanken voor elke vorm van hulp die ik heb gekregen om mijn scriptie te voltooien.

Allereerst wil ik mijn vrouw Linda en mijn drie dochters, Panay, Qente en Yana heel erg bedanken voor hun vertrouwen en geduld gedurende de opleiding tot gedragsspecialist. Zij wisten mij elke keer weer te laten lachen.

Daarnaast wil ik mijn scriptiebegeleidster Han Jespers bedanken voor alle feedback en adviezen gedurende het proces.

Tevens wil ik mijn ouders, en mijn critical friends bedanken voor alle goede adviezen en lange gesprekken. Jullie hulp en steun was onmisbaar om dit meesterstuk te kunnen afronden. Bedankt Raymond, Maaike, Sandra, Rina en Willemien.

Literatuurlijst

Banninck Frederike (2007, 4^e oplage). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*, Amsterdam: Pearson.

Beumer-Peeters, C (2010) *Mission Possible Kids'skills voor jongeren. Van probleem naar oplossing in 11 heldere stappen*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.

Cauffman L., Dijk Dick J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*, Amsterdam: Boom onderwijs.

Derks, L & Hollander, J (2009) *De essenties van NLP*. Utrecht: Servire uitgevers

Durrant, M. (2001). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Ebbens, S & Ettekoven, S (2005). *Actief leren*. Groningen: Wolters-Nordhoff

Förrer, M, Kenter, B, & Veenman, S (2008) *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Gerrits, J (2004) *De school op de schop. s-' Hertogenbosch*, KPC groep.

Le Fevere de Ten Hove, H; Callens, N; Geysen, T. & Maene, W (2008) *Survivalkit voor leerkrachten. oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Harinck, F (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Jeninga, John (2009). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers

Nauta, P & Giesing, M. (2009). *Leerlingen met een specifieke hulpvraag. Achtergronden van en tips voor de omgang*. Uitgeverij Nauta en Giesing

Röhner, R & Wenke, H. (2002). *Dalton onderwijs een blijvende inspiratie*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij

Van Lieshout Trix (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Artikelen:

Hollander, J (2006). *Onderwijs en NLP. Inzicht, lente 2006, 17-20.*

Langelaan, T & Plomp, P (2006). *Een nieuwe kijk op een oud ambacht. Inzicht, lente 2006, 21-24.*

Beukering, T van & Touw, H (2009). *De professional in de spiegel: werkwijze. Tijdschrift voor de orthopedagogiek, 48, 461-467.*

Jongerius, L(red)(2011). Hoe word je de ideale leraar. *Schooljournaal*, 23 april, 16-18.

Buitenlandse literatuur

(Eggen, P & Kauchak,D. Educational psychology *windows on classrooms*. 1997
Prentice Hall)

Bijlagen

Bijlage 1; checklist klasseninrichting adaptieve klas
Bijlage 2; adaptief weektaakformulier
Bijlage 3: weektaakobservatieformulier voor de leerkracht
Bijlage 4: vragenlijst leerkrachten
Bijlage 5: vragenlijst leerlingen
Bijlage 6: interviewschema
Bijlage 7: leerkrachtobservatielijst; *naar leerkracht toe*
Bijlage 8: leerkrachtobservatielijst; *zelf starten na pauze/ tijdens inloop/ leswisseling*
Bijlage 9: leerkrachtobservatielijst; *spullen niet in orde*
Bijlage 10: leerkrachtobservatielijst; *ongewenst op elkaar reageren*
Bijlage 11: Succesfactoren Marzano
Bijlage 12: leerkrachtvragenlijst vaardigheden Dalton leerkracht

	bladzijde
Figuur 1: Geleidelijke verandering	6
Figuur 2: IQ-tabel	11
Figuur 3: Cirkel adaptief onderwijs	13
Figuur 4: Daltoncirkel	14
Figuur 5: Pro-actief model Covey	16
Figuur 6: PDCA-cirkel van Deming	21
Figuur 7: Leerstijlen van Kolb	34
Figuur 8: Logical levels van Bateson	40
Figuur 9: Succesfactoren Marzano	Bijlage 11

Bijlage 1: Checklist klasseninrichting adaptieve klas (Seminarium voor Orthopedagogiek BAS+) ontwikkelingslijn Structuur 1, versie september 2007

Algemeen

- Het klaslokaal maakt een gezellige, ordelijke, verzorgde en uitnodigende indruk.
- Er is permanent actueel werk van kinderen tentoongesteld.

Muren en plafonds

- Muren en prikborden zijn overzichtelijk/ordelijk ingedeeld
- De inrichting van muren en plafonds sluit aan bij de belevingswereld van onze leerlingen.
- Er is werk van kinderen tentoongesteld.

