

Van samenwerken naar samen werken

Samen werken aan Passend onderwijs



juli 2013

Fontys OSO, Master Special Educational Needs

Praktijkgericht onderzoek

Naam student: Tanja Zeetsen-Alders

Studentnummer: 2032215

Studiegroep: Nijmegen

Onderzoeksbegeleider: Ans Boosten

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE	1
SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1: INLEIDING; AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	
1.1 AANLEIDING VOOR DIT ONDERZOEK	5
1.2 VERSTERKEN LEERKRACHTHANDELEN	7
HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING	
2.1 INLEIDING	9
2.2 LEERKRACHTHANDELEN BINNEN OGO	9
2.3 LEERLINGEN MET SPECIALE VRAGEN	11
2.4 LEERKRACHTCOMPETENTIES	13
2.5 FINLAND	14
2.6 PASSEND ONDERWIJS; EEN VERANDERINGSPROCES	16
2.7 TEAMPROFESSIONALISERING	17
2.8 KORTE SAMENVATTING	18
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	
3.1 INLEIDING	19
3.2 DE ONDERZOEKSVORM	19
3.3 DATA VERZAMELEN	20
3.4 TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	21
3.5 ETHISCHE ASPECTEN	22

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE

4.1	INLEIDING	23
4.2	DATA UIT VRAGENLIJST 1: COMPETENTIES ALGEMEEN	23
4.2.1	GEMIDDELDE SCORE PER COMPETENTIE	24
4.2.2	SCORE VAN RESPONDENTEN PER COMPETENTIE	24
4.2.3	TE ONTWIKKELEN COMPETENTIES PER BOUW	25
4.2.4	TE ONTWIKKELEN COMPETENTIES SCHOOL	26
4.2.5	DATA UIT MOGELIJKE PERSOONLIJKE ACTIES EN AANBEVELINGEN OP SCHOOLNIVEAU	26
4.3	DATA VRAGENLIJST 2: LEERLINGEN MET SPECIALE VRAGEN	27
4.4	DATA INTERVIEW	31

HOOFDSTUK 5: ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG

5.1	INLEIDING	34
5.2	DEELVRAAG 1	34
5.3	DEELVRAAG 2	35
5.4	DEELVRAAG 3	35
5.5	DEELVRAAG 4	36
5.6	DEELVRAAG 5	36
5.7	BEANTWOORDEN ONDERZOEKSVRAAG	37

HOOFDSTUK 6: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

6.1	INLEIDING	39
6.2	CONCLUSIES	40
6.3	AANBEVELINGEN VOOR MIJN PRAKTIJK	40
6.4	AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK	41

HOOFDSTUK 7: EVALUATIE

7.1	INLEIDING	42
7.2	PERSOONLIJKE ONTWIKKELING	42
7.3	REFLECTIE OP HET ONDERZOEKSPROCES	42
7.4	STERKE EN MINDER STERKE KANTEN VAN MIJN ONDERZOEK	43
7.5	AANBEVELINGEN VOOR ONDERZOEKERS	44

BRONVERMELDING	45
----------------	----

BIJLAGEN

1:	VRAGENLIJST 1	47
2:	VRAGENLIJST 2	56
3:	INTERVIEW	58
4:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 1	59
5:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 2	61
6:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 3	63
7:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 4	65
8:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 5	67
9:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 6	69
10:	DATA-ANALYSE COMPETENTIE 7	71
11:	DATA VRAGENLIJST 2	73
12:	UITWERKING MOGELIJKE ACTIES EN AANBEVELINGEN	78
13:	COMPETENTIES UITGEWERKT OP PERSOONLIJK NIVEAU	84

SAMENVATTING

De invoering van Passend onderwijs is een veranderingsproces. Als er meer kinderen op 'de school om de hoek' onderwijs krijgen betekent dat wat voor ons onderwijs. Er moet iets veranderen. Er wordt al zoveel verwacht van leerkrachten binnen onze huidige samenleving. Hoe werken we nu? Wat kan anders? Wat wordt er verwacht van onze leerkrachten? Wat betekenen veranderingen voor leerkrachten? Hoe kunnen we anders gaan samenwerken? Hoe competent voelen leerkrachten zich?

Hoe competent voelen zij zich wat betreft kinderen met speciale vragen?

Dit zijn de vragen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek. Na bestudering van literatuur heb ik twee vragenlijsten opgesteld en opgestuurd naar de leerkrachten van onze school. Daarnaast heb ik een interview gehouden met een aantal leerkrachten.

Via de data en de literatuurstudie beantwoord ik bovenstaande vragen en doe vervolgens aanbevelingen voor mijn praktijk en voor mogelijk vervolgonderzoek.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten zich competent voelen, maar ook regelmatig handelingsverlegenheid ervaren. Ze ervaren meer handelingsverlegenheid met kinderen met gedragsproblemen dan met kinderen met leerproblemen. De leerkrachten zien Passend onderwijs als een verandering die zowel positieve als negatieve gevolgen met zich meebrengt en ze vinden het belangrijk om in een vroeg stadium mee te denken over de invoering van Passend onderwijs en waar mogelijk alvast stappen te zetten. Ze geven aan het ontwikkelingsgericht onderwijs te willen uitbouwen en meer samen te gaan werken, o.a. door maatjeswerk. Men wil meer intervisie momenten om van en met elkaar te kunnen leren. Waar nodig wil men experts inroepen om het leerkrachthandelen te versterken.

Samenwerken aan samen werken.

HOOFDSTUK 1: INLEIDING; AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

Passend onderwijs is ‘hot’. Het nieuws staat er vol mee. Je kunt geen onderwijs gerelateerd vaktijdschrift openslaan of het gaat er over. Hele studiedagen worden ermee gevuld. Wat betekent Passend onderwijs? Als je op internet de term intypt verschijnen er legio definities. Binnen de stichting x, waar ik werkzaam ben, gebruiken we de volgende omschrijving:

“Passend onderwijs moet er voor zorgen dat leerlingen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs krijgen. Het streven is om zoveel als mogelijk kinderen verantwoord te begeleiden op ‘de school om de hoek’. Als een school zelf geen passend onderwijs kan bieden, dan is het de verantwoordelijkheid van de school resp. het bestuur van die school om een school te vinden (regulier of speciaal) die wel een passend aanbod kan doen. Hiervoor is het nodig dat scholen en schoolbesturen, samen met gemeenten en ketenpartners, met elkaar samenwerken.”

(Bron: Frank Evers, stafmedewerker bovenschoolse ondersteuning stichting x en Coördinator PCL Samenwerkingsverband Over de Maas)

Scholen en stichtingen zijn er steeds meer mee bezig en ook ouders vragen zich steeds meer af wat dit voor hun kind gaat betekenen. Omdat Passend onderwijs tot voor kort gepaard zou gaan met bezuinigingen, zit er vaak een negatieve lading onder. De invoering van Passend onderwijs is voor een belangrijk deel een organisatorische aangelegenheid (Meijer, 2010), welke samenwerking vereist tussen regulier en speciaal onderwijs, jeugdzorg en de gemeenten binnen een vastgesteld gebied. In onze regio is daarom het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Noord-Limburg opgericht. Daarin zitten alle scholen (inclusief het speciaal onderwijs) in Noord-Limburg. Dat samenwerkingsverband moet zorgen voor een dekkend onderwijsaanbod. Ouders melden maar één keer aan. Samen met school (in overleg met het bestuur e.o. samenwerkingsverband) wordt bekeken wat de best passende plek zal zijn. Op dit moment gaat het geld voor kinderen met een Leerling gebonden Financiering (LGF) nog rechtstreeks naar de scholen of schoolbesturen. Straks (per 1-8-2014) gaat dat geld naar het nieuwe samenwerkingsverband. Dat geld noemt

men het ondersteuningsbudget van het samenwerkingsverband. Het woord 'zorg' wordt in deze nieuwe context vervangen door het woord 'ondersteuning'.

Nadat eerdere bezuinigingsplannen zijn teruggedraaid, heeft elk samenwerkingsverband Passend Onderwijs in Nederland op termijn per leerling evenveel te besteden. Voor de (op dit moment nog ongelijke) verdeling geldt een overgangsregeling van 5 jaar. Schooljaar 2014-2015 zal worden gebruikt als overgangsjaar, in 2015-2016 moet Passend onderwijs volledig ingevoerd zijn.

De stichting waar ik werkzaam ben als teamleider bovenbouw op een basisschool, streeft er na zo veel mogelijk kinderen verantwoord te kunnen begeleiden op de basisschool 'om de hoek'. Dat gaat niet vanzelf en er zal zeker niet voor alle kinderen een oplossing zijn. Het streven naar inclusief onderwijs is er wel, maar ik denk dat de toevoeging 'ongeacht beperking' die binnen inclusief onderwijs gebruikt wordt, niet haalbaar is. Wij zijn ervan overtuigd dat de invoering van Passend onderwijs vele nieuwe mogelijkheden biedt en willen niet wachten tot augustus 2014 met nadenken en uitproberen van die mogelijkheden. Wij denken daarbij aan de volgende bouwstenen:

- samenwerkende leerkrachten (o.a. versterken leerkrachthandelen door teamprofessionalisering)
- samenwerkende scholen (cluster van scholen binnen een bepaald gebied)
- de co-teacher (Koot, 2011) in plaats van de huidige rugzakbegeleiding
- inzet van specialisten
- de taak van het speciaal onderwijs

Daarnaast willen we meer samen gaan werken met jeugdzorg en gemeenten. In de gemeente waar ik werkzaam bent noemt men dit 'Een kind, een plan'. Ik heb het voorrecht om aan de voorkant mee te mogen denken en doen. Of het uiteindelijk allemaal uitgevoerd kan worden zoals bedacht heeft deels te maken met de keuzes van het nieuwe samenwerkingsverband in Noord-Limburg over de verdeling van het ondersteuningsbudget. De verwachting is dat de besturen hierover in de loop van 2013 concrete afspraken maken. Ook ideeën van andere besturen kunnen een bron van inspiratie vormen waardoor we onze plannen weer bijstellen.

1.2 Versterken leerkrachthandelen

Kijkende naar de vier pijlers die ik hiervoor noemde, richt ik mijn onderzoek op het leerkrachthandelen. Als we er naar streven dat leerkrachten meer gebruik gaan maken van elkaars sterke kanten, dan is het zinvol om dit eerst in kaart te brengen. Spelbos (2011) schrijft in haar onderzoeksverslag dat om een leerkracht goed te kunnen bijscholen, men eerst inzicht moet krijgen in de competenties die de leerkracht beheerst en vervolgens in de competenties die verder ontwikkeld kunnen worden. Tevens schrijft ze dat dit per persoon verschillend is en afhankelijk van talenten, kwaliteiten en vaardigheden. Mijn onderzoek bouwt verder op haar onderzoek. De verwachting is dat door aan de voorkant te onderzoeken, na te denken en aanbevelingen te doen, er een voorsprong ontstaat ten aanzien van het handelen op onze weg naar Passend onderwijs. De verwachting is ook dat ik door de uitkomsten van mijn onderzoek de ondersteuningsmogelijkheden van onze school beter in kaart kan brengen. Met ondersteuningsmogelijkheden wordt bedoeld dat duidelijk omschreven staat welke (extra) ondersteuning je als school kan bieden. Daarmee lever ik ook alvast een bijdrage aan de inhoudelijke invulling van het (straks verplichte) ondersteuningsprofiel van onze school. Ook wil ik aanbevelingen doen op aandachts- en verbeterpunten met betrekking tot teamprofessionalisering. Het is de bedoeling om in de aanloop naar 1 augustus 2014 een professioneel netwerk te ontwikkelen, waarbij leerkrachten hun eigen sterke kanten verder kunnen uitbouwen en een beroep op elkaar kunnen doen waar nodig. Waarbij leerkrachten vooral de kracht in zichzelf zoeken en expertise ontwikkelen welke ze individueel kunnen gebruiken en binnen het team. Mijn taak in deze is o.a. het begeleiden van dit proces door leerkrachten te coachen bij hun persoonlijke ontwikkeling in relatie tot de teamprofessionalisering.

Ik stel dat de opbrengst uiteindelijk is dat door beter gebruik te maken van elkaars expertise er minder handelingsverlegenheid is bij leerkrachten met kinderen die tot nu naar het speciaal basisonderwijs uitstroomden. Daardoor kunnen meer kinderen uit de omgeving van onze school verantwoord worden begeleid op onze school.

Passend onderwijs wordt hiermee realiteit.

onderzoeksvraag

Hoe competent voelt de leerkracht van onze school zich in de begeleiding van kinderen met speciale vragen?

deelvragen

- Hoe competent voelt de leerkracht van onze school zich in het algemeen?
- Welke competenties heeft de leerkracht van onze school als ontwikkelpunt?
- Welke competenties verdienen aandacht op schoolniveau volgens de leerkracht van onze school?
- Wat verstaat de leerkracht van onze school onder gedragsproblemen en leerproblemen en bij welke leerlingen met speciale vragen ervaart de leerkracht van onze school de meeste handelingsverlegenheid?
- Hoe kijken leerkrachten van onze school aan tegen de invoering van Passend onderwijs?

HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING

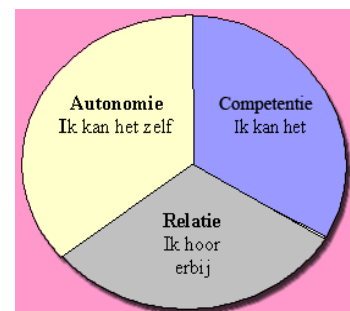
2.1 Inleiding

Passend onderwijs begint met het professionaliseren van een team door het versterken van het leerkrachthandelen. Mijn theoretische onderbouwing is o.a. gebaseerd op leerkrachthandelen binnen ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Wat is een leerling met speciale vragen? Wat verstaan we onder competenties? De invoering van Passend onderwijs betekent dat er iets verandert. Wat wordt er van leerkrachten verwacht bij veranderingsprocessen? Wat is de rol van een leidinggevende bij veranderingsprocessen? Ik heb verkend hoe men in Finland te werk gaat ten aanzien van professionalisering van leerkrachten. Wat kan teamprofessionalisering voor ons betekenen?

2.2 Leerkrachthandelen binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO)

De school waar ik werkzaam ben als teamleider heeft in haar visie omschreven dat ze ontwikkelingsgericht werkt waarbij men aan de hand van thema's betekenisvol onderwijs maakt. Er staat ook dan men uitgaat van verschillen en dat dit bijdraagt aan een hoge mate van betrokkenheid en motivatie van leerlingen en leerkrachten.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is een vorm van adaptief onderwijs dat voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2007).



Adaptief onderwijs is een vrij algemene term die men vaak hoort in het onderwijs. Volgens Blok (2004) wordt er in het algemeen bedoeld dat scholen rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Blok is kritisch ten aanzien van het gebruik van de term adaptief onderwijs omdat het lijkt alsof iedereen die de term gebruikt, hetzelfde bedoelt. In de praktijk blijkt dat niet zo te zijn. Doornbos (1991) definieert adaptief onderwijs als onderwijs dat 'uitgaat van verschillen' en distantieert zich van 'rekening houden met verschillen'. Wanneer je rekening houdt met verschillen ga je uit van een gemiddelde leerling als norm en differentieer je waar nodig naar boven of naar

beneden. Een leerkracht die uitgaat van verschillen, past zijn onderwijs aan op ieder kind om uit ieder kind het beste te halen. Stevens (1997) onderbouwt deze visie en ziet adaptief onderwijs als onderwijs waar iedere leerling zich op zijn plaats voelt en tot zijn recht komt. Zowel Doornbos als Stevens zien leerstofjaarklassensystemen als een belemmering voor goed adaptief onderwijs. Op onze school wordt het onderwijs nog binnen dit leerstofjaarklassensysteem vorm gegeven, echter zijn we op zoek naar kansen om groepsoverstijgend lessen te geven. We doen dit o.a. al door leerlingen bijvoorbeeld tijdens de rekenlessen aan te laten sluiten in andere groepen die beter aansluiten bij hun niveau. Kritisch beschouwend naar hoe wij op onze school kijken naar onze leerlingen en proberen aan te sluiten bij hun behoeften, concludeer ik dat wij tot voor kort nog uitgingen van 'rekening houden met verschillen' en op weg zijn naar 'uitgaan van verschillen', maar er nog niet zijn. Dit gaan we doen o.a. door het uitbouwen van OGO en in de toekomst door het inrichten van groepsoverstijgende lessen. Een leerkracht die op deze manier werkt, stemt zijn of haar gedrag af op de drie basisbehoeften, relatie, competentie en autonomie. Doel bij de leerlingen is optimale motivatie, optimale betrokkenheid, optimaal profiteren, (Stevens, 2007). Wat zien we een leerkracht op dit moment dan wél al doen binnen onze school? Wat betreft de basisbehoefte *relatie*: leerkrachten van onze school laten leerlingen weten dat ze er voor hen zijn, dat ze hen serieus nemen. Ook weten de leerlingen dat leerkrachten tijd voor hen hebben en naar hen willen luisteren. Er wordt belangstelling getoond voor de achtergrond van leerlingen. In onze visie staat verder dat een leerling tot ontwikkeling komt als hij lekker in zijn vel zit. De sociaal emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling krijgen aandacht. De leerkracht heeft vertrouwen in de ontwikkeling van ieder kind, hij daagt ze uit en ondersteunt. De leerkracht laat kinderen mee denken en er is veel ruimte voor eigen inbreng.

De leerkracht met aandacht voor de basisbehoefte *competentie* zorgt er voor dat alle leerlingen aan de beurt komen. Zeer belangrijk is ruimte geven voor verschillen in werk- en leerstijl. Leerkrachten hebben hoge verwachtingen van onze leerlingen, deze sluiten zoveel mogelijk aan bij de talenten en vaardigheden van de leerlingen. Leerkrachten stellen reflecterende vragen en zet daarmee de leerlingen aan het denken over zichzelf en hun ontwikkeling. We differentiëren binnen de instructie en tijdens de verwerking. Er is aandacht voor specifieke zorg van leerlingen. Naar een passend aanbod voor kinderen die extra begeleiding of extra uitdaging nodig hebben

wordt gezocht. De leerkracht biedt aandacht aan zelfstandig leren en samenwerkend leren. We maken veel gebruik van coöperatieve werkvormen tijdens instructie en verwerking. Er is samenwerking binnen de jaarlaag.

Autonomie zien we terug in het ondersteunen van eigen initiatieven van leerlingen en daadwerkelijk laten zien dat er wat gedaan wordt met de ideeën die leerlingen zelf aandragen. De leerling wordt uitgedaagd eigen oplossingen te bedenken. Een aantal organisatorische zaken worden aan leerlingen toevertrouwd. De kinderen van onze school worden meer en meer eigenaar van hun eigen ontwikkeling, zij kiezen zelf werkjes voor in hun portfolio. Het echte portfolio is een ontwikkelpunt. In het leerproces zoekt de leerkracht samen met kinderen naar oplossingsstrategieën en stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Samengevat kan OGO dus omschreven worden als het optimaal afstemmen van onderwijs op leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van de verschillende leerlingen. Maar dit is toch eigenlijk Passend onderwijs? Of is daar nog meer voor nodig? Als we spreken over verschillende leerlingen dan behoren daar ook de leerlingen met speciale vragen bij. Wat verstaan we onder een leerling met speciale vragen?

2.3 Leerlingen met speciale vragen

Om een definitie te geven van kinderen met speciale vragen maak ik gebruik van termen die op dit moment op de site van de Rijksoverheid gehanteerd worden binnen het speciaal onderwijs (SO) en speciaal basisonderwijs (SBO).

1. Blinde en slechtziende kinderen
2. Dove en slechthorende kinderen
3. Gehandicapte en langdurig zieke kinderen
4. Kinderen met stoornissen en gedragsproblemen
5. Moeilijk lerende kinderen
6. Kinderen met opvoedingsproblemen
7. Alle andere kinderen die speciale ondersteuning en aandacht nodig hebben

Ik kies ervoor om het begrip 'kinderen met speciale vragen' in te perken voor de uitwerking van mijn onderzoek. Vanuit de praktijk ervaar ik dat leerkrachten het vaakst en de meeste handelingsverlegenheid ervaren bij het begeleiden van

kinderen met stoornissen en gedragsproblemen en moeilijk lerende kinderen. De term 'leerling met speciale vragen' kun je in dit verslag ook vervangen door 'leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met leerproblemen'.

Volgens van der Ploeg(2007) heeft iemand gedragsproblemen als iemand regelmatig ongewenst gedrag vertoont dat storend is voor de omgeving. Voorbeelden van gedragsproblemen zijn driftbuien en woedeaanvallen bij jonge kinderen, agressief gedrag, pesten en delinquent gedrag.

Horeweg (2013) schrijft dat sommige problemen met leerlingen door het gedrag van leerlingen wordt veroorzaakt maar ook soms ook door (het gedrag) van de leerkracht. Dat verklaart waarom ik vaker heb gemerkt dat een leerkracht bij een leerling handelingsverlegen is, terwijl een andere leerkracht bij dezelfde leerling geen handelingsverlegenheid ervaart. Daarom is het ook zo belangrijk dat leerkrachten van elkaar leren. Leerlingen met gedragsproblemen hebben het vaak moeilijk maar hun leerkrachten ook.

Zo ook kinderen met leerproblemen. De Groot (2012) schrijft dat achter de leerproblemen vaak onzichtbare (Spencer & Spencer, 1993), ontwikkelingsstoornissen aan ten grondslag liggen zoals AD(H)D, dyslexie, dyscalculie, een vorm van autisme etc. Kinderen kunnen natuurlijk ook een leerprobleem hebben zonder dat een ontwikkelingsstoornis de oorzaak is. Een

lagere algemene intelligentie kan daar de oorzaak van zijn maar ook de staat van welbevinden van kinderen is bepalend voor de leerprestaties (Stevens, 2007). Wat wij binnen onze stichting en school willen met bereiken met Passend onderwijs, is minder de nadruk op het probleem van de leerling leggen, maar juist naar kansen zoeken om aan te sluiten bij deze problemen. Dat hier professionalisering van onze leerkrachten voor noodzakelijk is (Horeweg, 2013) lijkt vanzelfsprekend. Maatwerk voor leerlingen en een goede begeleiding van leerkrachten (Meijer, 2010).



Gedrag (moeilijkheden)
dat gezien wordt.

De vele factoren die
(onzichtbaar)
meespelen in het gedrag
dat aan de Top
zo duidelijk waarneembaar is.

2.4 Leerkrachtcompetenties

Leerkrachten moeten aan bepaalde eisen voldoen. Dat staat vastgelegd in de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (wet BIO, 2006). Scholen moeten aan kunnen tonen dat leerkrachten aan die eisen voldoen. In totaal moet een leerkracht aan 7 bekwaamheidseisen voldoen. Deze komen overeen met de zeven competenties die we binnen het Master SEN competentieprofiel gebruiken (de Bruïne et al, 2004). Spelbos (2011) adviseert in haar onderzoek, om te meten hoe competent een leerkracht is, het Persoonlijk Koers Onderzoek (PKO) als instrument te gebruiken. Hiermee breng je de competenties van leerkrachten in beeld en zie je *‘op welke punten het gedrag van leerkrachten nog afwijkt van het gewenste gedrag’* (Spelbos, 2011). Een ander instrument en vergelijkbaar met PKO is de scan die ontwikkeld is door Bruïne et al (2011) in opdracht van het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ). Vergelijk ik beide instrumenten met ons eigen instrument ‘de thermometers van stichting x’ (uitgewerkt in de vragenlijst als bijlage 1), dan zie ik veel overeenkomsten. Omdat ons eigen instrument herkenbaar is voor de leerkrachten van onze school kies ik ‘de thermometers’ om de competenties van onze leerkrachten in beeld te brengen. Dit instrument is enkele jaren geleden ontwikkeld door een aantal leerkrachten en teamleiders van onze stichting onder begeleiding van schoolbegeleider Alex van Emst. In dit model wordt beschreven wat we binnen onze stichting bij de competenties onder ‘beginnersgedrag’ verstaan en wat we een expert zien doen. Binnen het instrument thermometers gebruiken we de volgende termen:

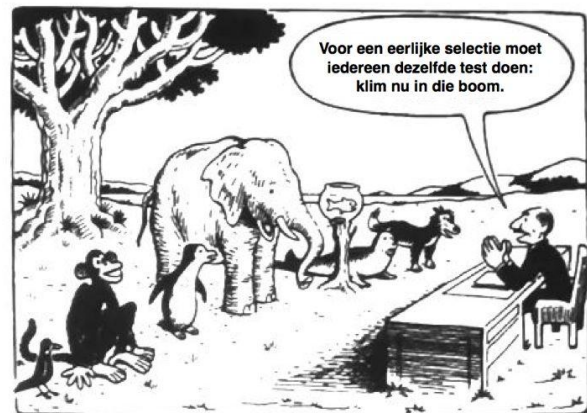
1. Interpersoonlijk competent
2. Pedagogisch competent
3. Vakinhoudelijk en didactisch competent
4. Organisatorisch competent
5. Competent in het samenwerken met collega's en het werken in een organisatie
6. Competent in het samenwerken met de omgeving
7. Competent in reflectie en ontwikkeling

2.5 Finland

De Nederlandse overheid stimuleert professionele ontwikkeling van leerkrachten door onder meer het toekennen van de lerarenbeurs, de functiemix en het lerarenregister. Dit jaar heeft de overheid €75 miljoen ter beschikking gesteld voor het versterken van de kwaliteit van leerkrachten en schoolleiders. Onze overheid is er ook van overtuigd dat de kwaliteit van het onderwijs voor een groot deel wordt bepaald door de kwaliteit van de onze leerkrachten. Volgens onze overheid is de kwaliteit van het onderwijs in Nederland goed. De resultaten van de leerlingen in het basisonderwijs en voorgezet onderwijs zijn (nog) goed maar opvallend is wel dat deze dalen ten opzichte van een aantal andere landen, waaronder Finland. Waarom stijgt Finland wereldwijd qua onderwijsresultaten? Hoe investeren zij in hun leerkrachten en dus in hun onderwijs?

