



Veranderen is leren, leren is veranderen.

*Een onderzoek naar de invulling van interne begeleiding
in relatie tot Handelings Gericht Werken.*

*Eline van der Hoek-Geurtsen
Studentnummer: 2152407
Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Begeleid door: J.M.T. (Han) Jespers
Rotterdam, mei 2011*

INHOUDSOPGAVE	blz.
Samenvatting	4
Inleiding	5-6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	
1.1 Aanleiding	7
1.2 Probleemverkenning	7-8
1.3 Doelstelling	8-9
1.4 Onderzoeksvraag	9
1.5 Gewenste situatie	9
1.6 Wanneer ben ik tevreden?	9-10
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	
2.1.1 De niveaus van Interne Begeleiding van Greven	11-12
2.1.2 Reflectie	12
2.2.1 Handelings Gericht Werken	12-13
2.2.2 Reflectie	13
2.3.1 De lerende school	13-14
2.3.2 Reflectie	14-15
2.4.1 Geschiedenis en toekomst van de Interne Begeleiding	15-16
2.4.2 Reflectie	16
2.5.1 Samenvattend	16
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1 Opbouw van het onderzoek	17
3.2 Onderzoeksvorm	18
3.3 Onderzoeksmethodiek	18-19
3.4 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	19-20
3.5 Ethische kwesties	20-21

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1.1 Resultaten deelvraag 1	22-23
4.1.2 Analyse resultaten deelvraag 1	23-24
4.2.1 Resultaten deelvraag 2	24-25
4.2.2 Analyse resultaten deelvraag 2	25
4.3.1 Resultaten deelvraag 3	25-30
4.3.2 Gesprek met het team	31
4.3.3 Analyse resultaten deelvraag 3	32-33

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

Conclusies en aanbevelingen	34-36
-----------------------------	-------

Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek

Evaluatie ten aanzien van het proces, op persoonlijk niveau en de betekenis van dit onderzoek voor mij als persoon	37-39
--	-------

Nawoord	40
----------------	----

Literatuurlijst	41
------------------------	----

Bijlagen

vragenlijst

Samenvatting

Wat doet een intern begeleider op een basisschool? Functioneert de interne begeleiding op elke school hetzelfde? Wat verwacht de directie of wat verwachten de leerkrachten van een ib-er? Wat is de visie van directie en leerkrachten op zorg? Over welke competenties moet een intern begeleider beschikken? En verandert de rol van de intern begeleider wanneer een school Handelings Gericht Werken invoert?

Sinds een paar jaar ben ik intern begeleider. En door mijn overstap naar een andere basisschool (in september 2010) werd me al na een paar weken duidelijk dat ik op mijn oude werk misschien prima wist hoe ik de interne begeleiding in moest vullen, maar dat er op mijn nieuwe school anders gewerkt werd. De vragen die dat met zich meebracht, vormden het startpunt van mijn onderzoek.

In het theoriedeel van mijn onderzoek kijk ik naar:

- de geschiedenis en toekomst van de intern begeleider
- het model van Greven 'de niveaus van interne begeleiding'
- Handelings Gericht Werken in relatie tot interne begeleiding en
- 'de lerende school' als paraplu om allerlei processen die op mijn werk spelen te kunnen plaatsen ook voor de langere termijn.

Het praktische deel bestaat uit een onderzoek naar de visie en verwachtingen van leerkrachten, directie en de andere ib-ers. Eén van de inzichten die dit opleverde was dat veel leerkrachten liever een ib-er zien die (kort door de bocht gezegd) praktisch werk op zorggebied uit handen neemt dan een ib-er in de coachende rol.

In het laatste deel van mijn onderzoek kon ik de cirkel rond maken door verbanden te leggen tussen mijn idealen, verwachtingen van collega's/ directie/Handelings Gericht Werken en een lange termijn visie voor mijn school.

Zo kwam ik weer uit bij de grote vraag waarmee ik startte:

Hoe kan ik mijn werk doen als intern begeleider onderbouw, rekening houdend met de visie en verwachtingen van het team, en de directie, zodat de invoering van Handelings Gericht Werken een succes wordt?

Inleiding

Leren betekent loskomen uit je bestaande situaties met gewoontes en automatismen. Leren betekent nieuwe situaties aangaan en veranderen van opvattingen (Lingsma, 2007).

Leren is een proces dat zich afspeelt op alle terreinen van het leven. Een voorbeeld van een situatie waarin alle partijen moeten loskomen van bestaande gewoonten en automatismen is die van een samengesteld gezin. Twee alleenstaande ouders vormen samen met hun kinderen een nieuw gezin. Beide volwassenen zijn gevormd door hun opvoeding, door ervaringen uit het verleden, door waarden en normen en door praktische omstandigheden. De kinderen hebben ook ieder hun eigen gewoonten en patronen. Daar een mooi nieuw geheel, een goed nieuw thuis van vormen is een spannende uitdaging! Maar het kàn.

In september 2010 ben ik op een andere school als intern begeleider/bouwcoördinator voor de onderbouw gaan werken. Een christelijke school met zo'n 180 leerlingen in de buurt van Rotterdam. Ik had daarvoor ruim 5 jaar op een andere basisschool gewerkt, waarvan het laatste jaar als intern begeleider (voortaan ook wel genoemd: ib-er).

Tegelijk met mij zijn ook een nieuwe locatiedirecteur en een intern begeleider/bouwcoördinator voor de bovenbouw aangetreden. Samen vormen wij een compleet nieuw Management Team. De school heeft een team dat zichzelf kwalificeert met de woorden 'hecht, stabiel en zelfstandig'.

Het is een school waar veel leerkrachten hun (school)leven hebben opgebouwd en naar beste weten en kunnen werken. Een school waar wel het één en ander aan de hand is: Want waar het team misschien al jaren in ongeveer dezelfde samenstelling functioneert, heeft het MT de laatste jaren met veel wisselingen te maken gehad.

En dan komen daar drie nieuwe dames, twee intern begeleiders en één locatiedirecteur. Mensen met een eigen al dan niet verwerkte geschiedenis. Elk van die dames heeft zo haar eigen ideeën. Op praktisch gebied en op het terrein van normen en waarden. En elk van die dames wil die idealen graag verwezenlijkt zien

op school. Ieder van hen denkt te weten hoe een ib-er op school, behoort te werken. Maar de leerkrachten hebben daar natuurlijk ook zo hun gedachten over. En dan zijn er nog allerlei complicerende factoren om hen heen; ontwikkelingen die door het Samenwerkingsverband in gang gezet zijn en waar naar gehandeld moet worden, maar waar MT en team geen invloed op hebben. De invoering van Handelingsgericht Werken (hierna ook te noemen: HGW) is bijvoorbeeld een dergelijke ontwikkeling waarbij helderheid over de invulling van de interne begeleiding belangrijk is.

Wat brengen die veranderingen teweeg bij een team? Bij individuele collega's? En hoe verloopt de integratie van die nieuwkomers doorgaans? Wat doet het met de cultuur van een school? In één keer een compleet nieuw MT creëren op een school heeft (voor team en MT) in elk geval te maken met het 'loskomen uit bestaande situaties', maar ook met het opnieuw hervinden van 'zwijgende kennis', dat wil zeggen een mix van opvattingen, persoonlijke theorieën, benaderingen, manieren van doen, ervaringen, inzichten, intuïties en patroonherkenning ('in zo'n soort situatie gebeurt meestal dit...') die een professional al doende en denkende leert in concrete praktijksituaties (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Maar hoe verhoudt zich dat tot elkaar? Willen oude en nieuwe collega's leren van elkaar? Willen ze (we/ik!) veranderen van opvattingen? En: wat is mijn rol als ib-er in dit proces?

De spannende vraag is dan ook: gaat dat één nieuw team worden? Worden ze gelukkig met elkaar. Lukt het ze om alle hobbels te nemen om samen de kinderen een gelukkig 'thuis' te geven?

Om in dit krachtenveld van oudgedienden en nieuwelingen, van veranderingen en weerstand tegen nieuwe dingen en van botsingen tussen verschillende culturen uit te vinden hoe ik het ib-er zijn op deze school het beste in kan vullen, dat valt nog niet mee. Op zoek naar een goed onderwerp voor mijn onderzoek, was het voor mij dan ook al snel duidelijk dat ik hier 'iets' mee wilde. Het moest een onderzoek worden waarvan ik na afloop kan zeggen: 'Ik zie nu beter wat mijn plek is op deze school.' Het liefst wil ik daarbij ook de andere twee nieuwkomers (bovenbouw ib-er en locatiedirecteur) nemen. En het zou geweldig zijn wanneer het onderzoek ook voor het team zijn waarde heeft!

Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling

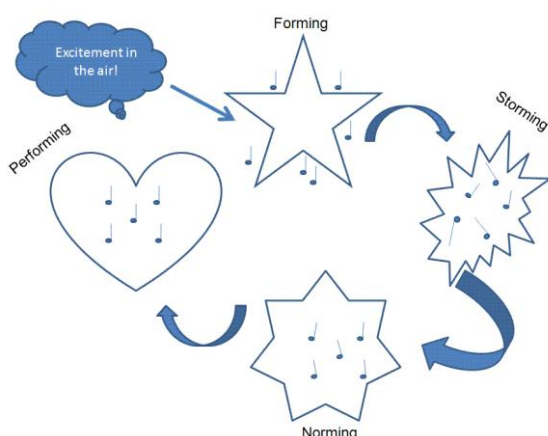
1.1 Aanleiding

Hoe vind ik mijn weg in mijn rol als ib-er op deze school? Dat was mijn vraag, maar ook die van mijn collega-ib-er. Met z'n drieën vormen we sinds september 2010 het nieuwe Management Team.

1.2 Probleemverkenning

Zelf liep ik al snel aan tegen cultuurverschillen, een andere wijze van werken en een team dat anders functioneerde dan ik verwachtte en gewend was. Dat maakte dat ik mezelf vragen ging stellen als: Wat voor ib-er wil ik eigenlijk zijn? Wat verwacht dit team van mij? En hoe komt het dat ik me op deze school minder competent voel dan op mijn vorige school?

Als MT merkten we dat soortgelijke vragen ook bij de andere teamleden leefden/leven. Bepaalde zinnen kwamen in heel veel variaties voorbij: 'we zijn



gewend om.....' of 'wij gaan er van uit dat we dit jaar ook', of 'we hebben altijd zo gedaan en dat ging altijd goed.' In het groepsvormingsmodel van Tuckman (1965) zitten we met elkaar duidelijk in de fase van forming en/of storming: doelen en rollen zijn nog niet helder. We zijn nog geen groep, de interactiepatronen moeten opnieuw worden uitgevonden, de manier waarop er gesproken

wordt, is belangrijker dan de inhoud, we zijn aan het aftasten en er wordt nog weinig samengewerkt.

Ik praat graag met mijn collega ib-er en de locatiedirecteur. Om stoom af te blazen, te spiegelen, visie te vormen. We beschrijven elkaar ons ideaalbeeld van een school en vragen ons af hoe we om kunnen gaan met weerstanden. Dat we het in grote lijnen met elkaar eens zijn wordt door teamleden wel eens omschreven als blokvorming.

Het model 'situationeel leiderschap' (Hersey en Blanchard) deelt teams in door te kijken naar de kwaliteit van de interactie van de groep. M1 is in dit model een team waar de kwaliteit van interactie het laagste is ('los zand') en een M4-team heeft een hoog interactie-niveau.