Vloerruimte

- Het meubilair is in tafelgroepjes opgesteld en wel zo dat de leerkracht vanaf zijn werkplek alle leerlingen goed kan zien.
- Leerlingen kunnen vanaf hun werkplek de leerkracht zien.
- Er is geschikt meubilair om verschillende werkvormen toe te passen (groepswerk, zelfstandig werken, e.d.)
- Er is een instructietafel
- De plaats van de kinderen is bepaald door actiezone, looproutes en motieven van heterogene groepering.

Voorraad en bezittingen van leerlingen

- In de klas is een toegankelijke plaats ingeruimd voor dagelijks gebruiksmateriaal.
- Er is zichtbare, maar gereserveerde ruimte om bezittingen van leerlingen (boterhamtrommel, bal, springtouw etc.) te bewaren.

Kasten

- In de kasten liggen de benodigde leermaterialen overzichtelijk en voor kinderen toegankelijk opgeslagen.
- In de kasten liggen uitsluitend materialen die frequent worden gebruikt
- Op de kasten liggen alleen materialen die leerlingen mogen of moeten gebruiken.
- De kasten zijn zo geplaatst dat ze het zicht van de leerkracht of van de leerlingen niet belemmeren.

Hoeken

- Eventuele hoeken zijn zo ingericht, dat ze te controleren zijn.
- Rustige hoeken zijn enigszins 'besloten.'
- Hoeken zijn ingericht op thema of activiteit en bieden uitdaging

Naam:	Groepsdoel van de week:																																										
Datum:	basisarrangement																																										
Afspraken:	Taakomschrijving (inplannen)																																										
	Taakomschrijving keuze																																										
Maandag Computer Dit ga ik doen Dit heb ik gedaan	Taak <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> </table> ☹ ☹ ☺ Gedrag/werkhouding <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> </table> ☹ ☹ ☺			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																		
Dinsdag Computer Dit ga ik doen Dit heb ik gedaan	taak <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> </table> ☹ ☹ ☺ Gedrag/werkhouding <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> </table> ☹ ☹ ☺			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																		

Woensdag Computer ☐ Dit ga ik doen Dit heb ik gedaan	taak <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> Gedrag/werkhouding <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> 	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
Donderdag Computer ☐ Dit ga ik doen Dit heb ik gedaan	taak <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> Gedrag/werkhouding <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> 	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
Vrijdag Computer ☐ Dit ga ik doen Dit heb ik gedaan	taak <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> Gedrag/werkhouding <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; font-size: 0.8em;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> 	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																

Bijlage 3; Observatielijst behorende bij weektaakformulier

Leerkracht observatielijst

Naam:

Week:

Logfile maandag	Taak <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊 Gedrag/werkhouding <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
Dinsdag	Taak <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊 Gedrag/werkhouding <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
Woensdag	Taak <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊 Gedrag/werkhouding <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
Donderdag	Taak <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊 Gedrag/werkhouding <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
Vrijdag	Taak <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊 Gedrag/werkhouding <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> ☹️ 😐 😊	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																

Bijlage 4; Checklist: zelfonderzoek voor leerkrachten, met betrekking tot.....

Verantwoordelijkheid

1. Je inzet en betrokkenheid in teambijeenkomsten is
2. De voorbereiding van je lessen is
3. De uitvoering van niet lesgebonden taken is
4. Het nakomen van afspraken is
5. Op tijd komen in de lessen is
6. Op tijd komen op vergaderingen is
7. Het evalueren van je eigen functioneren is
8. Het bijblijven op de onderwijsmarkt is
9. Het verantwoording afleggen over de opgedragen taak is
10. Je doorzettingsvermogen (ook na negatieve feedback) kan omschreven worden als

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
G										
RV										
V										
M										
O										

Zelfstandigheid

1. Durf je 'nee' te zeggen tegen collega's en kun je het waarom verwoorden?
2. Neem je initiatieven bij het leggen van contacten met collega's?
3. Vraag je hulp aan collega's?
4. Geef je hulp aan collega's?
5. Durf je aan te geven wat je moeilijk vindt?
6. Voer jij je lesgebonden taken zelfstandig uit?
7. Voer jij je niet lesgebonden taken zelfstandig uit?
8. Kun je je eigen mening goed onder woorden brengen?
9. Probeer je zelf oplossingen te bedenken voordat je ze aan anderen vraagt?
10. Kun je zaken noemen die jouw functioneren positief of negatief beïnvloeden?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
G										
RV										
V										
M										
O										