Finland; verfrissend vernieuwend wat betreft het onderwijs. In het onderzoek PISA (2009) van de Organisatie voor Economische Samenwerking (OESO) naar de kwaliteit van onderwijs in de verschillende landen scoort Finland erg hoog, waar Nederland ietsje hoger dan gemiddeld haalt.

Belangrijke punten in het Finse onderwijs blijken inclusie en differentiatie. In Finland lijkt het onderwijs werkelijk passend. Leerlingen met een beperking zitten in reguliere groepen. Slechts een klein deel zit in een klas voor speciaal onderwijs. Het onderwijsmodel is opgezet door Erkki Haro vanaf ongeveer 1970.



“Hoera!”, was mijn eerste reactie toen ik dit las. Hoera voor het nieuwe stelsel, want dit is toch wat we willen met ons allen? Ons nieuw stelsel van Passend onderwijs kan dan toch meeliften op wat in Finland al is bereikt? Na bestudering van de feiten concludeer ik dat dit niet zomaar zal gaan.

De verschillen op een rij (onderstaande geldt voor scholen in Finland):

- De klassen zijn veel kleiner: 15-19 leerlingen in de onderbouw. In bovenbouw is de klassengrootte ongeveer 21 leerlingen.
- Naast de leerkracht is er doorgaans structureel een klassenassistent in de groep.
- Daarnaast zijn er ook gespecialiseerde begeleiders aanwezig die op momenten de leerlingen die begeleiding nodig hebben bijstaan in de klas gedurende de dag.
- Iedere school heeft sociaal werkers, psychologen, orthopedagogen, logopedisten etc. in dienst.

Bovenstaande is toepasselijk voor de zogenaamde Middenschool. Hier gaan kinderen van 6 t/m 16 jaar naar toe. Opvallend verschil dus met Nederland, waar kinderen al veel jonger naar school komen. In Finland gaan dus geen tweejarigen naar school omwille van het alvast inlopen van een taal/spraakachterstand. Finland scoort desondanks bijna het hoogst als het gaat om de resultaten van leesonderwijs!

Opvallend is zeker de rol van de leerkracht in de Finse samenleving. In tegenstelling tot in Nederland wordt de leerkracht in Finland gezien (dus ook door het bedrijfsleven en de politiek) als de sleutel tot succes voor de economische vooruitgang. Men gaat ervan uit dat zonder goed onderwijs geen economisch successen haalbaar zijn. Leerkrachten hebben aanzien en respect. Alleen artsen en piloten staan nog hoger in aanzien.

Doemdenkers onder ons beweren dat geen enkel land zoveel 'zorgleerlingen' heeft als Nederland. Dat het de laatste jaren toenemend ernstig gesteld is met de toename van gedragsproblematieken. Echter, in Finland is het percentage leerlingen dat gespecialiseerde begeleiding krijgt hoger dan in Nederland. En desondanks staat het zo hoog op de ranglijst van PISA. Passend onderwijs dus én ook nog goede resultaten.

Het Finse model is vanaf 1970 ontwikkeld. Grondlegger Erkki Haro beweert dat het succes ervan komt door dat er continuïteit is in het model (dus niet steeds ad-hoc ombuigingen etc.) en dat er een breed gedragen vertrouwen is in de deskundigheid van het onderwijsveld, met name de leerkracht. Dat past bij de visie van onze stichting en ondersteunt het belang van mijn onderzoek. Alle leerkrachten zijn

overigens universitair opgeleid in Finland. Onze oud-minister Marja Bijsterveldt kwam in maart 2011 ook met het idee dat alle Nederlandse leerkrachten in de toekomst een Master opleiding gevolgd moesten hebben. Krap 2 jaar later (juli 2013) besluit onze regering de studiefinanciering voor Masteropleidingen te schrappen. Een groot verschil met Finland is dat door het aanzien en het belang van het vak jonge Finnen in de rij staan om toegelaten te worden tot de onderwijsmaster. Met als gevolg dat uiteindelijk maar 10 procent allerbeste geïnteresseerden wordt toegelaten. We hebben in Nederland nog een lange weg te gaan. Beginnende met de slag te maken in anders denken over het belang van onze leerkrachten. De Nederlandse overheid zou daarom in de leer kunnen gaan bij de Finnen. Begrijpen dat je moet investeren aan de voorkant: het professionaliseren van onze leerkrachten.

"Neem risico, durf, wees vernieuwend, wij vertrouwen je!"

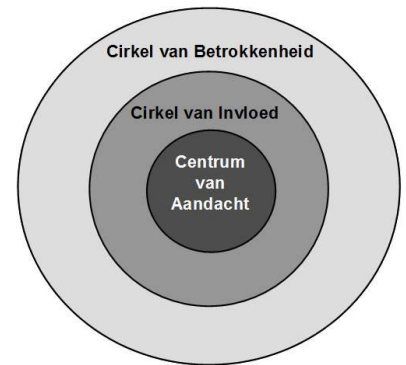
(Erkki Haro 2007).

2.6 Passend onderwijs: een veranderingsproces

Het invoeren van Passend onderwijs is een veranderingsproces. Kloosterboer (2005) stelt dat mensen wel willen veranderen, maar niet veranderd willen worden. Dat uit zich vaak in weerstand. Inmiddels heb ik zelf ook ervaren dat weerstand een teken van betrokkenheid is. Het is voor een leidinggevende niet makkelijk om te gaan met weerstand van anderen. Er kan bij leidinggevendenden weerstand ontstaan tegen de weerstand van collega's (Kloosterboer, 2005). Om veranderingen in gang te zetten, dien je als leidinggevende meer vanuit leiderschap te werken dan vanuit management (van Emst, 2010). Kloosterboer (2005) schrijft ook dat voor een evenwichtige regie van organisatieverandering aandacht nodig is voor zowel de rationele als emotionele aspecten. Maar wat betekent dat nu in de praktijk? Hoe kan er écht iets veranderen. Als leidinggevende dien je in veranderprocessen collega's mee te nemen in het proces. Hen aan de voorkant mee laten denken. Hen inspireren door een voorbeeld te zijn. Buiten kaders denken en het gesprek hierover aangaan. Koppelingen maken tussen de visie en de praktijk en het handelen van jezelf als leidinggevende maar ook het handelen van collega's hieraan toetsen (Kloosterboer, 2005). Zelf doe ik dat door kritisch te kijken en te benoemen of datgene wat ik doe (of mijn collega's) past binnen onze visie. Zo niet? Wat moet dan

anders? Wat kan weg? Wat moet juist meer? Ik merk dat de collega's daardoor ook steeds meer vanuit visie dingen kunnen benoemen en doen.

Cruciaal ook in het begeleiden van mensen in veranderprocessen is oog hebben voor verschillen. Niet alleen verschillen in talenten en aanleg, maar ook in karakter. Veranderen kan niet zonder de mensen mee te nemen. Mensen hebben verschillende belangen, motieven en emoties. Weerstand kan je zien als een positief iets, het geeft aan dat mensen betrokken zijn en dat het zich hun centrum van aandacht bevindt (Covey, 2010). Frustratie kan daarbij ook betekenen dat men een doel heeft wat niet lukt. Daarom is het ook zo belangrijk dat we tijdig beginnen met het veranderen van denken en doen.



2.7 Teamprofessionalisering

In een professionele cultuur (van Emst, 2010) leren de professionals in de school van en met elkaar. Daarbij is sprake van erkende ongelijkheid. Het is de taak van de leidinggevenden om de verschillen in kwaliteiten bij collega's te (h)erkennen en te benutten. Zoals eerder beschreven gebruiken wij binnen onze professionele cultuur het instrument dat 'de thermometers van stichting x' voor (bijlage 1). Ik merk dat dit zeer stimulerend werkt. Mijn taak hierbij is het coachen van mijn collega's op persoonlijke ontwikkeling in relatie tot de schoolontwikkeling. Ook het oprichten en werken met expertgroepen is een onderdeel van onze, in ontwikkeling zijnde, professionele cultuur. Het voordeel van een grote school met veel collega's, is de extra mogelijkheid om gebruik te maken van elkaars sterke kanten waardoor er die erkende ongelijkheid ontstaat. Dit is een instrument dat we steeds vaker inzetten. Uitgaan van verschillen en gebruik maken van verschillen. Maar ook van en met elkaar leren. Meijer (2010) beweert ook dat het management leerkrachten moet uitdagen en speelruimte voor experimenten moet creëren en dat het management soms volgend dient te zijn. Binnen onze school gebeurt dat door ruimte te geven voor diverse 'proeftuintjes', op initiatief van leerkrachten. Voorbeelden daarvan zijn ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven in de groepen 3 en 4, projecten om het leesplezier te bevorderen, het koppelen van thema's en taal in de groepen 5 t/m 8, kindportfolio en kindgesprekken. Elk teamlid brengt naast zijn eigen ervaring en deskundigheid ook zijn eigen 'Teamrollen' in (Belbin, 2010). Een Teamrol is een

samenhangend pakket van eigenschappen en vaardigheden dat je 'aangeboren' is. Houd je daar rekening mee, dan gaat het team beter functioneren omdat iedereen doet waar hij goed in is. Iemand is zeer muzikaal of een organisatietalent, juist heel creatief of communiceert makkelijk en weer een ander teamlid kan een probleem goed analyseren. Al die kwaliteiten heb je nodig om samen een goed resultaat neer te zetten.

2.8 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik laten zien dat ik nader heb bekeken hoe de leerkrachten van onze school al werken binnen onze ontwikkelingsgerichte visie en kritisch gekeken hoe dat past bij wat Stevens (1997) en Doornbos et al (1991) over adaptief onderwijs beweren. Ik heb het begrip 'leerlingen met speciale vragen' uitgelegd en waarom professionalisering noodzakelijk is om deze leerlingen goed te kunnen begeleiden. Ik heb uitgelegd waarom het belangrijk is om te investeren in leerkrachthandelen algemeen en onderzocht hoe dat men in een land als Finland doet, waar men hoge opbrengsten heeft. Tot slot concludeer ik dat vanuit de literatuur en vanuit eerder onderzoek aangetoond is dat leerkrachtcompetenties te ontwikkelen zijn, maar men dan eerst dient te weten hoever men is in ontwikkeling en welke instrumenten daarvoor te gebruiken zijn. Om dat op onze school te onderzoeken gebruik ik de 'thermometers van stichting x' als instrument.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1 Inleiding

Om een onderzoek te doen naar leerkrachtcompetenties binnen onze school in relatie tot de ontwikkelingen omtrent Passend onderwijs heb ik gekozen voor een case-study. Ik verzamel mijn gegevens door twee vragenlijsten voor mijn collega's uit te zetten over leerkrachtcompetenties in het algemeen en in relatie tot kinderen met speciale vragen. Daarnaast interview ik een aantal collega's over de invoering van Passend onderwijs. In dit hoofdstuk leg ik uit waarom ik kies voor deze opzet en hoe ik data verzamel. Daarnaast beschrijf ik de triangulatie, betrouwbaarheid, validiteit en ethiek van mijn onderzoek.

3.2 De onderzoeksvorm

Tijdens mijn onderzoek is er sprake van een kritisch emancipatorisch paradigma (de Lange et al., 2011) omdat het ondersteunend werkt aan de behoefte om iets te veranderen. Kritische reflectie speelt daarbij een grote rol. Niet alleen bij mezelf, maar ook bij de doelgroep; de leerkrachten. Mijn vragen zijn gericht op hun handelen waarbij ze na kunnen denken over zaken zoals: "Wat doe ik? Waarom doe ik wat ik doe?" Het onderzoek valt onder een praktijkgericht onderzoek omdat het nauw verbonden is met praktisch handelen (Harinck et al., 2011). Het onderzoek dient uiteindelijk om verbetering in de praktijk tot stand te brengen. In mijn situatie gaat het om het aanzetten tot betere praktijken door het vergoten van expertise en handelingsbekwaamheid van de direct betrokkenen. Daardoor verbetert hun positie binnen hun beroepspraktijk. Ook dit aspect past binnen een kritisch emancipatorisch paradigma (de Lang et al., 2011). Bij mijn onderzoek heb ik ook veel gehad aan opgedane inzichten vanuit de theorie (en praktijk) over veranderingprocessen. Immers, veranderingen kunnen alleen worden doorgevoerd wanneer zij voldoende draagvlak hebben bij betrokkenen (Fullan, 2001). Daarom ben ik al ver voordat de wet op Passend onderwijs ingaat bezig met het betrekken van de mensen die het uiteindelijk moeten gaan doen: onze leerkrachten.

Mijn onderzoek past binnen *de metafoor van de ijsberg* (Spencer & Spencer, 1993). Waarbij het eerste deel van het onderzoek, de vragenlijsten een beeld geeft over het gedrag van mijn doelgroep, datgene wat zichtbaar is. Het andere deel, het interview,

geeft een beeld over datgene wat 'onder water ligt': motieven, drijfveren, overtuigingen, etc.