'Blokken' of 'bondjes zoals die in mijn team regelmatig worden waargenomen, behoren tot een M2-groep. In een M2-groep sluiten bondjes op individueel niveau anderen in de groep uit. De groep heeft nog geen collectief 'hart'. Kenmerkend is de tegenafhankelijkheid, het opposante gedrag van de groep. De dubbele boodschap is: 'Wij hebben je nodig en we willen niet dat je je ergens mee bemoeit.' De subgroepjes delen dezelfde normen en waarden over het werk en hoe daarmee om te gaan, de groep moet nog leren welke normen en waarden er in het geding zijn en welke kwaliteitscriteria voor het werk ze belangrijk vinden (Lingsma, 2007).

Behalve dat er in de school veranderingen plaats vinden, zijn er ook krachten die van buitenaf hun invloed op onze school doen gelden, maar waar je weinig invloed op hebt. Als Management Team zien we overal losse eindjes en aanknopingspunten, maar de grote lijn is niet zo simpel onder woorden te brengen.

Het zoekproces van het MT bleek goed samen te vallen met mijn onderzoeksvraag naar de wederzijdse verwachtingen van de ib-ers en leerkrachten ten aanzien van elkaars verantwoordelijkheden op deze school. Het ideaalbeeld van het MT is: een lerende organisatie waarin we vanuit een heldere verdeling van taken en een eenduidige visie als één team willen leren van elkaar.

1.3 Doelstelling

- Het doel *van* mijn onderzoek is dat ik mijn taak als ib-er beter vorm kan geven doordat in samenspraak met het team afspraken gemaakt worden over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden met betrekking tot de zorg.
- Het doel *in* het onderzoek is het in kaart brengen van dat wat team en directie van een ib-er verwachten en hoe dat past binnen de zorgstructuur op school met het oog op HGW.
- Mijn *persoonlijke* doel zie ik als volgt: Hoe zie ik mijzelf als ib-er? Aan welke verwachtingen van team en directie kan en wil ik voldoen? Welke invloed hebben alle veranderingen van de komende tijd hierop? Ik ben van nature

geneigd om conflicten te vermijden en verschillen van inzicht te negeren. In mijn werksituatie vind ik het belangrijk dat verschillen in inzicht wél besproken worden.

1.4 Onderzoeksvraag

Daarmee kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik mijn werk doen als intern begeleider onderbouw, rekening houdend met de visie en verwachtingen van het team, en de directie, zodat de invoering van Handelings Gericht Werken een succes wordt?

En de deelvragen zijn:

1. Wat houdt mijn werk als ib-er onderbouw op mijn school in?
2. Hoe verhouden HGW en interne begeleiding zich tot elkaar?
3. Wat zijn de visie en verwachtingen van team en directie?

1.5 Gewenste situatie

Mijn ideale school is;

- Een school waar de visie op zorg en de daaruit voortvloeiende verantwoordelijkheden voor iedereen duidelijk zijn;
- Een school waar ik mijn taken uit kan voeren in goed overleg met mijn omgeving;
- Een school waar we het misschien niet altijd met elkaar eens zijn, maar waar we vertrouwen hebben in elkaar en de sfeer zo is dat de verschillen van inzicht besproken kunnen worden en gerespecteerd worden;
- Een school waar we met en van elkaar willen leren en we samen kwaliteit willen leveren.

1.6 Wanneer ben ik tevreden?

Lerende organisaties zijn organisaties waarin mensen voortdurend hun capaciteiten vergroten om resultaten te creëren die zij echt voor ogen hebben waarin nieuwe

expansieve gedragspatronen worden gekoesterd en waarin mensen continu leren hoe zij gezamenlijk moeten leren (Senge, 1992).

Als MT kunnen we ons wel eens verliezen in onze idealen: een school waar passend onderwijs geboden wordt voor (bijna) alle kinderen. Een school waar kinderen, leerkrachten en ouders samen optrekken om met elkaar en van elkaar te leren. Om onderwijs te geven waar de ruimte is om elk kind tot zijn/haar recht te laten komen. Waar we niet uitgaan van 'de problemen', maar van 'de (onderwijs)behoeften' van het kind. Waar leerkracht en kind met elkaar overleggen en samen doelen stellen voor de komende periode. Waar de deuren van de klaslokalen wijd open staan en collega's van en met elkaar willen leren.

Wanneer ik voorafgaand aan het onderzoek een antwoord moet geven op mijn onderzoeksvraag en de deelvragen dan is het mijn inschatting dat een aantal collega's een ib-er vooral zien als iemand die een leerling met een probleem bij een leerkracht weg haalt om zo het probleem voor die leerkracht op te lossen. Dit is op korte termijn misschien een verlichting van het werk van een leerkracht, maar kan er m.i. toe leiden dat een leerkracht vast blijft zitten in patronen en niet meer bezig is om haar capaciteiten te vergroten en om te blijven leren. Het is mijn ervaring dat een team zoveel beter functioneert wanneer het samen steeds nadrukkelijk bezig is om de eigen capaciteiten te vergroten en resultaten te creëren die zij echt voor ogen heeft.

Als ib-er probeer ik met de leerkracht na te gaan wat een leerling nodig heeft om tot zijn/haar recht te komen. Dit sluit aan bij de principes van HGW en ligt in de lijn van de lerende organisatie.

Ik ben tevreden wanneer voor iedereen helder is wat leerkrachten van een ib-er kunnen verwachten. Dan kan een leerkracht met de ib-er zoeken naar de wijze waarop de leerkracht de leerling kan geven wat deze nodig heeft. Leren van elkaar, capaciteiten vergroten en resultaat boeken. Mijn school als een lerende organisatie. Ik vind het geweldig als ik kan bijdragen aan die ontwikkeling.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

Dit hoofdstuk vormt het theoretische kader. De voor mijn onderzoek belangrijke begrippen, theorieën en achtergronden worden hier beschreven. Na elke paragraaf volgt een korte reflectie.

2.1.1 De niveaus van Interne Begeleiding van Greven

Fase 1: ib als RT +	• rt-taken, curatief • adviseren van leerkrachten bij het optellen en uitvoeren van handelingsplannen • leveren van diagnostische basis en leermiddelen • ib-er inhoudelijke deskundigheid belangrijk
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	• verantwoordelijkheid bij de leerkracht, ib-er ondersteunt bij de zorg • accent op rekenen/lezen/taal • samenhang: leerlingvolgsysteem, leerling-/groepsbespreking, orthotheek en IB-er • ib-er: zie fase 1, sterk in organiseren
Fase 3: de ib-er als collegiaal consultant	• ib heeft een vaste plaats, discussie over onderdelen (ib of rt?), afstemming met directie, relevantie is gering • leerling- en groepsbesprekingen, besprekingen met individuele leerkrachten over meer dan didactische, relatief veilige problematiek • ib-er is volgend (niet sturend), ondersteunt de leerkracht bij het maken van eigen keuzes, leerkracht bepaalt wat een probleem is en of hij/zij dat inbrengt • ib-er: zie fase 1 en 2, communicatief vaardig
Fase 4: de ib-er als coach	• Professionele dialoog gericht op het permanent leren van alle leerkrachten, transparant en resultaatgericht, vrijwilligheid is een voorwaarde. • Beïnvloeden, gidsen, samen koers zoeken, actie en uitwisseling van opinies, gericht op het verwezenlijken van gezamenlijke doelen en de implementatie van schoolbeleid. • Gerichte regelmatige klassenbezoeken waardoor er meer evenwicht is en de ib-er beter kan coachen. • vooral geschikt om de leerkracht te ondersteunen bij de verschuiving van leiden naar begeleiden van leerlingen • ib-er: zie fase 1, 2 en 3, communicatief vaardig (gesprekstechnieken en coaching), sterk in doelen formuleren, werkt resultaatgericht
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	• koppelen individueel leren aan collectief leren. Kennis van verschillende teamleden wordt toegankelijk en toepasbaar gemaakt voor de hele organisatie. De ib-er is de coördinator van de kennis- en onderwijsontwikkeling • Individueel leren van de leerkracht en de uitwisseling daarvan en daarnaast het leren van het schoolteam als geheel ten bate van het onderwijs • Werkt alleen wanneer structuur en cultuur van de school collectief leren stimuleert en het leren niet binnen de muren van de klas blijft • Ib-er houdt zich bezig met vragen als Wat willen we worden? wat moeten we dan nog leren? Welke kennis is al aanwezig? Hoe kunnen we die kennis beter spreiden? • ib-er: zie fase 1, 2, 3 en 4, heeft inzicht in het leren van professionals in een werksituatie en de vaardigheid om dat leren te stimuleren, kent de visie, ambitie en beleid van de school

Wat doet een ib-er? Het is niet zo simpel om daar antwoord op te geven, omdat de invulling van de interne begeleiding op elke school weer anders is.

L. Greven (2002) onderscheidt in het bovenstaande model vijf fasen en vijf niveaus van interne begeleiding. Hij maakt daarmee duidelijk op welke manieren je naar de invulling van interne begeleiding op scholen kunt kijken. In de praktijk is het natuurlijk nooit zo kunstmatig als in bovenstaand model; de werkzaamheden van een ib-er vallen bijvoorbeeld nooit alleen maar in fase 2. Wel is er sprake van een opbouw of groei. Dat is vooral terug te zien in de competenties die er van een ib-er verwacht worden: Een ib-er moet veel meer in huis hebben om te kunnen werken op het niveau van fase 5 dan bijvoorbeeld fase 2.

2.1.2 Reflectie

Dit model van Greven (2.1.1) leert mij dat de invulling van het ib-schap te maken heeft met het niveau waarop de ib-er functioneert: ik wil leerkrachten graag coachen op de verschuiving van leiden van leerlingen naar begeleiden (fase 4). Maar coachen werkt alleen op vrijwillige basis en de leerkracht verwacht van mij wellicht dat ik volgend aanwezig ben en hem/haar vooral help bij de problemen die hij/zij aandraagt (fase 3) en misschien is de leerkracht nog lang niet bezig met permanent leren (fase 4). Goed om te verkennen of die botsende belangen in de praktijk ook echt spelen. Het tweede wat ik van dit model leer is niet alleen om me af te vragen op welk niveau ik als ib-er *wil* functioneren, maar ook of ik op dat niveau *kan* functioneren. Ik voel me vooral aangesproken door de ib-er in fase 4. Wat moet ik leren om op dat niveau te kunnen functioneren?