Samenwerking

1. Neem je initiatieven tot samenwerking?
2. Informeer je regelmatig naar de privéomstandigheden van je collega's?
3. Informeer je regelmatig naar het wel en wee in het werk van je collega's?
4. Ben je bereid je eigen mening te verwoorden?
5. Ben je bereid je eigen mening ondergeschikt te maken?
6. Ben je in staat om samen te werken met collega's die jou niet goed liggen?
7. Kun je goed luisteren?
8. Sta je open voor ideeën van collega's?
9. Ben je bereid je eigen functioneren bespreekbaar te maken? (dus ook fouten te bekennen)
10. Vind jij dat je een positieve, sitmulerende bijdrage levert binnen de totale school?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
G										
RV										
V										
M										
O										

Bijlage 5; Checklist: vragenlijst voor leerlingen, over.....

Verantwoordelijkheid

1. Mijn inzet tijdens de lessen is altijd goed
2. Ik lever altijd mijn huiswerk in
3. Ik voer mijn niet les taken (weekbeurt, computer opstarten etc.) goed uit.
4. Ik kom mijn afspraken na
5. Ik kom op tijd in de les
6. Als de bel gaat voor of na de pauze kom ik gelijk in de rij
7. Ik denk altijd na wat beter kan
8. Ik vind het volgen van nieuws belangrijk
9. Ik ben eerlijk over het niet af krijgen van mijn taak
10. Ik geloof dat ik invloed heb op wat er met mij gebeurt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Helemaal mee eens										
Eens										
Soms										
Niet mee eens										
Helemaal niet mee eens										

Zelfstandigheid

1. Ik 'nee' te zeggen tegen andere kinderen en kan ook uitleggen waarom?
2. Ik stap zelf op iemand af om te vragen of hij/zij iets wil doen?
3. Ik vraag hulp aan mijn klasgenoten als ik iets moeilijk vind.
4. Ik geef hulp aan klasgenoten als zij iets moeilijk vinden
5. Ik geef aan als ik iets moeilijk vind.
6. Ik zoek zelf een manier om achter het antwoord te komen en wacht niet op de meester/juf.
7. Ik begin mijn niet les taken (weekbeurt, computer) zelf.
8. Ik kan mijn eigen mening op een positieve manier duidelijk maken aan een ander.
9. Ik probeer zelf oplossingen te bedenken voordat ik ze aan anderen vraag?
10. Ik kan goede en minder goede kanten van mijzelf benoemen?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Helemaal mee eens										
Eens										
Soms										
Niet mee eens										
Helemaal niet mee eens										

Samenwerken

1. Ik onderneem pogingen om met iemand samen te werken.
2. Ik vraag vaak hoe het met iemand gaat, of wat hij buiten school om heeft gedaan (bijvoorbeeld wat iemand in het weekend heeft gedaan)
3. Ik vraag vaak hoe iemand iets heeft gedaan op school, bijvoorbeeld hoe ging je rekentoets, of wie heeft er gewonnen met voetbal op het plein?
4. Ik kan mijn eigen mening minder belangrijk maken dan dat van een ander.
5. Ik durf eerlijk te zeggen wat ik van een ander vind.
6. Ik ben in staat om samen te werken met iemand die ik wat minder graag mag
7. Ik kan goed luisteren naar wat een ander zegt.
8. Ik sta open voor de ideeën van de ander
9. Ik durf mijn eigen gedrag/werkhouding te bespreken, ook al is deze niet altijd goed.
10. Ik probeer het altijd zo goed mogelijk te doen, ook voor anderen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Helemaal mee eens										
Eens										
Soms										
Niet mee eens										
Helemaal niet mee eens										

Bijlage 6; Interviewschema praktijkonderzoek M Sen maart 2011

Interview met: directeur/ IB

Datum: maart 2011

Functie: directeur SBO

Vastlegging; bandopname, notities maken tijdens het interview

Bewaken interviewschema m.b.v. onderstaande vragen

- Is het antwoord relevant? Is het een antwoord op de vraag?
- Is het antwoord voldoende helder, is het vrij van tegenspraak?
- Is het antwoord voldoende compleet? Of wordt beperkt tot één aspect van de vraag?

Welke leerkrachtvaardigheden vergroten volgens u de verantwoordelijkheid bij kinderen?	
Welke werkvorm benadert de ideale situatie voor kinderen met specifieke leerbehoeften?	
Hoe kunnen leerkrachten het gewenste gedrag bij kinderen met specifieke leerbehoeften bereiken?	
Wat zou u kunnen doen in uw huidige rol om kinderen met specifieke leerbehoeften meer verantwoordelijk te maken?	
Wat zou u kunnen doen in uw huidige rol om leerkrachten meer uniform te laten werken, rekening houdend met de nieuwe wet voor passend onderwijs?	