Vanuit mijn overtuiging dat Passend onderwijs begint met het investeren in leerkrachthandelen is het logisch om eerst in kaart te brengen hoe het gesteld is met het leerkrachthandelen bij ons op school. Via deze case-study ontstaat er een overzicht hoe de competenties binnen onze school zijn ontwikkeld. Dit is geen objectief beeld. Het gaat om hoe de leerkracht het ervaart. Ik heb in de eerste vragenlijst termen gebruikt die bekend zijn vanuit de dagelijkse onderwijspraktijk van onze leerkrachten. Daardoor heb ik snel de beschikking over het antwoord op mijn deelvraag hoe competent de leerkracht zich voelt. Het antwoord op mijn onderzoeksvraag krijg ik door een specifieke vragenlijst hierover en leerkrachten te interviewen.

3.3 Data verzamelen

In eerste instantie ben ik begonnen met onderbouwend voorwerk door me te verdiepen in relevante literatuur. Vervolgens ben ik aan de slag gegaan met een aantal onderzoeksmethoden. Ik heb gekozen om een gedeelte van de data te verzamelen via een vragenlijst die gebaseerd is op een instrument (thermometers stichting x) welke wij binnen onze stichting x hanteren om persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten te bespreken. Deze thermometers zijn gebaseerd op de beroepscompetenties vanuit de wet Beroepen in het Onderwijs (wet BIO, 2006). De uitkomsten van de vragenlijst geven een beeld ten aanzien van het leerkrachthandelen in het algemeen. Middels de tweede vragenlijst krijg ik antwoord op mijn onderzoeksvraag over het leerkrachthandelen ten aanzien van kinderen met speciale vragen. De interviews hebben als doel om meer doelgericht over Passend onderwijs in gesprek te gaan en om diepgang te creëren over het handelen ten aanzien van leerlingen met speciale vragen. Ik realiseer me dat de kwaliteit van het interview afhangt van mijn bekwaamheden en zal de aandachtspunten zoals beschreven (de Lange et al., 2011, p. 172) in ogenschouw nemen; Ik zal aandachtig zijn door me te concentreren op de ander en een luisterende houding aan te nemen. Ik ben alert op de beleving van de ander zodat ik op een juiste wijze in ga op de signalen die de ander geeft. Ik zal gebruik maken van stiltes en zelf niet teveel praten maar in plaats daarvan gebruik maken van 'stimuli' zoals korte opmerkingen of een kritische vraag. Objectiviteit van mijnt kant is noodzakelijk om de ander de ruimte te

geven die nodig is en ik zal de ander respecteren wanneer hij of zij bepaalde dingen niet wil zeggen. De vragen die ik gebruik geven ruimte voor narratieven oftewel verhalen van leerkrachten. Een narratief interview geeft ruimte om inzichten, belevingen en reflecties van collega's helder te krijgen. De valkuil om niet de juiste informatie uit hun woorden te halen is aanwezig. Precisie in het afluisteren en overzichtelijk te analyseren (op overeenkomsten en verschillen) voorkomt dat. De kans om via de interviews de visie op het onderzoeksonderwerp bij mijn collega's helder te krijgen vind ik echter zwaarder wegen en een mooie kans. De vragenlijsten en interview zijn bijgevoegd als bijlagen 1, 2 en 3.

3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Door gebruik te maken van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling zorg ik voor triangulatie. Ik maak gebruik van brontriangulatie met als focusgroep mijn collega's en van methodische triangulatie (vragenlijsten en interview).

Ik gebruik diverse bronnen vanuit de literatuur zoals boeken, artikelen en internet. De modules die ik gevolgd heb bij Fontys OSO, de studiedagen binnen de organisatie waar ik werk, het symposium van Pasi Sahlberg over Fins onderwijs en de gesprekken met professionals dragen bij tot kennisopbouw. Waarbij ik voortdurend koppelingen maak tussen theorie en praktijk. In dit onderzoek vormt het critical friendship een zeer belangrijke rol. De feedback van mijn critical friends (collega's, studiegenoten en onderzoeksbegeleider) gebruik ik om mijn onderzoek bij te stellen. Daardoor wordt mijn onderzoek meer valide en betrouwbaarder (van der Donk & van Lanen, 2009). Mijn onderzoek geeft een beeld over belevingen (ervaringen) en is daardoor niet geheel objectief. Door als uitgangspunt een instrument te gebruiken met begrippen die door alle collega's herkend worden, vergroot ik de betrouwbaarheid. De layout van de vragenlijsten zorgen ervoor dat de vragen eenduidig in te vullen zijn. Ik kijk kritisch naar mezelf in mijn rol als onderzoeker en in welke mate ik de mensen kan beïnvloeden in mijn vragenlijsten en als interviewer. Dat wordt door de Lange et al. (2011) het 'interviewer effect' genoemd. Ik bewaak mijn objectiviteit goed en stel vragen zonder dat er een mening of overtuiging van mijzelf in doorklinkt zodat het onderzoek optimaal valide wordt.

3.5 Ethische aspecten

Het onderzoeksveld is bekend omdat dit plaatsvindt binnen mijn eigen onderwijspraktijk. Mijn onderzoek voldoet aan de vijf ethische aspecten die beschreven worden in de gedragscode Praktijkgericht onderzoek HBO (Andriessen et al., 2010). Ik dien het professionele en maatschappelijke belang door me te richten op een relevant thema met de bijbehorende problemen binnen mijn dagelijkse praktijk. De opbrengsten van mijn onderzoek bieden mogelijkheden op creatief, innovatief en toepasbaar niveau. Hierbij lever ik een positieve bijdrage aan kennis- en theorieontwikkeling en bevorder ik kenniscirculatie naar praktijk en onderwijs. Als onderzoeker ben ik ten alle tijden respectvol door rekening te houden met rechten, belangen, privacy, zienswijzen, opvattingen, theorieën en methoden van betrokkenen. Ik uit geen oordeel over de vragenlijsten of antwoorden uit de interviews. Ik ga zorgvuldig te werk door meerdere wetenschapsopvattingen en daarmee samenhangende vormen van onderzoek in overweging te nemen. Ik maak gebruik van reeds beschikbare kennis uit de praktijk en de wetenschap. Ik streef erna om correct, compleet, nauwkeurig en navolgbaar te rapporteren. De data worden bewaard en ik houd zoveel mogelijk rekening met eigendomsrechten. Een doel is om kritisch te zijn ten aanzien van in de praktijk gehanteerde opvattingen en probleemdefinities. Ik ben onafhankelijk in mijn keuzes en eerlijk over de bronnen die ik gebruik. Ik ben aanspreekbaar op mijn gedrag tijdens het uitvoeren van het onderzoek, zelfsturend tijdens de analyses van de vragenlijsten en interviews en oordeelsvrij in rapportages. Ik kan me verantwoorden ten aanzien van het gekozen thema en de gebruikte methoden en ik ben me bewust van de beperkingen daarvan. Zorgvuldig te werk gaan bij de uitwerking en de onderbouwing van de conclusies is een vanzelfsprekendheid.

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de data die verkregen zijn uit de 2 vragenlijsten en een interview. De vragenlijsten (bijlage 1 en 2) zijn ingevuld door een groep respondenten en heb ik verwerkt op dataniveau. Het interview (bijlage 3) is daarna afgenomen bij een kleinere groep en deze heb ik verwerkt via een inductieve benadering, waarbij ik op zoek ben gegaan naar overeenkomsten en verschillen in beleving en ervaringen binnen deze focusgroep.

4.2 Data uit vragenlijst 1: competenties algemeen

De vragenlijsten zijn uitgereikt aan 37 leerkrachten van school x. Van deze groep hebben 22 personen de lijst ingevuld. Dat is ruim 59%, een representatief aantal. Van de focusgroep die de lijst heeft ingevuld is 14% werkzaam in de groepen 1 en 2, 36% in de groepen 3 en 4, 23% in de groepen 5 en 6 en 27% in de groepen 7 en 8. De gegevens heb ik per competentie verwerkt in een scoretabel waarbij de minimale score bij 'beginnersgedrag' begint met score 1 en de maximale score bij 'expertgedrag', maximaal 10 kan zijn. Ik analyseer de data op bouwniveau en op schoolniveau. Onder bouwniveau versta ik: een onderverdeling in de groepen 1-2, de groepen 3-4, de groepen 5-6 en de groepen 7-8. De competenties zijn als volgt genummerd:

- 1; Interpersoonlijk competent
- 2; Pedagogisch competent
- 3; Vakinhoudelijk en didactisch competent
- 4; Organisatorisch competent
- 5; Competent in het samenwerken met collega's en het werken in een organisatie
- 6; Competent in het samenwerken met de omgeving
- 7; Competent in reflectie en ontwikkeling

Voor de complete uitwerkingen, zie bijlagen 4 tot en met 10. In bijlage 13 staan alle data op persoonlijk niveau.

4.2.1 Gemiddelde score van respondenten per bouw per competentie

	1	2	3	4	5	6	7	Gemiddelde
1-2	8	8,2	8,2	8,8	7,9	6,7	7,6	7,9
3-4	8	7,8	7,7	8	7,9	7,3	7,9	7,8
5-6	7,7	7	6,8	7,4	7,7	6,2	7,5	7,2
7-8	8,2	7,6	7,4	8	7,8	7,8	7,8	7,8
school	8	7,7	7,5	8	7,8	7	7,7	7,7

De gemiddelde score op alle deelcompetenties op schoolniveau is een 7,7. Bouw 5-6 geeft zichzelf de laagste beoordeling (gemiddeld een 7,2) en bouw 1-2 de hoogste (7,9). Bouw 3-4 en bouw 7-8 beoordelen zichzelf gelijk (7,8). De sterkt ontwikkelde competentie is competentie 4; organisatorisch competent (bouw 1-2). De minst ontwikkelde competentie is competent in het samenwerken met de omgeving (bouw 5-6). In hoofdstuk 5 en 6 ga ik verder in op deze resultaten.

4.2.2 Score van respondenten per competentie

In bijlage 13 staan alle waarderingen van alle 22 respondenten per subonderdeel uitgewerkt. Binnen deze resultaten zijn de onderlinge verschillen opvallend; enkele personen waarderen zich opvallend laag, terwijl er ook collega's zijn die zichzelf bijna overal de maximale score geven.

4.2.3 Te ontwikkelen competenties per bouw

De streepjes geven het aantal respondenten, die betreffende competentie als ontwikkelpunt hebben aangegeven, weer.

	1	2	3	4	5	6	7
Bouw 1-2	II		I			I	I
Bouw 3-4	III	IIII	IIII	III	II	III	III
Bouw 5-6		II	II	II			I
Bouw 7-8		IIII	IIII	III	II		I
School	5	11	13	9	4	4	7

Persoonlijke ontwikkelpunten niet ingevuld door 4 personen.

Competentie 3; Vakinhoudelijk en didactisch competent is voor de meeste collega's (13) een ontwikkelpunt. Competentie 5; competent in het samenwerken met collega's en het werken in een organisatie en competentie 6; competent in het samenwerken met de omgeving wordt het minst als ontwikkelpunt aangegeven. Opvallend is dat bouw 5-6 zichzelf het minst waardeert voor competentie 6 (zie 4.2.1) maar niemand deze competentie als ontwikkelpunt heeft.

4.2.4 Te ontwikkelen competenties school

De streepjes geven het aantal respondenten, die betreffende competentie als ontwikkelpunt hebben aangegeven, weer. .

	1	2	3	4	5	6	7
Bouw 1-2	I						
Bouw 3-4	III	IIII	IIIII	II	III	III	III
Bouw 5-6	III	II	II	II	II	I	I
Bouw 7-8	II	II	IIIII	II	I	I	II
School	9	8	12	6	6	5	6

Aanbevolen acties op schoolniveau niet ingevuld door 5 personen.

Competentie 3; Vakinhoudelijk en didactisch competent is voor de meeste collega's (12) een ontwikkelpunt op schoolniveau. Competentie 6; competent in het samenwerken met de omgeving wordt het minst vaak aangeduid als ontwikkelpunt voor school.

4.2.5 Data uit mogelijke persoonlijke acties en aanbevelingen school

In bijlage 12 staan de mogelijke acties op persoonlijk niveau en de aanbevolen acties op schoolniveau uitgewerkt zoals de respondenten dit letterlijk aangeven. Dit is een groot document met veel data en daarom kies ik ervoor om gemeenschappelijkheden daaruit te verwerken in de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

4.3 Data vragenlijst 2: leerlingen met speciale vragen

De vragenlijsten zijn uitgereikt aan 37 leerkrachten van school x. Van deze groep hebben 24 personen de lijst ingevuld. Dat is 65%, een representatief aantal. Van de focusgroep die de lijst heeft ingevuld is 21% werkzaam in de groepen 1 en 2, 25% in de groepen 3 en 4, 21% in de groepen 5 en 6 en 21% in de groepen 7 en 8. Verder (overige 3%) is de lijst ingevuld door de leerkrachten die bouwoverstijgend werken binnen diverse functies. De gegevens heb ik per vraag uitgewerkt op bouwniveau en op schoolniveau. Onder bouwniveau versta ik: een onderverdeling in de groepen 1-2, de groepen 3-4, de groepen 5-6 en de groepen 7-8. Ik heb de antwoorden op de vragenlijst uitgewerkt in tabellen. Voor de complete uitwerking, zie bijlage 11.