2.2.1 Handelings Gericht Werken

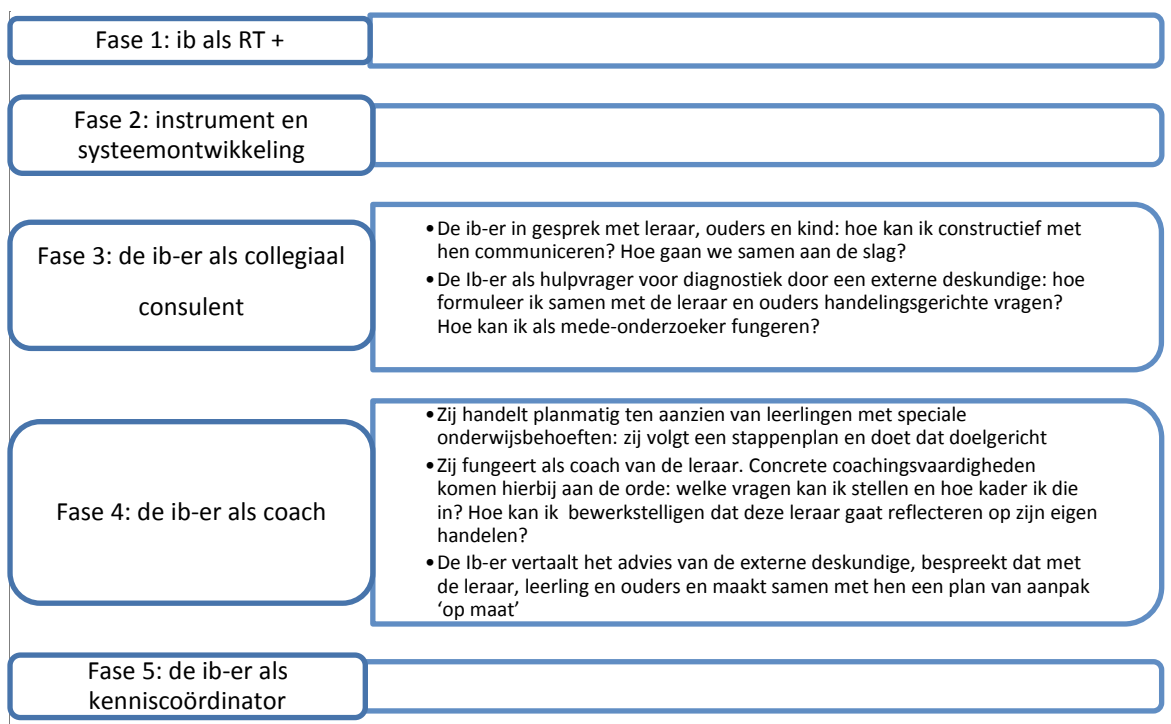
‘Wat heeft dit kind van deze ouders, in deze groep bij deze leraar op deze school voor de komende periode nodig?’ (Pameijer, Van Beukering, 2008).

Deze cruciale zin is in feite de gedachte achter het Handelings Gericht Werken zoals dat de komende jaren op onze school ingevoerd wordt.¹

¹ De zeven met elkaar samenhangende uitgangspunten van HGW zijn:

(1)De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal. (2)Het gaat om afstemming en wisselwerking. (3)De leerkracht doet ertoe. (4)Positieve aspecten zijn van groot belang. (5)We werken constructief samen. (6)Ons handelen is doelgericht. (7)De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

Pameijer en Van Beukering (2008) hebben omschreven hoe de rol van de Ib-er op een school waar Handelings Gericht gewerkt wordt, gezien moet worden. In het model van Greven ziet deze omschrijving er als volgt uit:



2.2.2 Reflectie

Duidelijk is dat volgens Pameijer en Van Beukering op een school waar volgens HGW wordt gewerkt, de ib-er vooral werkzaamheden uitvoert die in fase 3 en 4 thuis horen. Op mijn school wordt ook, zoals gezegd de komende jaren het model van Handelings Gericht Werken ingevoerd. Belangrijk voor mijn onderzoek is dus ook om na te gaan in hoeverre de invulling van de interne begeleiding op mijn school samenvalt met fase 3 en 4.

2.3.1 De lerende school

Er komen heel wat veranderingen op scholen (mijn school) af waar op ingespeeld zal moeten worden. Het is niet meer genoeg om dat wat al gedaan wordt, te verbeteren of om meer van hetzelfde te doen. Veranderingen vragen van leerkrachten dat ze dingen gaan doen die ze eerst niet deden en ook niet konden. Het antwoord van scholen op veranderingen kan zijn: *het vergroten van de capaciteit om te leren (fase 5)*. Door permanent te leren kunnen leerkrachten beter inspelen op die

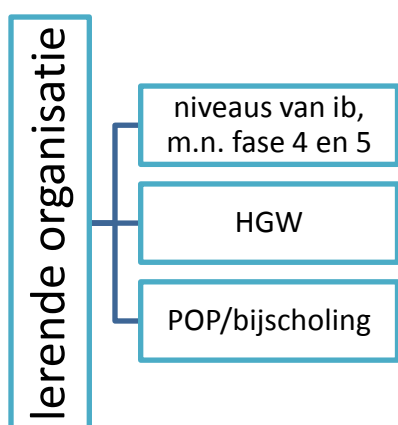
veranderingen. Door te blijven leren krijgen leerkrachten inzicht in de eigen opvattingen en in het eigen handelen. Ze werken samen om te leren van ervaringen van anderen. Het leren van individuele leerkrachten vergroot het veranderingsvermogen van de mens en van de organisatie.

Een school die hiermee bewust bezig is noemen we: *een lerende school*, een concept dat door Peter Senge (De vijfde discipline, 1992) bekend geworden is. Met leren wordt niet zo zeer het verwerven van kennis en inzicht bedoeld, maar meer het veranderen van gedrag.

Door systematisch en bewust te werken aan de vijf disciplines van Senge, namelijk het opbouwen van een gezamenlijke visie, persoonlijk meesterschap, mentale modellen, team-leren en systeemdenken, wordt er gewerkt aan een school met onder meer de volgende kenmerken (Pedler, 1990; Struik, 1998):

- Het leren (de gedragsverandering) is wederzijds. De school leert, doordat elke medewerker niet alleen zijn individuele taak beter uitvoert, maar als ten gevolge daarvan ook andere leerkrachten anders gaan functioneren (*fase 5*)
- Er is sprake van bewust beleid om het leervermogen op alle niveaus, op alle verantwoordelijkheden en op continue basis te vergroten (*fase 5*)
- Het leren gebeurt bewust, probleemgestuurd met gebruikmaking van allerlei werkmethodieken (*fase 5*)
- Er ontwikkelt zich een gezamenlijk 'kennis-eigendom': Kennis wordt gedeeld, is snel toegankelijk, wordt opgeslagen in het 'organisatie-geheugen' (*fase 5*).

2.3.2 Reflectie



Hoe meer ik lees over het concept 'lerende organisatie', hoe enthousiaster ik word. Het is een begrip dat veel ontwikkelingen met elkaar verbindt en bevordert en als een soort vliegwiel door kan werken bij allerlei veranderingen en vernieuwingen: de ib'er die voornamelijk werkt in fase 4 en vooral 5 bevordert de lerende organisatie en

stimuleert de gedragsverandering die voor HGW nodig is.

Omgekeerd vraagt HGW een gedragsverandering van alle teamleden en floreert HGW bij een ib-er die leerkrachten coacht en helpt reflecteren.

Van leerkrachten wordt steeds meer verwacht dat ze zich blijven ontwikkelen en op zichzelf reflecteren in Persoonlijke Ontwikkelings Plannen en d.m.v. bijscholing.

Het concept van de lerende organisatie zorgt ervoor dat ik allerlei ontwikkelingen op mijn school in een bredere context kan plaatsen.

2.4.1 Geschiedenis en toekomst van de Intern Begeleider

Waar is de taak van Intern Begeleider nu eigenlijk vandaan gekomen?

De komst van de Ib-er had alles te maken met twee samenvallende ontwikkelingen (LBib, 2010). In de jaren tachtig van de vorige eeuw kwam het begrip zorgverbreding op: scholen werden geacht meer zorgleerlingen op te nemen. En met de start van het proces Weer Samen Naar School (na 1990) werd die ontwikkeling versterkt.

In dit kader kreeg de Ib-er een steeds grotere rol. Zij begeleidde de leerkrachten die meer zorgleerlingen in de klas kregen. Hoewel niet verplicht, is er sinds die tijd vrijwel op vrijwel elke basisschool een intern begeleider aangesteld. De intern begeleider kreeg een rol om leerlingen zo lang mogelijk voor het reguliere basisonderwijs te behouden. De ontwikkeling van een leerlingvolgsysteem, coaching van leraren met zorgleerlingen en de ontwikkeling van zorgbeleid op school kwamen in het vizier van de ib-er.

Volgens Bokhorst (2002) omvat interne begeleiding vooral twee zaken: de organisatie van de zorgverbreding op schoolniveau en de steun aan collega-leerkrachten bij hun hulp aan kinderen met problemen.'

Sinds 2005 zijn er nieuwe ontwikkelingen waar de ib-er mee te maken heeft: Passend Onderwijs.² In dit kader hebben ib-ers een rol bij het beschrijven van het

² Kenmerken van Passend Onderwijs zijn: minder aanbodgericht onderwijs, meer handelingsgericht werken, een eenvoudigere structuur voor ondersteuning en indicatie van leerlingen die special onderwijszorg behoeven, bijvoorbeeld via één loket en meer thuisnabij onderwijs. De visie van de LBib op Passend Onderwijs is: 'Het streven naar en in stand houden van een zorgstructuur, waarbij elke leerling de zorg krijgt die hij nodig heeft om zo thuisnabij mogelijk een ononderbroken ontwikkelingsproces te kunne doorlopen.' (LBib 2010)

zorgprofiel van de eigen school: welke zorg kunnen we als school bieden, welke kinderen kunnen we opvangen en wat willen we daarin de komende jaren nog ontwikkelen. Duidelijk is dat de taak van de ib-er volop in beweging is.

Tot slot nog de vraag, hoe ziet de toekomst van de ib-er er uit? Al in 2000 stelde Greven (Inside) dat het voor de toekomst 'De uitdaging is, Interne Begeleiding dusdanig te herpositioneren dat het bijdraagt aan het realiseren van adaptief onderwijs en van een lerende organisatie.' De landelijke beroepsvereniging van Intern Begeleiders (ib-beurs 2008) sluit hierbij aan door de rol van de ib-er voor de komende jaren in het kader van HGW te beschrijven als die van een 'spin in het web'.

2.4.2 Reflectie

Prettig om te weten waar mijn taak nu eigenlijk vandaan gekomen is. HGW is voor veel scholen de nieuwe manier van werken om beter Passend Onderwijs te kunnen bieden. HGW vraagt vooral om een intern begeleider die als coach en kenniscoördinator kan werken. Ik vraag me wel af of we als team een heldere, gedeelde visie hebben, onontbeerlijk voor deze fasen.

2.5.1 Samenvattend

In dit hoofdstuk heb ik gekeken naar de wijze waarop de taak van ib-er ingevuld kan worden en naar geschiedenis en toekomst. Ook heb ik geprobeerd een relatie te leggen met de theorie en de ontwikkelingen op school.

Ik zie mezelf vooral als een coachende ib-er al zou ik best willen groeien naar fase 5 (kenniscoördinator). Behalve dat deze rol mij het meest aanspreekt, passen fase 4 en 5 ook het beste in een school waar Handelings Gericht Gewerkt wordt en waar permanent leren steeds belangrijker wordt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

Mijn onderzoeksvraag is:

Hoe kan ik mijn werk doen als intern begeleider onderbouw, rekening houdend met de visie en verwachtingen van het team, en de directie, zodat de invoering van Handelings Gericht Werken een succes wordt?

En de deelvragen zijn:

1. Wat houdt mijn werk als ib-er onderbouw op mijn school in?
2. Hoe verhouden HGW en interne begeleiding zich tot elkaar?
3. Wat zijn de visie en verwachtingen van team en directie?