Bijlage 7; Leerkrachtobservatielijst naar leerkracht toekomen

[illegible]

Bijlage 8; Leerkrachtobservatielijst zelf starten na inloop/pauze/leswisseling

[illegible]

Bijlage 9: Leerkrachtobservatielijst ik heb mijn spullen niet op orde

[illegible]

Bijlage 10; Ongewenst op elkaar reageren

[illegible]

Bijlage 11; Cirkel van Marzano



Figuur 13 : elf succesindicatoren van Marzano, met betrekking tot prestaties en ontwikkeling van de leerkrachten

Bijlage 12; Vragenlijst Vaardigheden Dalton Leerkrachten.

Klassenmanagement:

De wijze waarop de leerkracht het verloop van de les organiseert en de lesomgeving inricht.

Instructie:

De wijze waarop de leerkracht uitleg geeft, de variatie daarbij, de manier waarop lesmethodes worden gebruikt.

Interactie:

De wijze waarop de leerkracht met de leerlingen contacten onderhoudt en de manier waarop zij invloed uitoefent op de contacten tussen de leerlingen onderling.



Vaardigheden m.b.t. klassenmanagement en zelfstandigheid:

Kaart 1	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Kinderen hebben bij mij keuzemogelijkheden in de taken in de volgorde waarin ze werken; een dagdeel-, dag- of weektaak.	1	2	3	4	5
2	Kinderen controleren hun eigen werk en houden bij keuzewerk hun vorderingen bij.	1	2	3	4	5
3	Kinderen maken afspraken met zichzelf over wat en hoeveel ze af hebben in een bepaalde hoeveelheid tijd.	1	2	3	4	5
4	Bij mij bepalen de kinderen zelf met hoeveel ze in een hoek werken.	1	2	3	4	5
5	Ik betrek de kinderen in de samenstelling van de tafelgroepen.	1	2	3	4	5
6	Ik laat de kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht.	1	2	3	4	5
7	De kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun materialen en voor het opgeruimd houden van de klas.	1	2	3	4	5
8	De kinderen zijn ook verantwoordelijk voor elkaar.	1	2	3	4	5
9	Ik laat de leerlingen zelf hun materiaal pakken.	1	2	3	4	5
10	De kasten met materialen bestemd voor leerlingen zijn vrij toegankelijk.	1	2	3	4	5

11	Ik laat een aantal organisatorische taken aan de kinderen over.	1	2	3	4	5
12	De kinderen mogen zelf een belangstellingshoek inrichten.	1	2	3	4	5
13	Ik heb ruimtes in de klas waar niet steeds mijn oog op valt.	1	2	3	4	5
14	Kinderen werken samen bij mij.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

15	Ik heb heldere, door de kinderen geaccepteerde regels.	1	2	3	4	5
16	Ik houd rekening met verschillen tussen kinderen wat betreft zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid.	1	2	3	4	5
17	Ik zorg voor een duidelijke les- en tijdsindeling.	1	2	3	4	5
18	Ik zorg voor een visuele ondersteuning van de taken d.m.v. een planbord of strippenkaart.	1	2	3	4	5
19	Ik heb een opgeruimd lokaal met een duidelijke indeling in materialen.	1	2	3	4	5
20	Ik zorg dat ik zelf zorgvuldig met de materialen ben.	1	2	3	4	5
21	Ik zorg voor een opstelling waarin elkaar helpen vanzelfsprekend is.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

22	Ik plan ruimte in voor taken waarin de eigen mening van leerlingen naar voren komt.	1	2	3	4	5
23	Ik plan ruimte in voor zelfexpressie en creativiteit.	1	2	3	4	5
24	Ik heb vrij toegankelijke extra materialen, zoals een wisselende collectie boeken en spelletjes.	1	2	3	4	5
25	Ik daag kinderen uit nieuwe materialen en situaties te ontdekken.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit van het onderdeel Klassenmanagement en Zelfstandigheid: ____ / 125 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. klassenmanagement en samenwerking:

Kaart 2	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarderen:

1	Ik laat in mijn organisatie merken dat ik samen spelen en werken belangrijk vind.	1	2	3	4	5
2	Ik neem de tijd om met kinderen te praten over de voortgang van het werk.	1	2	3	4	5
3	Ik neem de tijd om kinderen waardering bij te brengen voor hun schoolspullen.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