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met speciale vragen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
expert	I	II	I		I	21%
goed	III	III	II	I	I	42%
voldoende	I	I	II	IIII	I	37 %
matig						0%

Van de respondenten beoordeelt 21% zichzelf als expert, 42% beoordeelt zichzelf met een goed en 37 % met een voldoende. Niemand vindt zichzelf matig competent t.a.v. het handelen met leerlingen met speciale vragen.

Bij welke leerlingen met speciale vragen voel jij de grootste handelingsverlegenheid:

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
leerachterstanden	I	I		I		12 %
gedragsproblemen	IIII	IIII	IIII	III	III	70%
geen handelingsverlegenheid		I				4%
op beide gebieden				I		4%

De respondenten ervaren de grootste handelingsverlegenheid met leerlingen met gedragsproblemen (70%). 12% ervaart de grootste handelingsverlegenheid met leerlingen met leerachterstanden. 4% (één leerkracht) ervaart geen handelingsverlegenheid en 4 % (één leerkracht) ervaart op beiden gebieden evenveel handelingsverlegenheid.

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met leerachterstanden?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
expert		I				4%
goed	IIII	II	III	III	III	62,5%
voldoende	I	III	II	II		33,5%
matig						0%
anders						

Van de respondenten beoordeelt 4% (één leerkracht) zichzelf als expert in het handelen t.a.v. leerlingen met leerachterstanden. 62,5% beoordeelt zichzelf met een goed en 33,5 % met een voldoende. Geen van de respondenten beoordeelt zich met een matig.

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met gedragsproblemen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
expert		I			I	8 %
goed	I	II	I		I	21%
voldoende	IIII	III	III	IIII	I	67%
matig			I			4%
anders						

Van de respondenten beoordeelt 8% zichzelf als expert in het handelen t.a.v. leerlingen met gedragsproblemen. 21% beoordeelt zichzelf met een goed en 67 % met een voldoende. Een leerkracht (4%) vindt zichzelf matig competent in het handelen t.a.v. leerlingen met gedragsproblemen.

Wat versta jij onder gedragsproblemen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
Weglopen	II	I	IIII	IIII	I	50%
Boze buien	III	IIII	III	IIII	II	71%
Paniekaanvallen	II	III	III	III	I	50%
Brutaal zijn	IIII	III	IIII	IIII	II	71%
Zin door willen drijven	II	I		III	I	29%
Vechten	III	III	III	IIII	II	62,5%
Verbale confrontaties andere leerlingen	IIII	III	II	IIII	III	66,5%
Verbale confrontaties met jou of collega's	III	IIII	IIII	IIII	III	75%
hyperactiviteit	III	IIII	II	III	II	58%
Anders, namelijk: Combinatie van boze buien en paniek aanvallen waarbij er sprake is van een hoge frequentie			I			4%
Anders namelijk: Ik vind concentratieproblemen hier meer bij horen dan bij leerproblemen.	I					4%

De leerkracht van onze school verstaat onder een leerling met gedragsproblemen een leerling die: verbale confrontaties met leerkrachten heeft (75%), boze buien heeft (71%), brutaal is (71%), verbale confrontaties met andere leerlingen heeft (66,5%) vecht (62,5%), hyperactief is (58%), wegloopt (50 %) en paniek aanvallen heeft (50%)

In minder mate (minder dan 50% van de respondenten) wordt genoemd: zin door wilt drijven (29%), een combinatie van bozen buien en paniek aanvallen heeft en een hoge frequentie (4%), concentratieproblemen heeft (4%)

Wat versta jij onder leerproblemen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
Vertraagde lees- en spellingontwikkeling	III	IIII	IIII	III	III	83%
Vertraagde rekenontwikkeling	IIII	IIII	IIII	III	III	96%
Concentratieproblemen	II	II	I	IIII	II	50%
Taak- werkhouding	I	I	I	IIII	I	33%
Moeilijk plannen			II	III	I	25%
Anders, namelijk: Taal algemeen	I					4%
Anders namelijk: Vaak een combinatie van bovenstaande		I				4%

De leerkracht van onze school verstaat onder een leerling met leerproblemen een leerling die: een vertraagde rekenontwikkeling heeft (96%), een vertraagde lees- en spellingontwikkeling heeft (83%) en concentratieproblemen heeft (50%).

In minder mate (minder dan 50% van de respondenten) wordt genoemd: problemen met zijn taak- werkhouding heeft (33%), moeilijk kan plannen (25%), moeite heeft met taal algemeen (4%) en te kampen heeft met een combinatie van genoemde problemen (4%)

Overeenkomsten en opvallendheden vanuit de aanvullingen die de respondenten op het formulier konden aangeven:

‘Zich competent voelen’ heeft te maken met de complexiteit van ‘de speciale vraag’, de frequentie van voorvallen en het bewustzijn dat men niet overal deskundig in is. Men probeert af te stemmen op de onderwijsbehoefte, maar dit lukt niet altijd en kan per dag verschillen. Leerproblemen zijn beter te overzien dan gedragsproblemen.

4.4 Data interview

Naast de vragenlijsten heb ik een vier collega's uit de vier verschillende bouwen benaderd om in gesprek gegaan. Uitgangspunt voor het interview zijn de ontwikkelingen rondom Passend onderwijs. Vooraf heb ik een aantal vragen op papier gezet (bijlage 3). De antwoorden heb ik verwerkt via een inductieve benadering waarbij ik op zoek ben gegaan naar overeenkomsten en verschillen in beleving en ervaringen.

Wat versta jij onder Passend onderwijs?

Passend onderwijs betekent dat er beter wordt ingegaan op de onderwijsbehoefte van kinderen. Drie van de vier collega's geven aan dat ze verwachten dat er minder kinderen naar het speciaal (basis) onderwijs gaan dan nu het geval is, een collega denkt dat er niet minder naar het speciaal (basis) onderwijs zullen gaan, maar dat de zwaarte van de problematieken en hulpvragen in het reguliere onderwijs groter zal zijn dan nu het geval is. Allen weten dat 'rugzakjes' worden afgeschaft en dat de financiering via een andere stroom gaat lopen.

Hoe denk je over de invoering van Passend onderwijs?

Het is wel belangrijk dat er iets verandert zodat niet alleen de kinderen met een leerlinggebonden financiering (LGF) de ondersteuning krijgen die nodig is. Het is fijn dat bij Passend onderwijs meer speciale kinderen naar de 'gewone' basisschool kunnen. Allen spreken uit dat er wel goed gekeken moet worden naar de balans in ondersteuningsmogelijkheden en ondersteuningsbehoefte.

Zal er concreet voor jou iets veranderen met de invoering van Passend onderwijs? Licht toe.

Er wordt nu ook verwacht dat de leerkrachten met de verschillen omgaan. De leerkrachten vragen zich wel af of de werkdruk niet te groot wordt richting Passend onderwijs. Als de groepen zo groot blijven zoals nu en het aantal kinderen met een hulpvraag groeit, ervaart men een groei van werkdruk. Ook spreekt men uit dat op dit moment de expertise nog niet volledig is om alle kinderen met hulpvragen te ondersteunen.

En voor de kinderen? Licht toe.

Het is goed dat speciale kinderen meer de kans krijgen om zich in het reguliere onderwijs te ontwikkelen. Het is ook goed voor de andere kinderen zodat ze kennismaken en ervaren hoe het is om 'iets te hebben' en daar rekening mee te houden. Er moet wel steeds goed gekeken worden of de kinderen lekker in hun vel zitten. Er moet goed gekeken worden of de kinderen zich voldoende ontwikkelen.

Noem minimaal een te verwachten positief gevolg van de invoering van Passend onderwijs en licht toe.

- Meer kinderen krijgen de hulp die ze verdienen doordat het rugzakje wordt afgeschaft.
- Kinderen leren meer rekening houden met anderen doordat ze kinderen met beperkingen moeten helpen.
- Leerkrachten gaan zich breder ontwikkelen doordat ze zich moeten verdiepen in problematieken waar ze nog niet eerder mee in aanraking zijn gekomen.
- Het is goed om nu al te kijken wat er nodig is om Passend onderwijs te realiseren.

Noem minimaal een nadeel of valkuil van Passend onderwijs en licht toe.

- Stijging werkdruk doordat de zorgvragen groter worden.
- Een valkuil kan zijn dat er té snel gezegd wordt dat het ons wel gaat lukken.
- Er moet heel goed gekeken worden naar de balans in de groepen.
- Er moet goed gekeken worden naar de expertises van leerkrachten. Het kan zijn dat het ene jaar wel successen worden gehaald met een leerling of groep leerlingen en het jaar daarna bij een andere leerkracht dit niet of minder lukt.

Op welke gebied kun je je nog verder ontwikkelen t.a.v. leerlingen met speciale vragen?

- Kinderen met gedragsstoornissen.
- Kinderen met een ernstige vorm van dyslexie.
- Meer- en hoogbegaafdheid.

Hoe denk je dat te gaan doen?

- Scholing van het team.
- Scholing van mijzelf (bijvoorbeeld een Master gedragsproblemen).
- Hulp vragen aan collega's of andere mensen die er verstand van hebben.

In hoofdstuk 5 beantwoord ik mijn onderzoeksvraag aan de hand van bovenstaande data en de theorie.

HOOFDSTUK 5: ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk koppel ik de verkregen onderzoeksdata en opgedane inzichten vanuit de theorie aan mijn onderzoeksvraag:

Hoe competent voelt de leerkracht van onze school zich in de begeleiding van kinderen met speciale vragen?

In onderstaande paragrafen 5.2 tot en met 5.6 zal ik eerst de deelvragen beantwoorden en in paragraaf 5.7 de onderzoeksvraag. Hoofdstuk 6 zal ik gebruiken om in te zoomen op de conclusies en antwoorden en vandaar uit aanbevelingen doen.

5.2 Deelvraag 1

Hoe competent voelt de leerkracht van onze school zich in het algemeen?

Mijn conclusie is dat de leerkracht van onze school zich ruim voldoende competent acht. De verschillen tussen de bouwen liggen tussen een 7,2 (bouw 5-6) en een 7,9 (bouw 1-2). Opvallend is dat bouw 5-6 zich het minst ontwikkeld voelt op het gebied van samenwerking met de omgeving (competentie 6), maar niemand van hen dit als ontwikkelpunt noemt. Samenwerking met de omgeving is noodzakelijk om samen te leren (Meijer 2010) en te professionaliseren (Horeweg 2013).

Op persoonlijk niveau zitten behoorlijke verschillen in het zich competent voelen (bijlage 13). Dit biedt kansen omdat we dat moeten erkennen en gebruik kunnen maken van die erkende ongelijkheid (van Emst, 2010). Het is de taak van de leidinggevenden om de verschillen in kwaliteiten bij collega's te (h)erkennen en te benutten. Door mijn onderzoek zijn de verschillen goed in kaart gebracht. Door het op deze manier in kaart brengen van de leerkrachtcompetenties, voldoen we als school ook aan de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (wet BIO). In deze wet staat dat scholen moeten kunnen aantonen dat leerkrachten aan die eisen voldoen. De aanbeveling die Spelbos in haar onderzoek in 2011 deed was voor mij een goede basis om mijn eigen onderzoek te doen.

5.3 Deelvraag 2

Welke competenties heeft de leerkracht van onze school als ontwikkelpunt?

Uit de data in hoofdstuk 4 kan ik concluderen dat de meeste leerkrachten van onze school competentie 3 (vakinhoudelijk en didactisch competent) als ontwikkelpunt hebben. Gevolgd door competentie 2 (pedagogisch competent).

Vanuit de acties die de leerkrachten op persoonlijk en schoolniveau aanbevelen bij deze twee competenties (zie bijlage 12) komt naar voren dat het bijna allemaal acties zijn in het kader van het uitbouwen van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Dat komt overeen met de theorie uit hoofdstuk 2 waarin ik uitleg dat de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie samen het pedagogisch klimaat bepalen dat aan OGO ten grondslag ligt (Stevens, 2007). Een leerkracht die op deze manier werkt, stemt dus zijn of haar gedrag af op deze basisbehoeften en gaat uit van verschillen (Doornbos et al., 1991). Dit komt terug in het pedagogisch-didactisch als in het organisatorisch handelen van de leerkracht (Stevens 2007). Doel bij de leerlingen is optimale motivatie, optimale betrokkenheid, optimaal profiteren. Zo passend mogelijk dus. Vanaf augustus 2013 gaan we daarom met onze school 'Op weg naar meer OGO op school x'. Samen met het team OGO (verder) ontwerpen, uitbouwen en borgen door het vormen van een stuurgroep onderwijsontwikkeling die diverse expertgroepen aansturen.

5.4 Deelvraag 3

Welke competenties verdienen aandacht op schoolniveau volgens de leerkracht van onze school?