3.1 Opbouw van het onderzoek

De opbouw van mijn onderzoek is als volgt:

Stap 1		
Deelvraag 1	Wat zegt de literatuur over interne begeleiding?	Hoofdstuk 2
	Wat staat er op papier over de inhoud van mijn taak op mijn school (schoolgids, functie-omschrijving e.d.)?	Hoofdstuk 4.1
Deelvraag 2	Wat is HGW?	Hoofdstuk 2
	Wat is de lerende school?	Hoofdstuk 2
	Wat zegt de literatuur over HGW - IB?	Hoofdstuk 2
Stap 2		
Deelvraag 3	Maken van een vragenlijst voor team/ib-ers en directie	Bijlage 1
	Afnemen van die vragenlijst	
	Verzamelen van de data	Hoofdstuk 4.4
Stap 3		
Deelvraag 1	Met alle verzamelde gegevens deelvraag 1 beantwoorden	Hoofdstuk 4.2
Deelvraag 2	Met alle verzamelde gegevens deelvraag 2 beantwoorden	Hoofdstuk 4.3
Deelvraag 3	Met alle verzamelde gegevens deelvraag 3 beantwoorden	Hoofdstuk 4.5
Deelvraag 3	In gesprek met team. Uitkomsten presenteren en gesprek aangaan met het team.	Hoofdstuk 4.5
Stap 4		
Onderzoeks vraag	Beantwoorden van de onderzoeksvraag.	Hoofdstuk 5
Stap 5		
	Conclusies en aanbevelingen	Hoofdstuk 5

3.2 Onderzoeksvorm

De vorm waarin ik dit onderzoek doe, is die van een actieonderzoek. Kern van actieonderzoek is dat de leraar (*of in mijn geval: de ib-er*) zichzelf een vraag stelt (*hoe kan ik mijn werk doen als ib-er enz.*) ten aanzien van het eigen handelen (Kallenberg, Koster, Ostenk & Scheepsmas 2007).

Actieonderzoek wordt gedefinieerd als een geheel van activiteiten van docenten die:

- met behulp van technieken en strategieën van sociaalwetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en
- op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren.

Via actieonderzoek verwerven docenten al doende inzichten in hun huidige handelen die ze vervolgens gebruiken met het oog op hun toekomstig handelen. Deze inzichten komen tot stand:

- op basis van analyse en interpretatie van systematisch verzamelde gegevens (*literatuuronderzoek en vragenlijst*)
- in dialoog met anderen en (*gesprek met het team*)
- met de inzet van leerlingen (of andere doelgroepen van het eigen handelen) als belangrijke informatiebron (*team, directie, ib-ers van de schoolvereniging*).

(Ponte, 2010).

3.3 Onderzoeksmethodiek

Omdat ik het liefst een zo breed mogelijk beeld wil en ik daarom informatie nodig heb van veel mensen, maak ik in eerste instantie gebruik van een kwantitatieve methode om data te verzamelen: de enquête of vragenlijst.

Ik kies ervoor om alle leerkrachten van mijn school te vragen om de vragenlijst in te vullen. Dit omdat de onderzoeksgroep niet zo groot is (15 leerkrachten) en ik het liefst een zo volledig mogelijk beeld heb van de visie en verwachtingen van de leerkrachten. Omdat het voor de invulling van mijn taak ook van belang is hoe de (bovenschoolse) directie van de drie scholen hier over denkt, heb ik aan hen alle vier een vragenlijst gestuurd met de vraag deze in te vullen. Tot slot wil ik graag dat mijn onderzoek ook relevant is voor de andere ib-ers van de vereniging en wil ik graag

weten of ik met hen op één lijn zit en heb ik ook hen (5 ib-ers) gevraagd de vragenlijst in te vullen.

Om te komen tot een goede vragenlijst is het belangrijk om gebruik te maken van literatuur. Ik heb daarom mijn vragenlijst gebaseerd op het model van Greven (de niveaus van Interne Begeleiding). Dit omdat dit een algemeen aanvaarde en voor iedereen herkenbare indeling is van wat interne begeleiding in kan houden.

Ontvangers van de vragenlijst konden aangeven aan welke fase zij het meest hechten, welke daarna enz. Vervolgens heb ik twee open vragen toegevoegd 'Wat vind jij zelf de belangrijkste taak van de ib-er?' en 'Bij welke zaken roep je het liefst de hulp in van de ib-er?' De antwoorden op deze vragen kunnen weer in het model van Greven worden weggezet en daarmee kan ik controleren of de antwoorden op het eerste deel van de vragenlijst niet tegenstrijdig zijn met de antwoorden op de open vragen. Ook orden en structureer ik de antwoorden op deze manier waardoor de antwoorden leesbaarder zijn. Harinck (2009) noemt dit de 'geordende schoenendoos'.

De antwoorden op het eerste deel van de vragenlijst geef ik weer in grafieken. De antwoorden op de open vragen geef ik weer met behulp van de 'geordende schoenendoos' (Harinck, 2006). Ik probeer ordening en structuur aan te brengen door de antwoorden in het model van Greven te plaatsen.

Een nadeel van kwantitatief onderzoek is dat het geen ruimte biedt voor spontane reacties en doorvragen. Ik wil dan ook met de uitkomsten van de vragenlijsten naar het team en de uitkomsten met hen bespreken. Samen met hen wil ik nagaan wat deze uitkomsten ons zeggen. Een nadeel van een dergelijk kwalitatief 'onderzoek' is dat het een ongestructureerde vorm van onderzoek is die gegevens oplevert die veel lastiger te verwerken zijn (Harinck, 2006).

3.4 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

De kwaliteit van het onderzoeksinstrument wordt uitgedrukt in de begrippen validiteit en betrouwbaarheid (Harinck 2006). Met validiteit wordt bedoeld: heeft het instrument wel datgene te pakken wat de onderzoeker wil weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld?

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een 'meting'. Voor mijn kwantitatieve onderzoek (de vragenlijst) betekent dit vooral dat ik zorg dat de fasen van interne begeleiding voldoende helder zijn voor iedereen en niet voor meerdere uitleg vatbaar.

Ook maak ik gebruik van het kwaliteitscriterium 'triangulatie'. Ik gebruik meerdere soorten informatiebronnen; te weten de literatuur, de vragenlijst en het gesprek. Ook vraag ik verschillende partijen de vragenlijst in te vullen.

3.5 Ethische kwesties

Ethiek heeft een plaats in de reflectie op kwaliteit (uitgedrukt in goed/kwaad, zinvol/zinloos enz.) van het persoonlijk handelen. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe we zouden moeten handelen: het goede bevorderen en het kwaad vermijden (Fontys OSO 2009).

In de reader Leer- en onderzoekslijn staan zes principes voor ethische reflectie op het praktijkonderzoek uitgewerkt die handvatten geven bij de praktische uitwerking. Bij ieder principe heb ik voor mezelf genoteerd waar ik op moet letten.

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

- Ik informeer de ontvangers van de vragenlijst over het doel van het onderzoek in concrete, begrijpelijke taal
- Ik hanteer geen methode die betrokkenen aantast in hun waardigheid of hun psychisch en/of fysiek welzijn schaadt
- Ik kom de afspraken na
- Ik bespreek mijn onderzoek met mijn studiebegeleider, critical friends en mijn collega-ib-er en sta open voor hun feedback

Zorgvuldigheid en nalatigheid

- Het doel van mijn onderzoek is duidelijk voor alle betrokkenen
- De informatie die betrokkenen krijgen is volledig
- Ik probeer zorgvuldig te werken
- Ik vermeld geen namen van personen en scholen in mijn onderzoek

Volledigheid en selectiviteit

- De resultaten en uitkomsten tellen allemaal mee

Concurrentie en collegialiteit

- Ik ben loyaal naar mijn critical friends en respecteer ieders eigenheid
- Mijn critical friends/medestudenten help ik waar mogelijk

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

- De informatie die ik publiceer is correct
- De resultaten zijn niet geheim

Onderzoek in opdracht

- Ik blijf eigenaar van het onderzoek

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

Dit hoofdstuk is een beschrijving van alle verzamelde data, naar aanleiding van het literatuuronderzoek, de antwoorden op de vragenlijsten en het gesprek met het team.

Mijn onderzoeksvraag is:

Hoe kan ik mijn werk doen als intern begeleider onderbouw, rekening houdend met de visie en verwachtingen van het team, en de directie, zodat de invoering van Handelings Gericht Werken een succes wordt?

En de deelvragen zijn:

1. Wat houdt mijn werk als ib-er onderbouw op mijn school in?
2. Hoe verhouden HGW en interne begeleiding zich tot elkaar?
3. Wat zijn de visie en verwachtingen van team en directie?

4.1.1 resultaten deelvraag 1

Deelvraag 1: Wat houdt mijn werk als ib-er onderbouw op mijn school in?

In mijn zoektocht naar de vraag wat er van mij op déze school verwacht wordt, ben ik op zoek gegaan naar die documenten die iets zeggen over de invulling van de interne begeleiding op de drie scholen van de drie verenigingen.

De bronnen die ik daar voor gebruikt heb zijn: de schoolgids (2010-2011), een notitie 'taken/verantwoordelijkheden intern begeleider' (zonder datum) en een paragraaf uit het Zorgplan van het SamenwerkingsVerband (2007-2010).

Wanneer ik de omschrijving over de ib-er uit deze documenten samenvat en in het model van Greven zet, ziet het er als volgt uit:

Fase 1: ib als RT +	• Het afnemen van een pedagogisch-didactisch onderzoek bij daarvoor in aanmerking komende leerlingen
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	• Attenderen van de collega's op de voor de school geldende toetskalender • Toezicht houden op en begeleiden bij het verzamelen, registreren en interpreteren van door de leerkrachten aangeleverde toetsgegevens • Aansturen van werkzaamheden m.b.t. de hulpplannen • Onderhouden van de orthotheek en deze toegankelijk maken voor de overige personeelsleden • Aanschaf van speciale leermiddelen voor specifieke doelgroepen • Schrijven en up-to-date houden van het zorgplan met daarin werkafspraken, procedures en protocollen
Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	• Begeleiden van de leerkracht bij het schrijven van handelingsplannen en individuele leerlijnen en het samen evalueren daarvan • Begeleiden van de leerkracht bij de aanmelding en bespreking van een leerling bij de CCL • Verzorgen van de eventuele aanmelding en bespreking van een leerling bij Koers VO • Aanvragen van een rugzak en de contacten daarover onderhouden • Overleg met de leerkrachten en ouders over de vorderingen van (zorg) leerlingen • Tweewekelijks overleg met de directie over de kwaliteitszorg
Fase 4: de ib-er als coach	• Voeren van leerlingbesprekingen met leerkrachten aan de hand van toetsgegevens en groepsbezoeken • Observeren van daartoe in aanmerking komende leerlingen • Afleggen van groepsbezoeken bij de leerkrachten om inzicht te krijgen in het binnen de groep heersende pedagogisch klimaat en om zicht te krijgen op de voortgang van de onderwijsvernieuwing • Coachen van leerkrachten • Ondersteunt en begeleidt leerkrachten op planmatige wijze bij het creëren van oplossingen voor onderwijs leer- en gedragsproblemen
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	• Onderhouden van contact met derden binnen de school in het kader van het uitvoeren van het zorgtraject (andere ib-ers, logopedist, schoolbegeleider, ambulant begeleider, schoolarts, SMW, netwerk WSNS) • Bouwcoördinator • Advisering directie over meerjarig beleid kwaliteitszorg • Tijdens vergaderingen teamleden informeren over relevante zaken m.b.t. de zorg (leerlingen/resultaten etc) • Signaleert knelpunten in het onderwijsaanbod en adviseert over mogelijke verbeteringen • Initiatief nemen voor beleidsveranderingen (op onderwijskundig gebied) en zorgdragen voor implementatie van beleid zoals dit door het SWV en de school is vastgesteld

4.1.2 analyse resultaten deelvraag 1

Met de ib-er van de bovenbouw van mijn school heb ik deze lijst van werkzaamheden doorgenomen. We zijn van mening dat deze lijst goed weergeeft wat onze werkzaamheden zijn. Een recente ontwikkeling is wel dat we steeds meer preventief proberen te werken (HGW) en dat dat nog niet terug te zien is in de formulering, deze lijkt meer uit te gaan van een meer curatieve manier van werken. Meer passend bij een lerende organisatie.