4	Ik richt de klas zo in dat oogcontact tussen kinderen onderling en tussen mij en de kinderen mogelijk is.	1	2	3	4	5
5	Ik bouw tijd in voor persoonlijke aandacht bij maatjes onderling.	1	2	3	4	5
6	Ik richt het lokaal zo in dat er geen irritaties ontstaan over looproutes en het vinden van materiaal.	1	2	3	4	5
7	Ik heb duidelijke afspraken over elkaar helpen.	1	2	3	4	5
8	Soms regisseer ik de indeling in groepjes.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

9	Ik geef inspraak in de lesorganisatie en de klasseninrichting.	1	2	3	4	5
10	Ik daag kinderen uit iets samen te doen.	1	2	3	4	5
11	Ik werk graag met tafelgroepen om het contact te stimuleren.	1	2	3	4	5
12	Ik richt de klas zo in dat er op een flexibele manier gewerkt kan worden in groepjes.	1	2	3	4	5
13	In mijn klas is er een veilige plaats waar kinderen materiaal kunnen tentoonstellen voor elkaar.	1	2	3	4	5
14	Ik bouw ongedwongen en gezellige momenten in mijn lessen in.	1	2	3	4	5
15	Ik heb aandacht voor de sfeer in de klasseninrichting.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Klassenmanagement en Samenwerking: ____ / 75 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. klassenmanagement en verantwoordelijkheid:

Kaart 3	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Kinderen kunnen bij mij in de klas zelfstandig werken en spelen.	1	2	3	4	5
2	Ik ga er van uit dat kinderen hun eigen werk of spel goed doen.	1	2	3	4	5
3	Ik stimuleer voorstellen over de klassenorganisatie, m.n. tijdens klassenvergaderingen.	1	2	3	4	5
4	Ik waardeer het oordeel van de leerlingen over het materiaal.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

5	Ik leer kinderen elkaar te helpen, ik heb daar regels voor.	1	2	3	4	5
6	Ik heb beoordelingssystemen die niet vergelijkend zijn.	1	2	3	4	5
7	Ik zorg voor tempo- en niveaudifferentiatie.	1	2	3	4	5
8	Ik heb afspraken over mijn beschikbaarheid als kinderen je nodig hebben.	1	2	3	4	5
9	Ik heb mogelijkheden voor leerlingen om alleen rustig te kunnen werken.	1	2	3	4	5

10	Kinderen hebben bij mij allemaal verschillend werk, waardoor ze zich minder met elkaar hoeven te vergelijken.	1	2	3	4	5
11	Ik gebruik werkkaarten die aansturen op het goed volbrengen van de taak.	1	2	3	4	5
12	Het materiaal is inzichtelijk geordend.	1	2	3	4	5
13	Ik zorg voor ondersteuning die op maat is en op het juiste moment komt.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

14	Ik gebruik werkvormen die uitdagen tot actief leren en spelen.	1	2	3	4	5
15	Ik gebruik werkvormen waardoor kinderen op verschillende manieren kunnen leren.	1	2	3	4	5
16	Ik stimuleer dat kinderen hun eigen werk nakijken.	1	2	3	4	5
17	Ik coördineer werktijden zodat kinderen naar een andere groep kunnen om daar bijvoorbeeld instructie te volgen.	1	2	3	4	5
18	Ik heb altijd aantrekkelijk werk voldoende voor elk niveau.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit van het onderdeel Klassenmanagement en Verantwoordelijkheid: ____ / 90 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. instructie en zelfstandigheid:

Kaart 4	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Ik waardeer tijdens de instructie het bedenken van eigen oplossingen van kinderen.	1	2	3	4	5
2	Ik straal uit dat kinderen veel zelf kunnen.	1	2	3	4	5
3	Ik waardeer eigen keuzes van leerlingen.	1	2	3	4	5
4	Ik honoreer initiatieven van kinderen.	1	2	3	4	5
5	Ik ga inhoudelijk in op de inbreng van kinderen.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

6	Ik laat kinderen elkaar iets uitleggen, ik werk met maatjes.	1	2	3	4	5
7	Ik werk met visuele ondersteuning, b.v. op het bord, met pictogrammen, met eigen instructiekaarten.	1	2	3	4	5
8	Ik werk met zelfinstruerend materiaal, b.v. met de computer.	1	2	3	4	5
9	Ik laat kinderen zelf of samen nakijken.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