Competentie 1 en 3 verdienen de meeste aandacht op schoolniveau volgens de respondenten. Competentie 3 heb ik in de vorige paragraaf al uitgelicht. Concrete aanbevelingen van de focusgroep staan uitgewerkt in bijlage 12 en komen terug in hoofdstuk 6. Competentie 1 kan ontwikkeld worden door leerkrachten aan de voorkant mee te nemen in (veranderings-) processen. In hoofdstuk 2 beschrijf ik hoe je als leidinggevende in veranderprocessen je collega's dient mee te nemen in het proces, hen aan de voorkant mee laten denken. Hen inspireren door een voorbeeld te zijn. Buiten kaders denken en het gesprek hierover aangaan. Koppelingen maken tussen de visie en de praktijk en het handelen van jezelf als leidinggevende maar ook het handelen van collega's hieraan toetsen (Kloosterboer, 2005). Deze

competentie kan ook uitgebouwd worden door meer uit te gaan van verschillen en gebruik te maken van die verschillen. Maar ook door van en met elkaar te leren. Dit geven leerkrachten ook aan in hun aanbevelingen voor school (bijlage 12).

5.5 Deelvraag 4

Wat verstaat de leerkracht van onze school onder gedragsproblemen en leerproblemen en bij welke leerlingen met speciale vragen ervaart de leerkracht van onze school de meeste handelingsverlegenheid?

Uit de data blijkt dat er grote onderlinge verschillen zijn tussen beleving van handelingsverlegenheid. Dit komt overeen met wat ik zie in de praktijk waarin ik grote verschillen zie tussen leerkrachten. Ik verwonder me telkens weer wanneer ik kinderen zie opbloeien bij een leerkracht terwijl ze het jaar ervoor bij een andere leerkracht ernstig storend gedrag vertoonden. Andersom komt natuurlijk ook voor. Dit is te verklaren doordat het gedrag van de leerkracht van invloed is op het gedrag van kinderen. (Horeweg, 2013).

5.6 Deelvraag 5

Hoe kijken leerkrachten aan tegen de invoering van Passend onderwijs?

Samengevat komt het er op neer dat de leerkrachten van onze school Passend onderwijs zien als een verandering die zowel positieve als negatieve gevolgen met zich meebrengt. Positief wordt genoemd dat meer kinderen met speciale vragen een kans krijgen om op een reguliere basisschool onderwijs te volgen. Daartegenover staat dat de valkuil is dat de toestroom van leerlingen met bijzondere vragen niet in balans is met de ondersteuning die een school of leerkracht kan geven. Positief wordt ook gekeken tegen de ontwikkeling van leerkrachten die nodig is om (meer) leerlingen met speciale vragen te kunnen begeleiden. Als aandachtspunt noemt men het welbevinden van kinderen. School dient zich telkens goed af te vragen of het de juiste plek is waar het betreffende kind zich optimaal kan ontwikkelen. Uit het interview komt ook naar voren dat het belangrijk is om in een vroeg stadium te denken over de invoering van Passend onderwijs en waar mogelijk alvast stappen in te zetten.

5.7 Beantwoorden onderzoeksvraag

Hoe competent voelt de leerkracht van onze school zich in de begeleiding van kinderen met speciale vragen?

	algemeen	leren	gedrag
expert	21%	4%	8 %
goed	42%	62,5%	21%
voldoende	37%	33,5%	67%
matig	0%	0%	4%

Van de leerkrachten van onze school geeft 21% aan zich een expert te vinden in begeleiding van leerlingen met speciale vragen. 42% van de leerkrachten geeft aan beoordeelt zijn/haar competenties ten aanzien van leerlingen met speciale vragen met een goed en 34% met voldoende. Niemand geeft aan matig competent te zijn op dit gebied.

Na verdere uitsplitsing kan ik concluderen dat meer leerkrachten (62,5 %) van onze school zichzelf goed ontwikkeld vinden ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met leerproblemen. Wat betreft gedragsproblemen beoordeelt 21% zichzelf met een goed. 66,5 % beoordeelt zichzelf voldoende competent in het begeleiding van kinderen met gedragsproblemen, tegen 33,5% die zichzelf met een voldoende beoordelen op het gebied van leerproblemen. Op het gebied van begeleiden van kinderen met gedragsproblemen vindt 8 % van de leerkrachten zichzelf expert, tegen 4 % op het gebied van begeleiden van kinderen met leerproblemen.

Van der Wolf en van Beukering (2009) schrijven dat een goede leerkracht rekening moet houden met verschillen tussen leerlingen en daar oplossingsgericht in tegemoet moet komen. Dat is moeilijk met al die verschillen in een groep en met het vooruitzicht dat in het kader van Passend onderwijs die verschillen zullen groeien. Horeweg (2013) schrijft dat leerkrachten van kinderen met gedragsproblemen het moeilijk hebben. Hij schrijft ook dat het noodzaak is dat leerkrachten zich professionaliseren op dat gebied. Passend onderwijs vraagt om maatregelen ten aanzien van goed onderwijs aan alle leerlingen en aan leerlingen met speciale

vragen in het bijzonder. Maatwerk voor leerlingen en een goede begeleiding van leerkrachten (Meijer, 2010).

Ik concludeer hieruit dat de leerkrachten op onze school in basis voldoende competenties hebben om leerlingen met speciale vragen te begeleiden, doch wordt er ook handelingsverlegenheid ervaren. Deze handelingsverlegenheid is vaak afhankelijk van moment waarop, frequentie van, aard van en combinatie van problemen met leerlingen zijn of ontstaan.

We hebben experts in ons midden en mensen die zich nog verder kunnen ontwikkelen. Door in de toekomst elkaars kwaliteiten effectief in te zetten, gaan we dat verder ontwikkelen. Immers: *Together Each Achievs More* (Donders, 2011). In de aanbevelingen in hoofdstuk 6 ga ik daar verder op in.

HOOFDSTUK 6: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

6.1 Inleiding

Met dit onderzoek heb ik in kaart gebracht dat de leerkracht van onze school zichzelf minimaal voldoende competent acht ten aanzien van het handelen met leerlingen met speciale vragen. Tevens heb ik in kaart gebracht hoe de leerkrachten van onze school zelf vinden hoe hun algemene leerkrachtcompetenties ontwikkeld zijn.

Daarnaast ben ik door in gesprek te gaan met een aantal leerkrachten gaan verkennen hoe zij aan kijken tegen de invoering van Passend onderwijs. Naast de conclusies waarmee ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen kon beantwoorden kan ik uit de verkregen data nog meer conclusies (6.2) trekken die relevant zijn voor mijn werkveld. Vanuit de data en de verworven inzichten in theorie en praktijk, zal ik aanbevelingen doen (6.3).

6.2 Conclusies

- De leerkracht van onze school acht zichzelf minimaal voldoende competent ten aanzien van het handelen met leerlingen met speciale vragen.
- De leerkracht van onze school ervaart meer handelingsverlegenheid ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen dan met leerlingen met leerproblemen.
- We hebben experts binnen onze leerkrachten op het gebied van gedragsproblemen en op het gebied van leerproblemen.
- Leerkrachten willen van met en van elkaar leren en willen waar nodig externe experts inschakelen.
- Competentie 3; Vakinhoudelijk en didactisch competent, wordt door de meeste leerkrachten als ontwikkelpunt op persoonlijk en op schoolniveau aangegeven.
- Competentie 6; Competent in het samenwerken met de omgeving, komt uit de beoordelingen die leerkrachten zichzelf gaven, als minst ontwikkelde competentie uit de vragenlijst.

- De leerkrachten van onze school zien Passend onderwijs zien als een verandering die zowel positieve als negatieve gevolgen met zich meebrengt.
- Leerkrachten vinden het belangrijk om in een vroeg stadium mee te denken over de invoering van Passend onderwijs en waar mogelijk alvast stappen te zetten.
- De antwoorden die ik uit de interviews verzamelde, waren vrij oppervlakkig van aard en ik merkte dat men niet van alle ontwikkelingen op de hoogte was. Ik concludeer dat het nodig is collega's op de hoogte te houden over de invoering van Passend onderwijs.

6.3 Aanbevelingen voor mijn praktijk

Deze aanbevelingen komen tot stand na de data-analyse, met name de uitwerking van de mogelijke acties op persoonlijk niveau en aanbevelingen op schoolniveau aangegeven door de respondenten (bijlage 12) in relatie tot de theorie.

- Gebruik maken van elkaars kwaliteiten (bijlage 13) door deze in te zetten bij het professionaliseren van het team. Het boek van Meijer (2010) biedt daar stap voor stap handvaten voor.
- Teamprofessionalisering uitbouwen door:
 - uitbouwen van ontwikkelingsgericht onderwijs (reeds in gang gezet, start augustus 2013 met als titel 'Op weg naar meer OGO op school x')
 - het vormen van een stuurgroep onderwijsontwikkeling en expertgroepen
 - collega's die van en met elkaar kunnen leren (maatjes, intervisie)
 - bouwoverstijgende bijeenkomsten/werkmomenten te plannen
 - waar nodig externe experts inzetten
- Coaching doorontwikkelen
- Thermometers blijven inzetten, waarbij we op deze manier naast persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling een bekwaamheidsdossier opbouwen van onze leerkrachten. Dit is een persoonlijke aanbeveling, niet rechtstreeks uit de data af te leiden.
- Op stichtingniveau: Thermometers aanpassen waarin het handelen met betrekking tot leerlingen met speciale vragen explicieter genoemd wordt en de ontwikkeling van leerkrachten hierin zichtbaar wordt. Dit is een aanbeveling die ik niet rechtstreeks uit de data haal. Ik mis deze items in het instrument.

- Leerkrachten aan de voorkant betrekken en mee laten denken en doen in het veranderingsproces van Passend onderwijs.

In hoofdstuk 1 stelde ik dat door beter gebruik te maken van elkaars expertise er minder handelingsverlegenheid is bij leerkrachten met kinderen die tot nu naar het speciaal basisonderwijs uitstroomden. Daardoor kunnen meer kinderen uit de omgeving van onze school verantwoord worden begeleid op onze school. Passend onderwijs wordt hiermee realiteit. Dit kan echter alleen samen en dat doen we natuurlijk nu ook al. Maar door dit op een andere manier te gaan doen (zie aanbevelingen) gaan we uiteindelijk samen-werken zodat het nóg beter werkt.

Van samenwerken naar samen werken!

6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Net zoals ik het onderzoek uit 2011 van Spelbos heb gelezen en heb gebruikt om op verder te gaan, is het denkbaar dat andere studenten mijn onderzoek gebruiken. Het zou interessant zijn te onderzoeken hoe:

- het SO en SBO op een constructieve manier betrokken kunnen worden bij het samen werken aan Passend onderwijs.
- ‘de thermometers’ uitgebreid/aangepast kunnen worden ten aanzien van handelen omtrent leerlingen met speciale vragen.
- scholen binnen een bepaalde regio meer gebruik kunnen maken van elkaars expertise.
- men binnen de diverse samenwerkingsverbanden in Nederland invulling geeft aan het proces van Passend onderwijs. Wat zijn verschillen en overeenkomsten?
- het co-teacherschap binnen onze organisatie een rol kan krijgen.

HOOFDSTUK 7: EVALUATIE

7.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is een terugblik op mijn proces als onderzoeker. Tevens noem ik een aantal aanbevelingen voor andere (beginnende) onderzoekers en kijk kritisch naar de sterke en zwakke kanten van mijn onderzoek.

7.2 Persoonlijke ontwikkeling

Wat men moet leren, leert men door te doen.

Aristoteles (384 v. Chr.-322 v. Chr.)

Met het praktijkgericht onderzoek (PGO) sluit ik mijn studie af. Met mijn diepgaande reflectie op de gehele studie in toets 6 en de zeer positieve feedback daarop heb ik aangetoond mijzelf Master SEN te mogen noemen. Tot slot: het onderzoek. Het doen van onderzoek heeft me veel gebracht. Ik heb me theoretisch verdiept in Passend onderwijs, leerlingen met speciale vragen, competenties van leerkrachten, de rol van de leerkracht in Finland en wat veranderingen met mensen doen. Verder heb ik geleerd hoe ik een theoretische onderbouwing moet schrijven en hoe ik met verschillende bronnen om kan gaan. Ik heb ervaren wat critical friendship voor mij kan doen; me aan het denken kan zetten, andere invalshoeken helpt verkennen en me helpt nieuwe inzichten te krijgen. Ik heb ook ervaren dat ik van waarde ben als critical friend voor anderen. Ik heb geleerd eerlijk en positief kritisch feedback te geven en door te vragen op een oplossingsgerichte manier. Mijn zelfvertrouwen is gegroeid en ik vertrouw meer op mijn opgedane kennis, ervaringen en inzichten. Ik straal meer rust uit, kan makkelijker prioriteiten stellen en kan beter relativeren.