Heel duidelijk is dat volgens de in omloop zijnde documenten een ib-er bijna niet meer op rt+ niveau werkt/behoort te werken. Aan bepaalde opmerkingen en vragen menen we te kunnen concluderen dat sommige leerkrachten dit voor onze komst wel gewend waren of van ons verwachtten (bijvoorbeeld het afnemen van AVI-toetsen). In de andere fasen staan steeds 5 of 6 punten. De punten zoals deze genoemd staan in fase 2 kosten over het algemeen het minste tijd, zodat de werkzaamheden vooral in fase 3, 4 of 5 vallen.

Als laatste merk ik op dat in fase 5 bouwcoördinator genoemd wordt. Deze taak wordt op de drie scholen door de ib-er uitgevoerd (en is geen aparte taak zoals op veel scholen) en behoort daarom m.i. ook een plek te krijgen in het schema van Greven. Ik merk dat de bouwcoördinator door de koppeling met ib en Mt (de twee ib-ers vormen samen met de locatiedirecteur het Mt), meer is dan een organisatorische taak en een veel bredere invulling krijgt, vandaar dat de bouwcoördinator in fase 5 past.

4.2.1 resultaten deelvraag 2

Deelvraag 2: Hoe verhouden HGW en interne begeleiding zich tot elkaar?

Het antwoord op deze vraag heb ik vooral in de literatuur terug gevonden en in hoofdstuk 2.2.1 en 2.2.2., heb ik aangegeven over welke competenties een ib-er moet beschikken wil ze op handelingsgerichte wijze werken.

Wanneer ik de antwoorden op deelvraag 1 (fase 3 en 4) en de antwoorden op deelvraag 2 naast elkaar zet en met elkaar vergelijk dan ziet dat er als volgt uit:

Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	
Werkzaamheden volgens diverse documenten en de praktijk	Werkzaamheden van belang voor HGW werken
Begeleiden van de leerkracht bij de aanmelding en bespreking van een leerling bij de CCL Verzorgen van de eventuele aanmelding en bespreking van een leerling bij Koers VO Aanvragen van een rugzak en de contacten daarover onderhouden	De ib-er als hulpvrager voor diagnostiek door een externe deskundige: hoe formuleer ik samen met de leraar en ouders handelingsgerichte vragen? Hoe kan ik als mede-onderzoeker fungeren?
Overleg met de leerkrachten en ouders over de vorderingen van (zorg) leerlingen	De ib-er in gesprek met leraar, ouders en kind: hoe kan ik constructief met hen communiceren? Hoe gaan we samen aan de slag?
Tweewekelijks overleg met de directie over de kwaliteitszorg	
Begeleiden van de leerkracht bij het schrijven van handelingsplannen en individuele leerlijnen en het samen evalueren daarvan	

Fase 4: de ib-er als coach	
Werkzaamheden volgens diverse documenten en de praktijk	Werkzaamheden van belang voor HGW werken
Ondersteunt en begeleidt leerkrachten op planmatige wijze bij het creëren van oplossingen voor onderwijs leer- en gedragsproblemen	Zij handelt planmatig ten aanzien van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften: zij volgt een stappenplan en doet dat doelgericht
Coachen van leerkrachten	Zij fungeert als coach van de leraar. Concrete coachingsvaardigheden komen hierbij aan de orde: welke vragen kan ik stellen en hoe kader ik die in? Hoe kan ik bewerkstelligen dat deze leraar gaat reflecteren op zijn eigen handelen?
Voeren van leerlingbesprekingen met leerkrachten aan de hand van toetsgegevens en groepsbezoeken	De Ib-er vertaalt het advies van de externe deskundige, bespreekt dat met de leraar, leerling en ouders en maakt samen met hen een plan van aanpak 'op maat'
Observeren van daartoe in aanmerking komende leerlingen	
Afleggen van groepsbezoeken bij de leerkrachten om inzicht te krijgen in het binnen de groep heersende pedagogisch klimaat en om zicht te krijgen op de voortgang van de onderwijsvernieuwing	

4.2.2 analyse resultaten deelvraag 2

De taken van een ib-er zijn (uiteraard) breder dan de specifieke werkzaamheden/competenties zoals aangedragen door Pameijer en Van de Beukering en ook in fase 3 en 4 'valt meer te doen' volgens de diverse documenten. Toch zijn er veel overeenkomsten. Verschillen zitten vooral in de formulering (handelingsgericht, samen op pad, doelgericht, reflecteren).

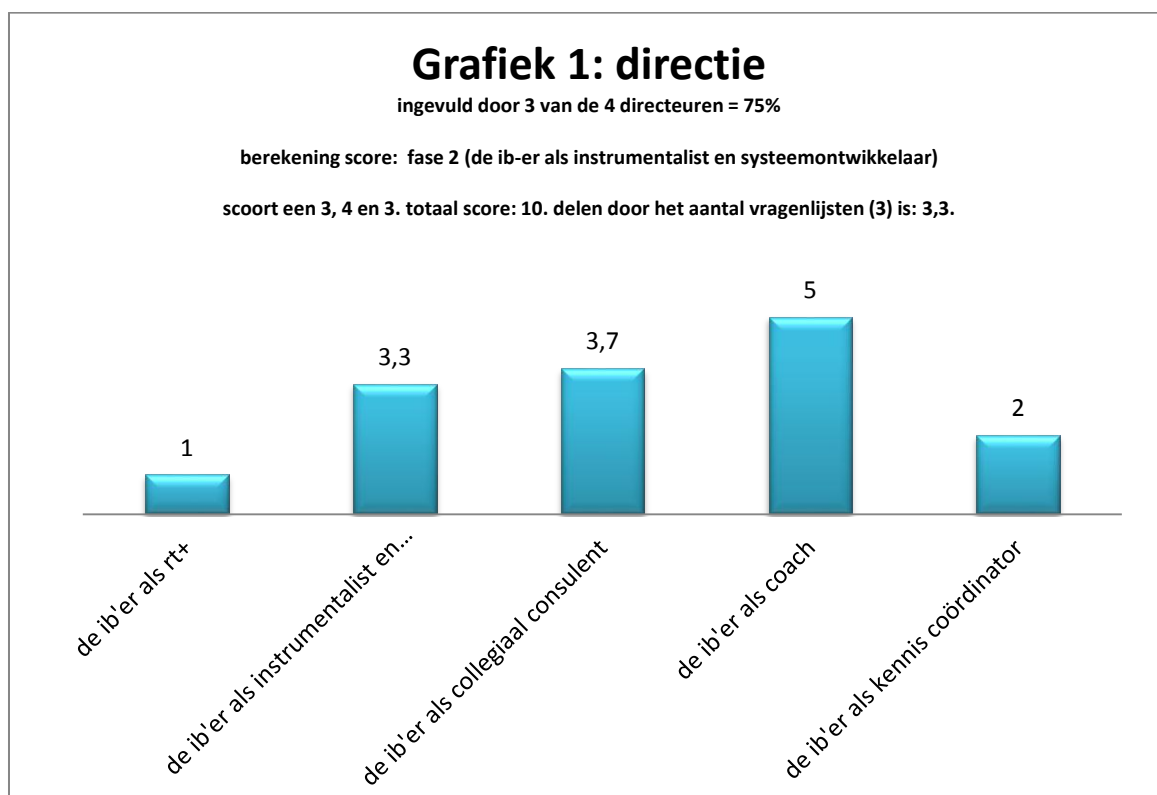
Hieruit zou je kunnen afleiden dat een ib-er op onze school in grote lijnen HGW werkt, maar vooral moet letten op de formulering van vragen/waarnemingen etc. Mijns inziens klopt dit, maar is de wijze van formuleren voor HGW wel een heel belangrijke en zorgt die ook voor een andere manier van werken (oplossingsgericht i.p.v. probleemgericht, preventief i.p.v. curatief, meer doelgericht) en moet dit dus niet als een detail worden beschouwd.

4.3.1 resultaten deelvraag 3

Deelvraag 3 is: Wat verwachten team en directie van een intern begeleider?

Ik heb de verwachtingen onderzocht door een vragenlijst te verspreiden onder leerkrachten, directie en ib-ers (zie voor toelichting hoofdstuk 3.3 en bijlage 1).

Het resultaat van de door de directie ingevulde vragenlijsten komt er dan als volgt uit te zien:



De antwoorden op de twee open vragen in de vragenlijst, orden ik door ze letterlijk over te nemen en in het model van Greven te plaatsen (zie voor toelichting Hoofdstuk 3.3):

Tabel 1 (directie)

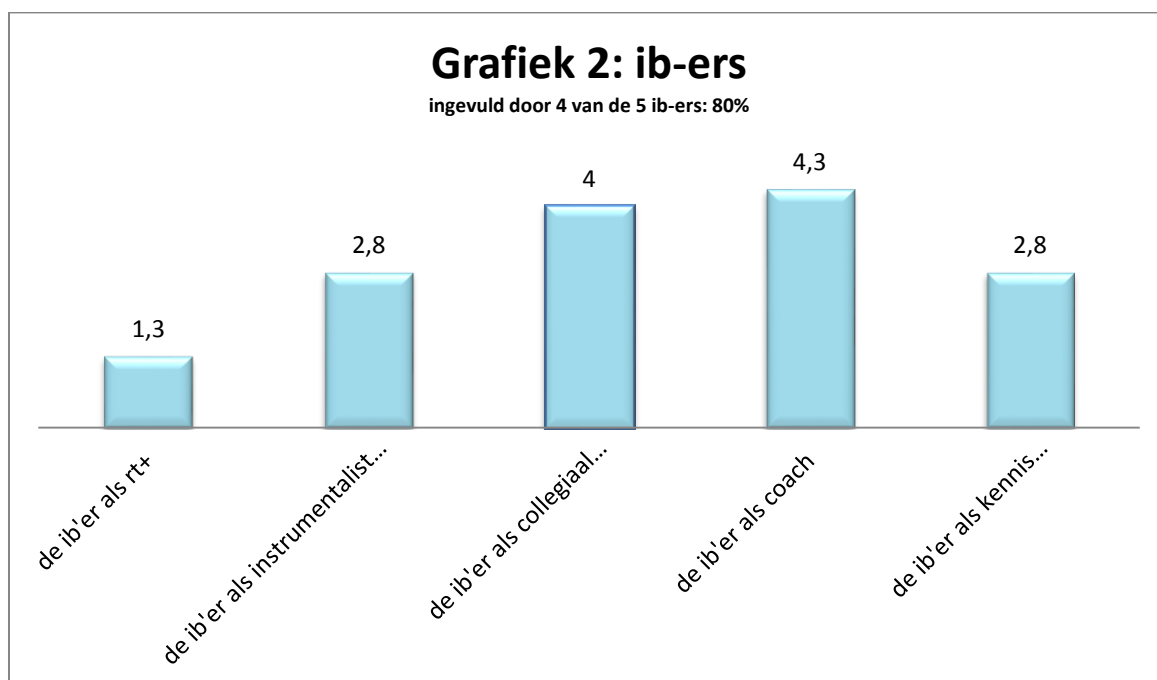
Wat vind jij zelf de belangrijkste taak van de ib-er (max 1 taak noemen)?