10	Ik laat kinderen zelf of samen nakijken.	1	2	3	4	5
11	Ik laat sommige kinderen zelf kiezen of ze instructie nodig hebben.	1	2	3	4	5
12	Ik daag kinderen uit hun eigen keuzes te maken.	1	2	3	4	5
13	Ik daag kinderen uit eigen oplossingen te bedenken.	1	2	3	4	5
14	Ik laat sommige kinderen hun eigen leerdoelen kiezen.	1	2	3	4	5
15	Ik geef korte instructies en laat de kinderen dan zelf werken.	1	2	3	4	5
16	Soms werken kinderen zonder instructie.	1	2	3	4	5
17	Ik laat merken dat kinderen het recht hebben zich af en toe terug te trekken.	1	2	3	4	5
18	Ik stimuleer dat kinderen gepaste normen ontwikkelen voor hun werk.	1	2	3	4	5
19	Ik bevorder dat kinderen het geleerde toepassen in andere situaties.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Instructie en Zelfstandigheid: ____ / 95 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. instructie en samenwerking:

Kaart 5	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek.			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Ik stimuleer dat kinderen positief reageren op elkaars antwoorden.	1	2	3	4	5
2	Ik laat merken dat ik denkinspanningen waardeer.	1	2	3	4	5
3	Ik zoek samen naar oplossingen, ieders bijdrage is waardevol en interessant.	1	2	3	4	5
4	Ik waardeer de bijdrage van leerlingen aan de les.	1	2	3	4	5
5	Leerlingen weten dat ik oog heb voor hun sterke kanten en hun problemen.	1	2	3	4	5
6	Het is voor iedere leerling duidelijk dat ik oog heb voor wat hij weet en kan.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

7	Ik denk regelmatig hardop mee.	1	2	3	4	5
8	Als ik instructie geef volg ik meer het leerproces bij de leerlingen dan dat zij mijn instructielijn volgen.	1	2	3	4	5

9	Ik laat leerlingen elkaar helpen tijdens de instructie.	1	2	3	4	5
10	Leerlingen weten dat ik ze niet in verlegenheid zal brengen bij hun inbreng.	1	2	3	4	5
11	Ik maak duidelijk dat ik begrijp dat leren en les krijgen moeilijk kan zijn.	1	2	3	4	5
12	Ik laat tijdens mijn uitleg merken dat ik er ben om ze te ondersteunen en te stimuleren.	1	2	3	4	5
13	Ik bespreek het werk en spel achteraf met de kinderen.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

14	Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar ieders denkstappen.	1	2	3	4	5
15	Ik betrek zoveel mogelijk leerlingen bij mijn instructie, als het kan allemaal.	1	2	3	4	5
16	Ik stimuleer tijdens de instructie overleg tussen leerlingen.	1	2	3	4	5
17	Ik houd geen monologen, mijn instructie is interactief.	1	2	3	4	5
18	Ik probeer tijdens mijn instructie aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Instructie en Samenwerking: ____ / 90 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. instructie en verantwoordelijkheid:

Kaart 6	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek.			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarderen:

1	Een beurt in de klas levert bij mij in principe een succesgevoel op.	1	2	3	4	5
2	Ik laat merken dat ik hoge, realistische verwachtingen heb.	1	2	3	4	5
3	Ik stimuleer dat leerlingen kritisch naar hun eigen werk en houding kijken.	1	2	3	4	5
4	Leerlingen weten dat ik hen serieus neem.	1	2	3	4	5
5	Ik zorg voor een actieve betrokkenheid met ruimte voor vragen.	1	2	3	4	5
6	Ik beloon ook procesaspecten als plezier in het werk, aandacht tijdens de instructie.	1	2	3	4	5
7	Ik zoek altijd naar de goede elementen in de antwoorden.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

8	Mijn vragen en opdrachten pas ik aan, aan het niveau van de leerlingen; ik maak ze toegankelijk voor een ieder.	1	2	3	4	5
9	Ik las denkpauzes in.	1	2	3	4	5
10	Ik maak het denken van leerlingen 'doorzichtig' door hen steunvragen te stellen.	1	2	3	4	5
11	Ik laat de instructielengte afhangen van de instructiebehoefte van de leerling.	1	2	3	4	5

12	Ik overvraag de leerlingen niet, maar daag ze wel grensverleggend uit.	1	2	3	4	5
13	Ik bouw reflectiemomenten in voor de kinderen waarin ze elkaar vertellen van hun eigen oplossingsmethoden.	1	2	3	4	5
14	Ik leg bij nieuwe onderwerpen uit wat het doel is.	1	2	3	4	5
15	Ik laat kinderen ervaren dat er verschillende leerstijlen zijn.	1	2	3	4	5
16	Ik laat kinderen tijdens de instructie samen oefenen en vergelijken.	1	2	3	4	5
17	Ik maak gebruik van de voorkennis van kinderen.	1	2	3	4	5
18	Ik grijp soms terug in mijn instructie op wat vooraf ging.	1	2	3	4	5
19	Ik leer leerlingen af en toe reflecteren op de leerprocessen die zij doormaken.					