7.3 Reflectie op het onderzoeksproces

Het onderzoek kwam vroeg en vaak aan de orde in de colleges. Ik wist al vrij snel dat mijn onderzoek met Passend onderwijs te maken zou hebben. In het begin dacht ik veel te groot, ik wist niet waar te beginnen en wilde zelfs Finse scholen betrekken bij mijn onderzoek. Mijn critical friends Annemarie van den Bosch en Andrea Strohburger en studiebegeleider Ans Boosten hebben me geholpen om het onderwerp te kaderen en qua inhoud te verdiepen. Frank Evers, stafmedewerker bovenschoolse ondersteuning van onze stichting, heeft me geholpen om de ontwikkelingen ten aanzien van Passend onderwijs (zowel landelijk als binnen

Noord-Limburg en onze stichting) bij te houden. Wat ik lastig vond, was de onderzoeksvraag en deelvragen helder te krijgen. Ik moest een aantal keren bijstellen en het hielp me om mezelf te vragen: “Wat wil ik nu precies weten?” “Wat is relevant voor mijn praktijk?” De theorie die ik heb gelezen was interessant en veel! Ik had zoveel uitgewerkt maar moest gaan kiezen. Een persoonlijk gesprek met Ans, mijn onderzoeksbegeleider (vrij laat in het proces) zorgde ervoor dat ik de goede keuzes daarin kon maken. Ik merkte dat ik het lastig vond om me aan de tijdsplanning te houden. Er waren regelmatig schoolzaken die voorgingen en mijn planning in de war gooiden. Ik liet dit toe totdat ik daar veel strenger voor mezelf in werd. Dat hielp enorm, het onderzoek kreeg vanaf toen echt vorm en inhoud. Met het uitzetten van de eerste vragenlijsten merkte ik dat er in eerste instantie maar weinig respons kwam. Ik heb diverse herinneringsmails gestuurd. De tweede vragenlijsten heb ik tijdens een gezamenlijk overlegmoment in laten vullen en zorgde daardoor voor een directe respons en een groter aantal respondenten. Zowel het uitwerken van de vragenlijsten als het uitwerken van de interviews vergde precisie en tijd. Ik merkte dat ik data-analyse leuk vind om te doen. Er was zoveel informatie te halen uit de data. Ik heb me gefocust op de data die relevant was voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, maar kan de overige data goed gebruiken, o.a. bij het maken van een schoolondersteuningsprofiel.

7.4 Sterke en minder sterke kanten van mijn onderzoek

Sterk aan mijn onderzoek is de bruikbaarheid voor mijn praktijk. Ik heb een helder beeld en kan direct aan de slag met de resultaten (coaching, teamontwikkeling, schoolontwikkeling) en dat is zelfs al in gang gezet. Ook sterk is dat men op stichtingniveau nu de beschikking heeft over een soort ‘sterkte-zwakte analyse’ van onze school. In januari krijgen we een kwaliteitsaudit van de stichting en kunnen de resultaten van mijn onderzoek wellicht meegenomen worden in de beoordeling. Sterk is de grote hoeveelheid data die ik met name uit vragenlijst 1 heb verzameld. Ik heb hier maar een fractie uit gebruikt en kan hier in mijn praktijk nog meer mee gaan doen. Tegelijk is dat ook een minpunt van mijn onderzoek, ik had daar vooraf veel beter over na moeten denken. In het begin van de data-analyse ‘zwom’ ik in de data. Ook een minpunt vind ik dat ik maar vier collega’s heb geïnterviewd, achteraf was het waardevoller geweest om deze groep groter te maken. Ook was vragenlijst 2 een mooi item geweest om over in gesprek te gaan met een aantal respondenten. Uit die

vragenlijst blijkt namelijk dat we experts in ons midden hebben ten aanzien van kinderen met speciale vragen. Ik had door kunnen vragen en goede informatie kunnen krijgen over wat deze personen tot experts maken en wat zij voor andere collega's zouden kunnen betekenen.

7.5 Aanbevelingen voor onderzoekers

Tot slot een aantal aanbevelingen voor andere onderzoekers:

- Maak een reële tijdsplanning.
- Maak gebruik van critical friends, stel gerichte vragen aan hen.
- Kijk aan de voorkant goed naar je onderzoeksvraag. Durf bij te stellen gedurende het proces.
- Je hebt momenten dat het allemaal wat veel is. Durf even afstand te nemen en om hulp te vragen als je er zelf niet uitkomt.
- Als je een gezin hebt: betrek je gezin erbij. Leg uit waar je het zo druk mee hebt. Dat zorgt voor betrokkenheid en begrip.

BRONVERMELDING

Volgens de APA normen zoals aangegeven in De Lange et al. (2011).

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, J., Smeijsters, H., Pey, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. Delft: Elan strategie & creatie.

Belbin, R. (2010). *Teamrollen op het werk*. Den Haag: Academic Service.

Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische studiën*, 81, 5-7.

Claassen, M. (2010). *Meer en dagelijkse hulp aan leerkrachten binnen Passend onderwijs*. Fontys OSO via HBO Kennisbank.

Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.

De Bruïne, E., Claasen, W., Harinck, F., Ponte, P. & van Swet, J. (2004). *De leraar speciaal onderwijs als Master*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

De Bruïne, E., van Huijgevoort, H., Simons, H. (2011). *LEOZ Generiek competentieprofiel leraar Passend onderwijs; de ontwikkelscan*. Van www.leoz.nl , geraadpleegd op 1 juli 2013.

De Groot, R. (2012). *Kinderen met leerproblemen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

De Lange, R., Schuman, H., Montesano Montessori N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Donders, W. (2011). *Coachende gespreksvoering*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Doornbos, K. & Bergman, J. (1991). *Samen naar school: aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk: Intro.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco US: Jossey Bass.

Furman, B., Ahola, T. (2009). *Reteaming*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.

Gille, E., Loijens, C., Noyons, J., Zwitter, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht*. Arnhem: Cito.

Harinck, F. en van Oudheusden, M. (2011). *Passend onderwijs door passend onderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Horeweg, A. (2013). *Gedragproblemen in de klas*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Inclusief onderwijs. Van <http://www.inclusiefonderwijs.com/?p=home>, geraadpleegd op 16 mei 2013.

Inspectie van Onderwijs. Wet Bio. Van www.nieuweleraar.nl, geraadpleegd op 6 mei 2013.

Kloosterboer, P. (2005). *Voor de verandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.

Koot, S. (2011). *Co-teaching*. Huizen: Pica.

Mak-Peters, L. en van der brug, N. (2001). *Teamprofessionalisering NU!* Meppel: Ten Brink.

Meijer, W. (2010). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: Wilco.

Onderwijsraad (2011). *Een stevige basis voor iedere leerling*. Den Haag; onderwijsraad.

Rijksoverheid. Passend onderwijs. Van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>, geraadpleegd op 27 mei 2013.

Sahlberg, P. (2011). *Finish Lessons*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Spelbos-Walsteijn, M. (2011) *Passend Onderwijs, past het ook bij de leerkracht?* Pabo Christelijke Hogeschool, Ede via HBO Kennisbank.

Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs

Stevens, L. (2007). *Zin in leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Van der Bron, J. (2006). Zorg in de klas; Leerlingenzorg met oog en hart voor verschillen. *Redax Magazine, september 2006, 7-11*.

Van der Donk, C. en van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Van den Elshout, A. (2009) *Hoe super is de visie van de leerkracht? Onderzoek naar de invloed van supervisie op de hantering van beeldvorming van leerkrachten ten aanzien van leerlingen*. PABO Christelijke Hogeschool, Ede via HBO Kennisbank.

Van der Ploeg, J. (2007). *Gedragsproblemen: ontwikkelen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Van Emst A., (2010). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS

Van Emst A., (1999). *Leidinggeven in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS

Van der Wolf, K. & van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco

Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

BIJLAGE 1 VRAGENLIJST 1 T.B.V. PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK MASTER SEN

December 2012

Beste collegae,

In augustus 2011 ben ik aan een studie begonnen: de Master SEN. Komend voorjaar hoop ik af te studeren. Daarvoor dien ik o.a. eerst een praktijkgericht onderzoek te doen. Voor dit onderzoek heb ik jullie nodig.

Ik wil in kaart brengen waar de sterke kanten van ons team liggen en onderzoeken wat verbeterpunten zijn om vervolgens aanbevelingen te kunnen doen op welke manier ons team zich verder kan professionaliseren. De titel van mijn onderzoek is: Van samenwerken naar samen werken!

Kader van het onderzoek

De verwachting is dat door aan de voorkant te onderzoeken, na te denken en aanbevelingen te doen op aandachts- en verbeterpunten, er een voorsprong ontstaat ten aanzien van het handelen omtrent Passend onderwijs. De verwachting is dat ik door de uitkomsten van mijn onderzoek de ondersteuningsmogelijkheden in kaart breng. Daarmee lever ik ook alvast een bijdrage aan de inhoudelijke invulling van het (straks verplichte) ondersteuningsprofiel van onze school.

De vragenlijsten mogen anoniem worden ingevuld. Vriendelijk verzoek om dan wel in te vullen in welke bouw je werkzaam bent. Je mag natuurlijk ook je naam invullen. Het zou kunnen zijn dat ik je dan benader voor een verdiepingsgesprek. Graag aangeven of je hiertoe bereid bent. Ik gebruik de thermometers van Kerobei als uitgangspunt voor mijn onderzoek. Dit instrument is jullie allen bekend en zal daarom makkelijk in te vullen zijn.

Handleiding:

Een kruisje zetten per deelcompetentie waar je vindt dat je staat op dit moment. Daaronder staat de competentie in totaal. Deze vul ik in.

Ik vraag bij iedere competentie of het op dit moment een ontwikkelpunt van je is en of het volgens jou een ontwikkelpunt van school is. Graag 2 te ontwikkelen competenties uitzoeken waarvan je actiepunten voor je zelf en/of op schoolniveau aanbeveelt. Dat hoeven niet dezelfde competenties te zijn voor jezelf en op schoolniveau. Meer dan 2 mag natuurlijk ook.

Als je de vragenlijst niet anoniem invult dan kun je hem terugmailen. Als je het anoniem invult dan vriendelijk verzoek om het uit te printen en in mijn postvak te leggen. Uiterlijk donderdag 24 januari 2013.

Persoonlijke gegevens

Naam:	
Werkzaam in groep:	
Bouw*:	
Bereid tot het voeren van een verdiepingsgesprek	ja/nee

* = verplicht invullen



Bedankt voor jullie medewerking!

Tanja Zeetsen

Van samenwerken naar samen werken | 1-5-2013

Expertgedrag

Is op zichzelf gericht											Communiqueert effectief: heeft een open en actieve luisterhouding en beschouwt de gesprekspartner als gelijkwaardig; kan tot de kern komen in begrijpelijke taal.
Let alleen op de eigen deeltaak											Reageert op verbale en non-verbale boodschappen van anderen: benut het hier en nu.
Heeft de neiging om vooral vanuit eigen maatstaven te werken											Waardeert inbreng van anderen en laat feedback binnenkomen.
Beschouwt kritiek als een aanval.											Geeft feedback aan anderen door gedrag patronen van de groep te herkennen en te benoemen.
Stelt zich niet kwetsbaar op; toont weinig zelfbewustzijn en raakbaarheid.											Gaat vol vertrouwen professionele en persoonlijke relaties aan met anderen; is toegankelijk.
Gaat gewoon zijn/haar eigen gang											Corrigeert ongewenst gedrag en waardeert gewenst gedrag.
Is taakgericht.											Is proces- en resultaatgericht; ook in begeleiding en coaching van anderen.

Expert

[illegible]

Is deze competentie een ontwikkelpunt op schoolniveau?: ja/nee

Mogelijke actie van jezelf	Aanbevolen actie op schoolniveau

Denk aan:

- Helpt de leerlingen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te laten worden vanuit de vragen “wie ben ik?? En wat wil ik??
- Zorgt ervoor dat de leerlingen hun interesses/kwaliteiten en behoeften beter leren ontdekken en weet dat te koppelen aan keuzeprocessen voor hun verdere(studie) loopbaan.

Expertgedrag

Is gericht op 1 doelgroep											Speelt in op verschillende doelgroepen: kent verschillende kwaliteiten van de leerlingen
Houdt vast aan eigen methodiek en vakinhoudelijke kennis											Stimuleert de leerling na te denken over zijn/haar interesses,kwaliteiten en ambities:gaat regelmatig in gesprek met leerlingen en weet hen te raken,zowel individueel als in groepen.
Maakt keuze voor de leerlingen.											Stimuleert de leerling eigen keuzes te maken in zijn studie (loopbaan);geeft betekenis en ruimte,zowel voor zelfstandigheid als voor samenwerking.
Beloont individueel gedrag											Stimuleert de leerling samen te werken en groepsprocessen te begrijpen:zijn /haar repertoire voorziet in verschillende samenwerkingsvormen.
Is alleen gericht op leren en presteren											Is attent op het sociale klimaat en groepsdynamiek en daarmee ook op pesten en discriminatie
Draagt kennis over											Stimuleert leerlingen een eigen leerstrategie te ontwikkelen:stelt hiertoe bewust (dikke) vragen.

Expert

[illegible]

Is deze competentie een ontwikkelpunt op schoolniveau?: ja/nee

Mogelijke actie van jezelf	Aanbevolen actie op schoolniveau

Denk aan;

- Verbreden en verdiepen van competenties door het vormgeven van een krachtige leeromgeving.
- Het motiveren van leerlingen voor hun leertaak, en het begeleiden daarbij.
- Zorgen voor een goede balans tussen sturing en zelfsturing van de leerling.