Fase 1: ib als RT +	
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	
Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	
Fase 4: de ib-er als coach	• Coach • De IB coacht de leerkracht en helpt haar/hem met haar/zijn hulpvraag te beantwoorden • Het coachen van de individuele leerkracht bij diens zorg voor de -individuele leerling als zodanig en de groep als geheel • Het coachen van leerkrachten
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	• ≠kenniscoördinator moeten de LB-functionarissen worden

Tabel 2 (directie)

Hoe zie je de rol van de ib-er in het kader van ontwikkelingen als Passend Onderwijs en Handelings Gericht Werken?

Fase 1: ib als RT +	
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	
Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	
Fase 4: de ib-er als coach	• Grote (coachende) rol • De ib coacht de leerkracht en zij ondersteunt deze ontwikkelingen op schoolniveau • Het coachen van de individuele leerkracht bij diens zorg voor de individuele leerling als zodanig en de groep als geheel
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	• 'spin in het web'



Tabel 3 (ib-ers)

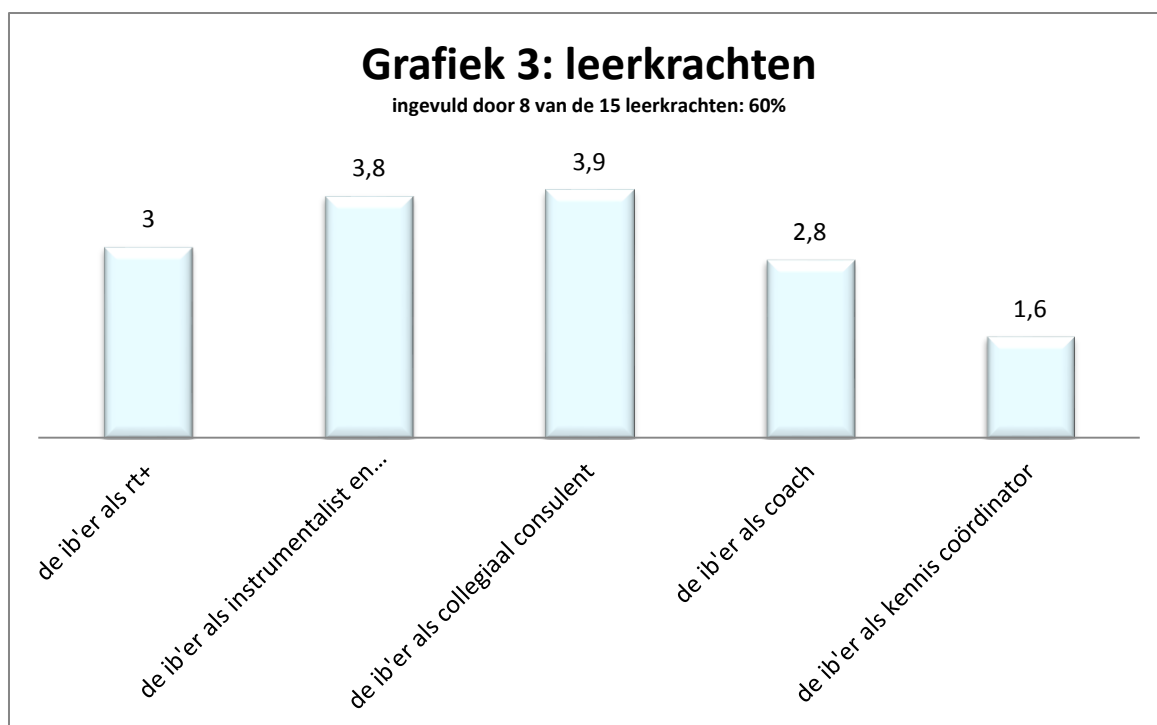
Wat vind jij zelf de belangrijkste taak van de ib-er (max 1 taak noemen)?

Fase 1: ib als RT +	
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	• zicht op zorg krijgen en daarmee aan de slag gaan
Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	• de ib-er als collegiaal consulent is denk ik een van de belangrijkste taken. De laatste zin wil ik een beetje veranderen. Niet alleen volgend maar ook een beetje sturend! Bij nieuwe collega's is de rol van coach erg belangrijk
Fase 4: de ib-er als coach	• het coachen van leerkrachten • dat vind ik een hele lastige vraag. Het is niet met één antwoord weer te geven. De verschillende zaken lopen door elkaar heen. Als je als ib-er ook bouwcoördinator bent is dat nog meer het geval. Maar anders 4.
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	

Tabel 4 (ib-ers)

Hoe zie je de rol van de ib-er in het kader van ontwikkelingen als Passend Onderwijs en Handelings Gericht Werken?

Fase 1: ib als RT +	
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	
Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	
Fase 4: de ib-er als coach	• begeleiden en de collega's enthousiasmeren. Ib-er helpt bij invoering van het traject, heeft zelf voldoende kennis over HGW, onderwijskundige ontwikkeling sturen en coachen
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	• 'spin in het web': het team coachend voorbereiden op de ontwikkelingen en gezamenlijk tools en vaardigheden ontwikkelen om als team van leerkrachten de veranderingen aan te kunnen. HGW als een van de (belangrijkste) tools om Passend onderwijs het hoofd te kunnen bieden



Tabel 5 (leerkrachten)

Wat vind jij zelf de belangrijkste taak van de ib'er (max 1 taak noemen)?

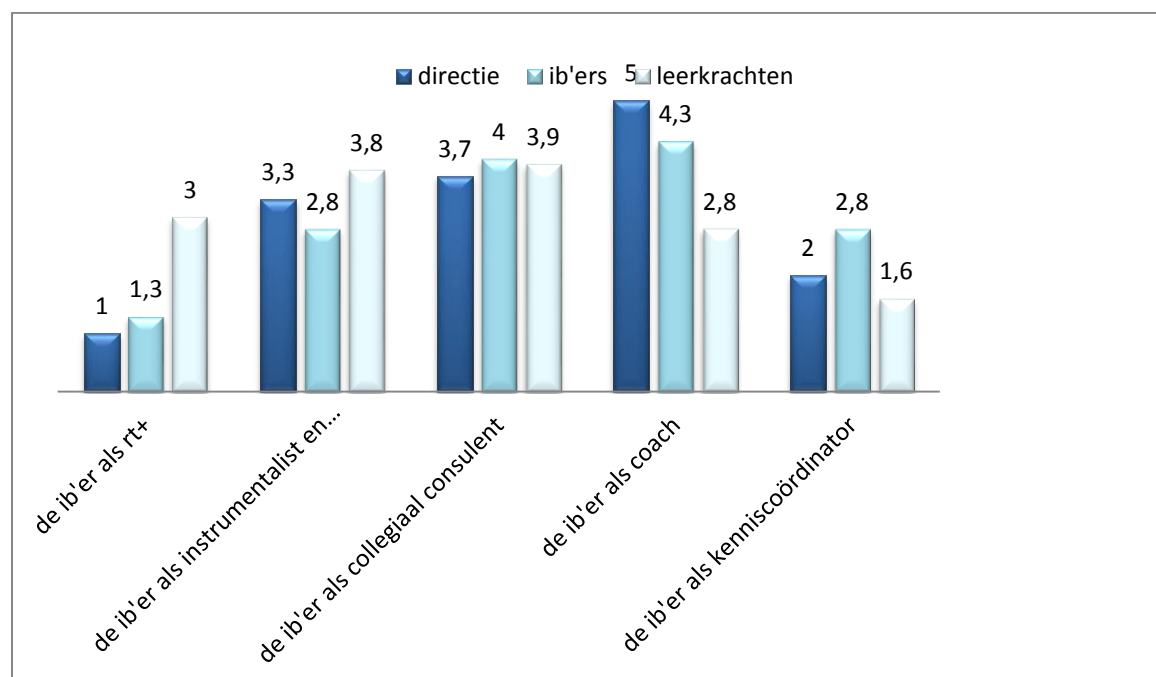
Fase 1: ib als RT +	
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	• Doorgaande lijn bewaken • ondersteuning van de leerkrachten bij het opstellen en uitvoeren van hulp/handelingsplannen en coördinatie bij onderzoeken en gevolgen hiervan • het in het oog houden van de doorgaande lijnen tussen verschillende groepen
Fase 3: de ib'er als collegiaal consulent	• tussentijdse controle uitoefenen (eventueel met feedback) bij de uitvoering van hulpplannen en of afspraken vanuit leerling-bespreking worden uitgevoerd. • ondersteunen van de leerkracht • ruggespraak houden over zorgleerlingen • bij moeilijke oudergesprekken of oudergesprekken die regelmatig gaan terugkeren • mijn ib'er is vooral mijn collegiale consulent
Fase 4: de ib'er als coach	• totaaloverzicht houden: geeft de leerkracht de goede ondersteuning die elk kind nodig heeft? Of lopen er kinderen achter of juist voor qua niveau en heeft de leerkracht hierbij een blinde vlek? • coachen van de leerkracht op gebied van leerlingen zorg, bij zowel zorg om gedrag en leerprestaties • een algemeen overzicht hebben over de gehele groep (helicopterview) • het adequaat ondersteunen bij leerproblemen, zowel voor de individuele leerling als bij groepsproblematiek
Fase 5: de ib'er als kenniscoördinator	

Tabel 6 (leerkrachten)
Bij welke zaken roep je het liefst de hulp in van de ib-er?

Fase 1: ib als RT +	
Fase 2: instrument en systeemontwikkeling	als ik het zelf niet meer weet ;- als een leerling doorverwezen moet worden naar het LWOO, of als er niet voldoende extra oefenmateriaal voorhanden is
Fase 3: de ib-er als collegiaal consulent	- overleg over leerlingen - bij probleemgedrag - als de manier van aanpak van leerproblemen niet aanslaat - bij leerlingproblemen en begeleiden op allerlei gebied die in het belang van leerling en leerkracht zijn
Fase 4: de ib-er als coach	- wanneer ik het gevoel heb dat ik het kind andere/betere begeleiding zou moeten geven: op leergebied of qua werkhouding of sociaal-emotioneel gezien. Wanneer ik het gevoel heb dat het niet lekker loopt in de groep en het mij (te) veel energie kost, zonder dat het voor mijn gevoel verbetert. Moeilijke oudergesprekken. - voor advies en begeleiding van leerlingen waar zorg is m.b.t. leerprestaties en gedrag. En bij oudergesprekken m.b.t. deze leerlingen. - als zich moeilijkheden voordoen met een leerling (zowel plus als min), waardoor ik zelf met dat betreffende kind vastloop
Fase 5: de ib-er als kenniscoördinator	

Tot slot in één grafiek:

Grafiek 4



4.3.2 analyse resultaten deelvraag 3

Een opmerking vooraf:

Bij het inventariseren van de antwoorden op de open vragen kwam ik erachter dat de antwoorden niet altijd eenduidig geformuleerd en daardoor niet altijd gemakkelijk te plaatsen waren. Ik heb ervoor gekozen om de antwoorden tóch steeds zoveel mogelijk in lijn met de antwoorden op het eerste deel van de vragenlijst in het schema te zetten om zo volledig mogelijk te zijn.