Uitdagen:

20	Ik maak de onderwijsinhoud zo zinvol en betekenisvol mogelijk.	1	2	3	4	5
21	Ik geef uitdagende taken aan leerlingen die lesdoelen bereikt hebben.	1	2	3	4	5
22	Ik streef naar het gebruik van open opdrachten.	1	2	3	4	5
23	Ik zorg ervoor dat leerlingen hun eigen ervaringen met het onderwerp kunnen vertellen, laten zien of laten horen.	1	2	3	4	5
24	Ik stem de vragen af op het niveau van de kinderen.	1	2	3	4	5
25	Ik stimuleer dat kinderen medeverantwoordelijk zijn voor een goed verloop van de les.	1	2	3	4	5
26	Voor elke leerling is het uitgangspunt verplicht, extra en keuzewerk.	1	2	3	4	5
27	Ik varieer in mijn instructie.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Instructie en Verantwoordelijkheid: ____ / 135 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. interactie / zelfstandigheid: Eigenaren: Anoe en Margriet (vervanging Jan en Talia)

Kaart 7	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Ik waardeer het als kinderen een eigen mening hebben en deze kunnen motiveren.	1	2	3	4	5
2	Ik stimuleer initiatieven van kinderen.	1	2	3	4	5
3	Ik stimuleer zelfstandig werken.	1	2	3	4	5
4	Ik overleg met de kinderen over de gang van zaken in de klas en waardeer hun inbreng (o.a.tijdens de klassenvergadering)	1	2	3	4	5
5	Ik laat kinderen zelfstandig samenwerken.	1	2	3	4	5
6	Ik laat kinderen elkaar helpen zonder me er onnodig mee te bemoeien.	1	2	3	4	5
7	Ik controleer af en toe.	1	2	3	4	5
8	Ik laat dingen bewust over aan eigen verantwoordelijkheid van kinderen.	1	2	3	4	5
9	Ik loop wel eens de klas uit om te laten zien dat ik er op vertrouw dat ze zelf de orde kunnen bewaren.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

10	Ik bespreek met de kinderen dat ze voor zichzelf werken en niet voor het oordeel van een ander.	1	2	3	4	5
11	Ik houd rekening met verschillen in mogelijkheid tot en behoefte aan zelfstandigheid.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

12	Ik stimuleer dat kinderen van elkaar leren.	1	2	3	4	5
13	Ik heb gesprekken met de kinderen waarin ze voor hun mening mogen uitkomen.	1	2	3	4	5
14	Ik vraag aan de leerlingen hoe ze dingen zelf zouden oplossen of hebben opgelost.	1	2	3	4	5
15	Ik stimuleer dat de kinderen het zelf kunnen oplossen d.m.v. ondersteunende vragen.	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Interactie en Zelfstandigheid: _____ / 75 X 100% = _____ %.

Vaardigheden m.b.t. interactie en samenwerking:

Kaart 8	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Ik prijs op afstand en corrigeer van dichtbij.	1	2	3	4	5
2	Ik complimenteer ook gewoon gedrag, niet alleen topprestaties.	1	2	3	4	5
3	Ik complimenteer individuele leerlingen en de groep.	1	2	3	4	5
4	Ik laat aan iedereen merken dat ik waardering voor ze heb.	1	2	3	4	5
5	Ik hecht eraan leerlingen zoveel mogelijk te bemoedigen.	1	2	3	4	5
6	Elke leerling weet dat ik hem met respect behandel.	1	2	3	4	5
7	Elke leerling weet dat ik met respect behandeld wil worden.	1	2	3	4	5
8	Ik ga uit van omkeerbaarheid van gedrag: wat ik tegen de leerlingen zeg moeten zij in principe ook tegen mij kunnen zeggen.	1	2	3	4	5
9	Ik neem antwoorden van kinderen serieus en accepteer lachen van andere kinderen om fouten niet.	1	2	3	4	5
10	Ik blijf op de achtergrond als leerlingen tot een gesprek komen.	1	2	3	4	5
11	Ik houd me aan de afspraken met de leerlingen.	1	2	3	4	5

Ondersteunen:

12	Ik ben geduldig en gebruik humor.	1	2	3	4	5
13	Ik maak klassenklimaat, werkklimaat en omgaan met elkaar bespreekbaar.	1	2	3	4	5
14	Ik leer kinderen reflecteren op hun eigen gedrag.	1	2	3	4	5
15	Ik laat merken dat ik beschikbaar ben en naar ze wil luisteren.	1	2	3	4	5
16	Ik houd rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie.	1	2	3	4	5
17	Ik ga discreet om met vertrouwelijke informatie over de thuissituatie van kinderen.	1	2	3	4	5
18	Ik neem stellingen tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten.	1	2	3	4	5
19	Ik bevorder sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

20	Ik laat kinderen elkaar helpen en uitleggen.	1	2	3	4	5
21	Ik laat kinderen samenwerken.	1	2	3	4	5
22	Ik laat kinderen vragen stellen aan elkaar.	1	2	3	4	5
23	Ik stimuleer dat leerlingen vertrouwen hebben in elkaar, ongeacht afkomst, geslacht, ontwikkeling, achtergrond.	1	2	3	4	5
24	Ik laat kinderen merken dat ik hun samenwerking belangrijk vind.	1	2	3	4	5
25	Ik probeer een voorbeeld te zijn van hoe je met elkaar omgaat.	1	2	3	4	5
26	Ik streef ernaar dat kinderen de onderlinge samenwerking als positief ervaren	1	2	3	4	5

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Interactie en Samenwerking: ____ / 130 X 100% = ____ %.

Vaardigheden m.b.t. interactie en verantwoordelijkheid:

Kaart 9	zelfstandigheid	samenwerking	verantwoordelijkheid
organisatie			
didaktiek			
pedagogiek			

Vertrouwen en Waarden:

1	Ik geef meer complimenten dan negatieve correcties.	1	2	3	4	5
2	Ik zet leerlingen regelmatig in het zonnetje.	1	2	3	4	5
3	Ik geef complimenten/correcties op wat leerlingen doen in plaats van op wat ze zijn.	1	2	3	4	5
4	Ik probeer zoveel mogelijk antwoorden te waarderen.	1	2	3	4	5
5	Ik waardeer ook kleine stappen die leerlingen maken.	1	2	3	4	5
6	Ik waardeer het als kinderen elkaar helpen.	1	2	3	4	5
7	Ik bespreek ieders kwaliteiten in de groep.	1	2	3	4	5
8	Ik laat blijken dat ik hoge op individuele mogelijkheden afgestemde verwachtingen heb en vertrouwen in leerlingen stel.	1	2	3	4	5
9	Ik vraag van leerlingen dat zij zich houden aan de afspraken.	1	2	3	4	5
10	Ik kan een plan van de kinderen serieus nemen en met ze bespreken.	1	2	3	4	5

11	Ik ga er van uit dat ieder kind wel iets weet/kan.	1	2	3	4	5
-----------	--	----------	----------	----------	----------	----------

Ondersteunen:

12	Ik zorg ervoor dat leerlingen geloven in eigen kunnen.	1	2	3	4	5
13	Ik praat met kinderen over hun leerproces, vraag naar hun verklaring voor succes of falen.	1	2	3	4	5
14	Ik bevorder dat kinderen hun successen aan zichzelf toeschrijven.	1	2	3	4	5
15	Ik stel steunvragen als een kind iets niet weet of kan.	1	2	3	4	5
16	Ik houd zoveel mogelijk rekening met wensen en interesses van de kinderen.	1	2	3	4	5
17	Ik houd rekening met verschillen in zelfvertrouwen van de kinderen.	1	2	3	4	5
18	Ik laat ervaren dat er verschillende leerstijlen zijn.	1	2	3	4	5
19	Ik maak afspraken met de groep over respectvol en positief omgaan met elkaar.	1	2	3	4	5

Uitdagen:

20	Ik laat kinderen ervaren dat ik graag hun mening hoor en dat deze er toe doet.	1	2	3	4	5
21	Ik daag de kinderen graag uit hun kennis en inzicht te ventileren.	1	2	3	4	5
22	Ik geef actief beurten in plaats van alleen via vingers.	1	2	3	4	5
23	Ik laat merken dat ik actief meedoen zeer waardeer.	1	2	3	4	5
24	Ik stimuleer dat kinderen betrokken zijn/worden bij de les.	1	2	3	4	5

25	Ik stel vragen die uitdagen tot nadenken.	1	2	3	4	5
-----------	---	----------	----------	----------	----------	----------

Mate van Adaptiviteit op het onderdeel Interactie en Verantwoordelijkheid: _____ / 125 X 100% = _____ %.

Daltongehalte:

	Zelfstandigheid	Samenwerking	Verantwoordelijkheid	
organisatie.	...%	...%	...%	...%
didaktiek.	...%	...%	...%	...%
pedagogiek	...%	...%	...%	...%
	...%	...%	...%	...%