Samenvattend:

- Directie en ib-ers zien de ib-er vooral als coach (fase 4), leerkrachten zetten ib-er als collegiaal consulent (fase 3) en als instrumentalist en systeemontwikkelaar (fase 2) op de eerste plaats.
- De ib-er als rt+ (fase 1) scoren bij directie en ib-ers het laagste, bij leerkrachten staat deze fase op de derde plaats
- De ib-er als kenniscoördinator (fase 5) komt voor de directie op een vierde plaats, voor de ib-ers op een gedeelde vierde plaats en voor de leerkrachten op een vijfde plaats
- In bijna alle antwoorden van de directie op de open vragen wordt het woord 'coach' genoemd (fase 4), dit komt overeen met de grafiek waar fase 4 het hoogste scoort
- Bij de ib-ers staan de meeste antwoorden op de open vragen bij de ib-er als collegiaal consulent (fase 3) en de ib-er als coach (fase 4) wat overeenkomt met de scores in de grafiek
- Bij de leerkrachten staan de meeste antwoorden op de open vragen ook in fase 3 en 4 en een paar in fase 2. Dit is opmerkelijk omdat fase 2 en 3 in de grafiek op de eerste en tweede plaats staan en de leerkracht als coach (fase 4) pas op de vierde plaats komt
- De ib-er als rt+ (fase 1) scoort bij de leerkrachten hoger dan de leerkracht als coach (fase 4), terwijl er geen enkel antwoord staat bij fase 1 en een heel aantal bij fase 4
- Het woord 'coach' wordt door de leerkrachten maar één keer gebruikt terwijl er m.i. toch heel wat antwoorden passen in 'de ib-er als coach' (fase 4)

4.4.1 gesprek met het team

Uit de grafieken is af te lezen dat de visie en verwachtingen van de invulling van de interne begeleiding van ib-ers en directie in grote lijnen overeenkomen. Het meest afwijkend is visie en verwachtingen bij de leerkrachten.

Ook het verschil van antwoorden op de open vragen en de scores zoals verwerkt in de grafiek bij de leerkracht maakt nieuwsgierig, omdat dit niet duidelijk in één lijn is met elkaar.

Een derde opvallende punt bij de beantwoording van de open vragen bij de leerkrachten vond ik het (bijna volledig) ontbreken van het woord 'coach'.

Het leek me dan ook goed om nog maals met het team in gesprek te gaan alvorens mijn definitieve conclusies te trekken uit de verzamelde data. Dit heb ik gedaan op 19 april jl. tijdens een teamvergadering, waar 8 van de 15 collega's aanwezig waren. Ik heb een powerpoint (bijlage 2) gemaakt, waarin ik heb samengevat hoe ik tot mijn onderzoeksvraag en deelvragen ben gekomen en wat mijn bevindingen zijn. Ik ben geëindigd met grafiek 4 waarin de scores van leerkrachten, ib-ers en directie samengevoegd te zien zijn. Vervolgens heb ik gevraagd om negatieve en/of positieve punten en vragen en opmerkingen op te schrijven. Ik wilde hier mee de leerkrachten zelf na laten denken over de scores en de gevolgtrekkingen. Ook kon ik daarmee wellicht mijn conclusies en die van mijn collega's met elkaar vergelijken. En het leek mij dat de opmerkingen ook weer konden worden meegenomen in de conclusies en aanbevelingen.

Veel van mijn collega's schreven over het verschil in visie en verwachtingen tussen directie en ib enerzijds en de leerkrachten anderzijds.

Deze verschillen zagen zij vooral bij de ib-er als coach en de ib-er als rt+.

Hieronder volgen een aantal opvallende uitspraken:

'ib-er als coach: is het een idee dat de ib-er dan de pop-gesprekken samen doet met directie?'

'apart dat ib-er zichzelf als coach ziet terwijl ik dat niet als zodanig ervaar'

'Verwachtingen over de taak m.b.t. rt+ lopen ver uiteen. Andere visie over deze taken?'

'grote' verschillen in uitslag op de eerste en vierde fase (dus als rt-er en als coach). Misschien komt dat bij ib-er als rt-er omdat leerkrachten daar in de praktijk meer mee te maken hebben dan directie en andere ib-ers?'

'team ziet ib als rt+, met waarschijnlijk als achtergrond dat de onderwijsassistent wegbezuinigd wordt, wie neemt haar taak dan over? de ib-er.'

Een aantal van de briefjes heb ik voorgelezen en gevraagd om commentaar. Ik vond het gesprek vooral zinvol omdat het een eerste aanzet vormt om het gesprek over dit onderwerp op gang te brengen.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In hoofdstuk 4 heb ik alle verzamelde data in kaart gebracht en deze richting een antwoord op de deelvragen geanalyseerd. In dit hoofdstuk vat ik de antwoorden op de deelvragen samen. Ik trek vervolgens mijn conclusies en geef antwoord op mijn onderzoeksvraag. Ik besluit dit hoofdstuk met een aantal aanbevelingen.

De antwoorden op de deelvragen:

Deelvraag 1: Wat houdt mijn werk als ib-er onderbouw op mijn school in?

Uit de praktijk en uit de documenten blijkt het zwaartepunt van mijn werkzaamheden te liggen bij de fasen 3 en 4 'de ib-er als collegiaal consulent' en 'de ib-er als coach'. Doordat ik ook bouwcoördinator en mt-lid ben, vallen er ook werkzaamheden in fase 5 'de ib-er als kenniscoördinator'.

Deelvraag 2: Hoe verhouden HGW en interne begeleiding zich tot elkaar?

Een school waar op Handelings Gerichte Wijze gewerkt wordt, heeft een ib-er nodig die vooral werkt in fase 3 en 4. Daarmee is niet alles gezegd, want naast het beschikken over de competenties die nodig zijn om 'de ib-er als coach' te kunnen zijn, moet een ib-er natuurlijk ook beschikken over de kennis van HGW. Daarbij gaat het om theoretische kennis van achtergronden en principes van HGW. Maar ook speelt een ib-er een grote rol in het invoeren van HGW door processen en routines in het format van HGW te gieten. De ib-er heeft ook een voorbeeldfunctie als het gaat om de formulering van hulpvragen ed. in gesprekken en leerlingvolgsystemen.

Deelvraag 3: Wat zijn de visie en verwachtingen van team en directie?

De directie ziet een ib-er heel duidelijk vooral als coach (fase 4). De leerkrachten zijn minder helder in hun antwoorden. In de grafieken scoren de ib-er als collegiaal consulent (fase 3) en instrumentalist en systeemontwikkelaar (fase 2) het hoogste. Ook de ib-er als rt+ (fase 1) wordt een aantal keren genoemd. Maar de antwoorden op de open vragen en in het gesprek met het team lijkt het erop dat 'de ib-er als coach (fase 4) toch ook hoog scoort. De antwoorden die de leerkrachten geven, passen dan wel in fase 4, al wordt het woord 'coach' bijna niet genoemd.

Mijn conclusies:

- Voor mij zelf is 'de ib-er als coach' de belangrijkste rol die ik op mijn school wil vervullen
- Dit is ook de fase die past binnen het beleid dat de directie (het meeste) voor ogen heeft
- Dit is ook de fase die op een school heel duidelijk aanwezig moet zijn wil HGW een succes worden
- Dit is ook de fase die een school een stap verder brengt in het proces naar permanent leren, een houding die op langere termijn van alle leerkrachten verwacht wordt
- Maar dit is ook de fase waarover binnen het team de meeste vragen/misverstanden/weerstanden leven.

Mijn onderzoeksvraag is: Hoe kan ik mijn werk doen als intern begeleider onderbouw, rekening houdend met de visie en verwachtingen van het team, en de directie, zodat de invoering van Handelings Gericht Werken een succes wordt?

Antwoord: Door het zwaartepunt van mijn werkzaamheden te leggen bij 'de ib-er als coach' (fase 4). Ik houd dan rekening met mijn eigen visie en die van de directie. Ook is de aanwezigheid van deze fase een belangrijke voorwaarde om HGW succesvol in te voeren.

MAAR: ik moet er daarbij rekening mee houden dat dit níet de fase is waar de voorkeur van het team in eerste instantie naar uitgaat. Coaching kan alleen op basis van vrijwilligheid. Ik zal dus ook moeten werken aan de medewerking van het team.

Aanbevelingen:

- Intern begeleiders moeten zich er bewust van zijn dat ze een voorbeeldfunctie hebben voor wat betreft het succesvol invoeren van HGW. Het is dus van groot belang dat de ib-ers op dat gebied voldoende kennis en vaardigheden in huis hebben en zich eventueel daarin bijscholen
- Ook coachingsvaardigheden zijn van groot belang. Zeker bij weerstanden tegen coaching. Wanneer ib-ers onvoldoende kennis en vaardigheden in huis hebben, is bijscholing onontbeerlijk

- Er is een start gemaakt met het in het hele team bespreken van visie en verwachtingen ten aanzien van de intern begeleiders. Dit gesprek moet teambreed en met individuele leerkrachten worden voortgezet. Mogelijke gespreksonderwerpen in willekeurige volgorde zijn:
 - Visie en verwachtingen van directie/ib voor nu en de langere termijn: hoe moet ons onderwijs er over vijf jaar uitzien?
 - Hoe gaan we samen vorm geven aan HGW, passend onderwijs enzovoort?
 - Wat heb ik als leerkracht/Wat hebben wij als team nodig om die ontwikkelingen vorm te geven?
 - Bij wie liggen de verantwoordelijkheden t.a.v. zorgleerlingen/
 - Relatie HGW/ib
 - Wat is coaching? Voor wie is coaching?
 - Wat zijn de voorwaarden tot succes?
 - Wat levert coaching je op?
 - Welke nadelen/voordelen zie je?
 - Welke ervaringen heb je met coachen?
 - Praktische invulling/consequenties

Doel van deze gesprekken is dat enerzijds voor iedereen duidelijk is wat er van een ib-er verwacht kan worden en wat niet. Anderzijds is belangrijk dat de meerwaarde van coaching helder wordt en het belang er van in het kader van de invoering van HGW.

- Ook in het zorgplan moet worden omschreven op welke wijze de ib-er werkt, wat er van haar verwacht kan worden en waar de verantwoordelijkheden liggen.
- Als laatste: Het Mt is er in deze samenstelling sinds september 2010. Het is belangrijk dat de ib-ers inzicht hebben in de cultuur van de school en daar over communiceren met alle collega's. Blijven uitleggen wat je waarom ook zo doet of juist niet, zorgt voor begrip. In het algemeen zal werken aan openheid naar elkaar toe en aan teamvorming, een positieve uitwerking hebben op het vertrouwen in de interne begeleiding en op het vertrouwen in de ib-er als coach.

Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek

Hoe kijk ik terug op dit onderzoek?

Het hele onderzoek was voor mij een voortdurend zoeken naar het exacte onderwerp, de juiste onderzoeksvraag, de beste manier van onderzoeken....

Ik wilde per se een onderwerp waar ik wat mee zou kunnen. Niet iets dat in een bureaula zou verdwijnen omdat het financieel of praktisch onuitvoerbaar zou zijn of wellicht te idealistisch. Het moest mijn verhaal worden, maar ook weer niet zo persoonlijk dat ik het niet aan iedereen wil laten lezen. Ik wilde graag dat mijn collega-ib-er er ook wat mee kan. Het proces was voor mijzelf vaak wel duidelijk. Maar het viel lang niet altijd mee om dat wat er in mijn hoofd zat op papier te zetten, zodat het ook voor anderen duidelijk werd. Ik heb heel wat bladzijden geschreven, geschraapt, opnieuw geschreven. Ik heb het aantal uren niet geteld, maar ik denk dat de meeste tijd 'denktijd' is geweest. De steun van medestudenten was heel fijn

Wat heeft dit onderzoek mijzelf opgeleverd?

- Allereerst ben ik op een andere manier gaan kijken naar mijn rol als ib-er op mijn nieuwe school. Natuurlijk wist ik dat de invulling van de interne begeleiding op elke school weer anders is. Maar ik kon het niet beredeneren en had er geen grip op. Door het model van Greven heb ik op een analytische manier leren kijken naar de rol van de ib-er op een school.
- Doordat ik mijn eigen rol beter wist te plaatsen, kon ik reacties en gedragingen van leerkrachten ook veel beter begrijpen en relativeren.

Deze twee aspecten alleen al, maken dat ik me competentier en autonomer voel. Ik ben geen speelbal van culturen en patronen, ik kan ze (met wat onderzoek) doorgronden.

- Weer verder in het onderzoek ben ik gaan nadenken wat dan eigenlijk mijn meest ideale wijze van intern begeleider zijn is. En hoe ik dat op mijn school kan verwezenlijken. Ik heb ontdekt dat ik de mix van werkzaamheden die in verschillende niveaus te plaatsen zijn juist zo plezierig vind aan mijn werk: Ik kan genieten wanneer ik af en toe weer even één-op-één contact heb met een kind en wat onderzoekjes mag doen (fase 1). Ik houd van opruimen; geef mij maar een orthotheek die up-to-date gemaakt moet worden (fase 2). Mooi ook om mee te denken met een leerkracht die niet precies weet hoe ze een

hulpplan moet aanpakken en mij vraagt te helpen (fase 3). Geweldig om te zien (voor mijn gevoel vaak alleen maar door er bij te zijn) hoe een leerkracht kan groeien (fase 4). En uitdagend om mee te denken over beleid en hoe je dat zo vormgeeft dat de hele school er beter van wordt (fase 5). Toch zijn fase 4 en 5 voor mij toch wel de fasen die ik echt niet wil missen en waar ik de meeste uitdaging in zie, de meeste bevrediging van ontvang en zelf nog het meeste in heb bij te leren.

Met name fase 4 sluit aan bij het beleid. En juist in díe (en in fase 5) valt de meeste weerstand bij het team waar te nemen. Dit sluit ook wel aan bij wat ik – vóór ik dit onderzoek begon – vermoedde. Maar nu heb ik het zichtbaar gemaakt. Belangrijk is ook om na te gaan of die weerstand al voor een groot deel oplost door het niet bekend zijn met coaching weg te nemen.

- Het concept van de lerende school heeft mij verder gebracht om mijn visie op de school op langere termijn te doordenken. Voor mij is 'de lerende school' een paraplu waaraan allerlei ontwikkelingen binnen de school aan opgehangen kunnen (moeten!) worden opgehangen. Als ik steeds weer beleidsmatige zaken kan koppelen aan de lerende school, is het een goede ontwikkeling. Het helpt mij bij het ontwikkelen van een helicopterview.
- Tot slot had ik mij zelf beloofd om gedurende dit onderzoek geen conflict vermijdend gedrag te vertonen. Spannend vond ik het wel om de uitslagen van de vragenlijsten met het team te delen. Maar ik heb het wel gedaan en het was goed. De reacties waren soms confronterend, maar ik merkte dat ik inmiddels zo goed in de materie zat dat het me niet van de wijs bracht en ik er goed mee om kon gaan.

De dichter Willem Elsschot (1882-1960) schreef eens: '... want tussen droom en daad staan wetten in de weg en praktische bezwaren'. Mijn idealen of, zo je wilt 'mijn dromen', kan ik nu beschrijven. Die wetten en die praktische bezwaren zijn niet weggenomen met dit onderzoek. Maar ik kan mijn frustraties nu veel beter relativeren, ben meer ontspannen. Ik weet nu waar de pijnpunten zitten en zie er nu de uitdaging van in: ik kan er mee aan het werk. Van droom naar daad!

Tot slot: ik begon mijn onderzoek met een ander citaat:

‘Leren betekent loskomen uit je bestaande situaties met gewoontes en automatismen. Leren betekent nieuwe situaties aangaan en veranderen van opvattingen’ (Lingsma, 2007).

Nog niet zo lang geleden was ik vanuit mijn bestaande situatie terecht gekomen in een nieuwe. Ik had al ontdekt dat een andere school voor mij betekende dat vaste gewoontes en automatismen weggefallen waren. Dat koppelen aan het begrip ‘leren’, gaf me kracht. Een nieuwe situatie aangaan, dat betekent leren! Door het onderzoek heen is dit citaat me bij gebleven en steeds weer was het van toepassing. Want niet alleen ik leer steeds weer nieuwe dingen, maar ook de kinderen op mijn school, de directie en mijn collega’s. En ieder van ons verandert (soms tegen wil en dank) van opvattingen. En ‘leren’ is niet alleen veranderen van opvattingen, maar ook van gedrag (Senge). Ik leer door veel theorie te lezen, door die te koppelen aan wat ik zie en te onderzoeken, door dit te bespreken met anderen, door er vervolgens in de praktijk iets mee te doen.... Gelukkig houd ik van verandering en van het aangaan van nieuwe situaties: dat betekent dat ik blijf leren!

Nawoord

Een kort woord van dank aan een ieder die heeft bijgedragen aan dit onderzoek:

- Mijn studiebegeleider Han Jespers. Met je commentaar bezorgde je me vaak meer (denk)werk. Ik verzuchtte wel eens 'ik dacht dat ik goed op weg was, maar nu moet ik weer voor een deel opnieuw beginnen'. Maar uiteindelijk is mijn onderzoek er beter van geworden en daar ging het om.
- Mijn studiegenoten: Monique, Esther en Serena. We hadden het goed met elkaar, konden elkaar aanscherpen, vragen stellen, opbeuren... Ik heb zin in ons etentje.
- Mijn collega ib-er Marion. Dank voor je meedenken en meelezen, je commentaar, het helpen schrappen in de tekst. Het was goed om er iemand bij te hebben die mijn onderzoek begreep omdat ze met dezelfde dingen worstelt.
- En Paul, Steyn, Jort en schoonpapa. Bedankt voor jullie geduld, het oppassen en opvangen van kinderen en werkzaamheden die ik even niet kon doen. Ik beloof bij deze: Voorlopig geen (uitgebreide) studie voor mij. Ik weet alleen nog niet hoe lang 'voorlopig' is.

Literatuurlijst

- Bokhorst, K. (2002). Praktijkboek Interne Begeleiding. HB Uitgevers.
- Clijsen, A. e.a. (2007). 1-zorgroute naar handelingsgericht werken. WSNS plus en KPC Groep, LCO Wijzer
- Harinck, F. (2006). Basisprincipes praktijkonderzoek. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2007). Ontwikkeling door onderzoek. ThiemeMeulenhoff, Utrecht/Zutphen.
- LBiB (2010), De beroepsstandaard voor de intern begeleider, functieomschrijving, bekwaamheidseisen en ethische code. Uitgeverij Pica.
- Lingsma, M. (2007), Aan de slag met teamcoaching. Uitgeverij Nelissen, Soest.
- Pameijer, N. & Beukering van, T. (2008). Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider, samen met leraar, ouders en kind aan de slag. Acco Leuven/Voorburg.
- Ponte, P, (2010), Onderwijs van eigen makelij, procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen (2010). Boom Lemma Uitgevers Den Haag.
- Senge, P (1992) De vijfde discipline, De kunst en praktijk van de lerende organisatie, Scriptum.
- WOSO Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs, Bekwaam en Speciaal, Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg (2004). Garant Uitgevers N.V.

Gebruikte artikelen:

- Greven, L.F. (2000), inleiding Inside, januari 2000,
- Greven, L.F. (2000). Nieuwe perspectieven voor interne begeleiding. Utrecht, interne publicatie SvO.

Gebruikte websites:

- <http://www.vo-raad.nl/assets/3719> (de school als lerende organisatie, Jan Jutten)
- www.lbib.nl (powerpoint, ib beurs 2008, de intern begeleider aan zet)
- <http://www.youtube.com/watch?v=MNgziYb02JM&feature=related> (uitleg groepsvormingsmodel Tuckman)

BIJLAGE 1

Vragenlijst voor directie/leerkracht/ib'er

Hoe lang ben je werkzaam in het onderwijs? jaar

Wat vind *jij* de belangrijkste invulling van de taak van een intern begeleider?
Geef cijfers 1 t/m 5 waarbij 5 betekent heel belangrijk en 1 veel minder belangrijk.
Ieder cijfer slechts 1 keer gebruiken.

De ib'er als remedial teacher+ De taak van rt'er (werken met (groepjes) leerlingen met problemen) breidt zich uit: zij gaat leerkrachten adviseren bij het opstellen en uitvoeren van handelingsplannen. De rt'er levert daarbij vaak nog de diagnostische basis (onderzoek) en de leermiddelen aan.	
De ib'er als instrumentalist en systeemontwikkelaar De verantwoordelijkheid voor de aanpak van leerproblemen met leerlingen in de klas ligt bij de leerkracht. Het is de taak van de ib'er om de leerkracht hierbij adequaat te ondersteunen. De ib'er verzamelt vooral instrumentarium om de Interne Begeleiding vorm te kunnen geven. Ingrediënten zijn: leerlingvolgsysteem, de leerling-/groepsbespreking, de orthotheek en de ib'er.	
De ib'er als collegiaal consulent Naast de leerling- en groepsbesprekingen, voert de ib'er ook besprekingen met individuele leerkrachten over didactische problemen, maar ook over de relatie met de klas, het pedagogisch falen met een leerling, een conflict met ouders enz. De ib'er is consulent voor leerkrachten bij hulpvragen over kinderen, ze is volgend aanwezig, niet sturend en ze ondersteunt de leerkracht bij het maken van eigen keuzes.	
De ib'er als coach De ib'er coached leerkrachten op het gebied van klassenmanagement, pedagogisch en didactisch handelen. Het gaat om beïnvloeden, gidsen in een richting, samen koers zoeken, om actie en uitwisseling van opinies. Zij legt groepsbezoeken af, voert feedbackgesprekken en gebruikt video interactie begeleiding.	
De ib'er als kenniscoördinator Het individueel leren wordt gekoppeld aan collectief leren. De kennis van de verschillende teamleden wordt toegankelijk en toepasbaar gemaakt voor de organisatie als geheel. De IB'er is de coördinator van de kennis- en onderwijsontwikkeling.	

Open vragen:

1. Wat vind jij zelf de belangrijkste taak van de ib'er (max 1 taak noemen)?
2. Hoe zie je de rol van de ib'er in het kader van ontwikkelingen als Passend Onderwijs en Handelings Gericht Werken?