Expertgedrag

Voelt zich verantwoordelijk voor het leerproces.											Stimuleert de leerlingen verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces.
Beoordeelt het werk van leerlingen											Stimuleert leerlingen hun eigen werk te waarderen en kritisch te beoordelen.
Richt zich op wat de groep moet kunnen en kennen.											Signaleert leerproblemen en behoeften en ontwikkelt samen met anderen een adequate aanpak.
Maakt overwegend gebruik van vaste werkvormen ongeacht de situatie											Hanteert verschillende werkvormen op maat.
Werkt vanuit vaste concepten											Creëert leeromgevingen waarin recente ontwikkelingen(ook uit het leven) een plek krijgen
Verzorgt het onderwijs vooral vanuit de vakinhoud/methode											Beheerst de belangrijkste beroepscompetenties zodanig,dat dit leidt tot een aanzienlijke leervorderingen.

Expert

[illegible]

Is deze competentie een ontwikkelpunt op schoolniveau?: ja/nee

Mogelijke actie van jezelf	Aanbevolen actie op schoolniveau

Ontwikkelingslijn 4: Organisatorisch competent.

Denk aan: * koppelt proces en product.

- Draagt zorg voor organisatorische zaken die samenhangen met het werk
- Maakt werk af.

Beginnersgedrag

Expertgedrag

Gaat uit van het gemiddelde												Accepteert erkende ongelijkheid:brengt de gewenste kwaliteiten bij elkaar.
Werkt niet planmatig												Werkt met een duidelijke planning.
Werkt volgens eigen regels en maatstaven:doet wat van hem verlangd wordt												Is voorspelbaar in het hanteren van regels en afspraken die binnen het team en de groep gelden.
Vindt alles even belangrijk: kan onvoldoende prioriteiten stellen												Kan prioriteiten stellen:hoofd-en bijzaken onderscheiden.
Formele aanpak: volgt methode												Professionele aanpak: voert bewust en op maat klassenmanagement.

Beginner

Expert

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Is deze competentie een ontwikkelpunt van je?: ja/nee

Is deze competentie een ontwikkelpunt op schoolniveau?: ja/nee

Mogelijke actie van jezelf	Aanbevolen actie op schoolniveau

Denk aan:

- * Leert van en met anderen.
- Het om kunnen gaan met veranderingen binnen de buitenwereld en veranderingen in het beroepenveld.
- Flexibel, innovatief en ontwikkelingsgerichtheid.
- Reflecteert en ontwikkelt zich tot een professional.

Expertgedrag

Komt in actie na opdracht											Is flexibel, innovatief en ontwikkelingsgericht.
Is onbekend met eigen mogelijkheden.											Heeft een goed beeld van eigen kwaliteiten en beperkingen; kan deze transparant maken. (bv. In actieplan)
Geeft aan te weten hoe het zit en verdedigt zich.											Durft vragen te stellen, te reflecteren, en weet van de ervaringen van anderen te leren.
Geeft persoonlijke ontwikkeling in handen van de organisatie.											Neemt initiatief om te werken aan de persoonlijke ontwikkelpunten zodat blijvend een bijdrage geleverd kan worden aan de missie en visie van Kerobei als geheel en die van de eigen school in het bijzonder.

Expert

[illegible]

Is deze competentie een ontwikkelpunt op schoolniveau?: ja/nee

Mogelijke actie van jezelf	Aanbevolen actie op schoolniveau

BIJLAGE 2 VRAGENLIJST 2 T.B.V. PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK MASTER SEN

Mei 2013

Vragenlijst leerling met speciale vragen

Beste collega's,

Inmiddels ben ik bezig met het afronden van mijn praktijkgericht onderzoek. Om mijn onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden heb ik een aanvullende vragenlijst gemaakt.

Verzoek om bij deze vragenlijst aan te kruisen wat van toepassing is. Invullen duurt maximaal 5 minuten.

Tanja

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met speciale vragen? (slechts één antwoord mogelijk)

- ☐ Matig
- ☐ Voldoende
- ☐ Goed
- ☐ Expert
- ☐ Anders nl.....

Ruimte voor toelichting:

.....

Bij welke leerlingen met speciale vragen voel jij de grootste handelingsverlegenheid:

- ☐ Leerlingen met leerachterstanden
- ☐ Leerlingen met gedragsproblemen

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met leerachterstanden? (slechts één antwoord mogelijk)

- ☐ Matig
- ☐ Voldoende
- ☐ Goed
- ☐ Expert
- ☐ Anders nl.....

Ruimte voor toelichting:

.....



Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met gedragsproblemen? (slechts één antwoord mogelijk)

- ☐ Matig
- ☐ Voldoende
- ☐ Goed
- ☐ Expert
- ☐ Anders nl.....

Ruimte voor toelichting:

.....

Wat versta jij onder gedragsproblemen?

- ☐ Boze buien
- ☐ Paniekaanvallen
- ☐ Weglopen
- ☐ Brutaal zijn
- ☐ Zin door willen drijven
- ☐ Vechten
- ☐ Verbale confrontaties met andere kinderen
- ☐ Verbale confrontaties met jou of met collega's
- ☐ Hyperactiviteit
- ☐ Anders, nl.:.....

Wat versta jij onder leerproblemen?

- ☐ Vertraagde lees- en spellingontwikkeling
- ☐ Vertraagde rekenontwikkeling
- ☐ Concentratieproblemen
- ☐ Moeite met taak- werkhouding
- ☐ Moeite met plannen
- ☐ Anders, namelijk:.....

Hoe kunnen jouw vaardigheden t.a.v. het omgaan met kinderen met speciale vragen groeien? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Scholing van jezelf
- ☐ Leren van en met collega's
- ☐ Leren van en met andere specialisten
- ☐ Anders, nl.:.....

Overige opmerkingen/vragen:

.....
.....

BIJLAGE 3 INTERVIEW T.B.V. PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK MASTER SEN

Mei 2013

Interview collega's (uit ieder bouw 1 collega)

Wat versta jij onder Passend onderwijs?

Hoe denk je over de invoering van Passend onderwijs?

Zal er concreet voor jou iets veranderen met de invoering van Passend onderwijs? Licht toe.

En voor de kinderen? Licht toe.

Noem minimaal een te verwachten positief gevolg van de invoering van Passend onderwijs en licht toe.

Noem minimaal een nadeel of valkuil van Passend onderwijs en licht toe.

Op welke gebied kun je je nog verder ontwikkelen t.a.v. leerlingen met speciale vragen?

Hoe denk je dat te gaan doen?

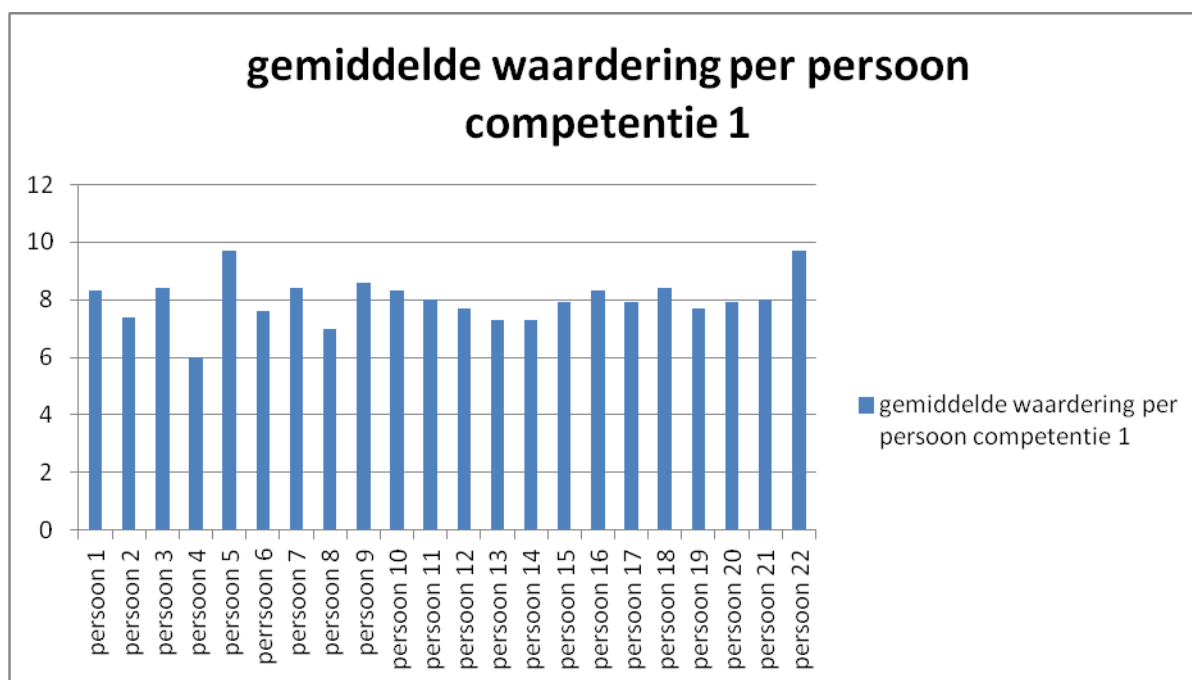


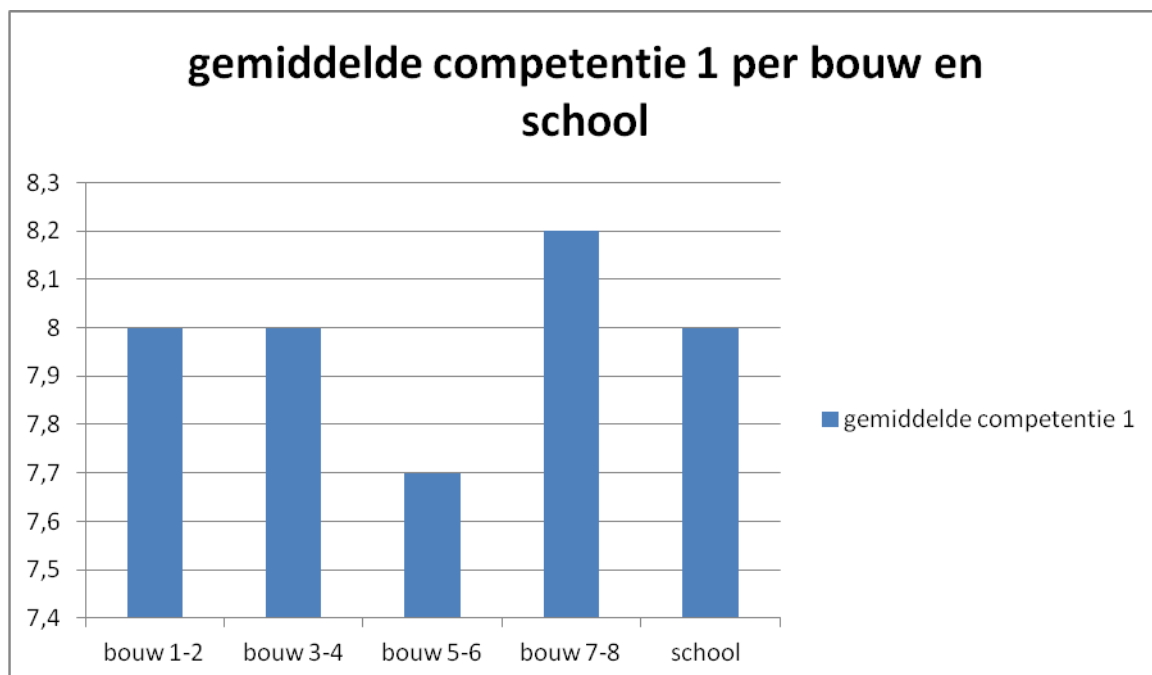
BIJLAGE 4 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 1

Interpersoonlijk competent

Hierbij valt te denken aan het contact met leerlingen, ouders, collega's en deskundigen uit het werkveld. Een interpersoonlijke competente leerkracht leert van en met anderen en koppelt relatie aan prestatie.

	Beginnersgedrag	Waardering 0-10										Expertgedrag
a	Is op zichzelf gericht											Communiqueert effectief: heeft een open en actieve luisterhouding en beschouwt de gesprekspartner als gelijkwaardig; kan tot de kern komen in begrijpelijke taal.
b	Let alleen op de eigen deeltaak											Reageert op verbale en non – verbale boodschappen van anderen: benut het hier en nu.
c	Heeft de neiging om vooral vanuit eigen maatstaven te werken											Waardeert inbreng van anderen en laat feedback binnenkomen.
d	Beschouwt kritiek als een aanval.											Geeft feedback aan anderen door gedragspatronen van de groep te herkennen en te benoemen.
e	Stelt zich niet kwetsbaar op; toont weinig zelfbewustzijn en raakbaarheid.											Gaat vol vertrouwen professionele en persoonlijke relaties aan met anderen; is toegankelijk.
f	Gaat gewoon zijn/haar eigen gang											Corrigeert ongewenst gedrag en waardeert gewenst gedrag.
g	Is taakgericht.											Is proces- en resultaatgericht; ook in begeleiding en coaching van anderen.





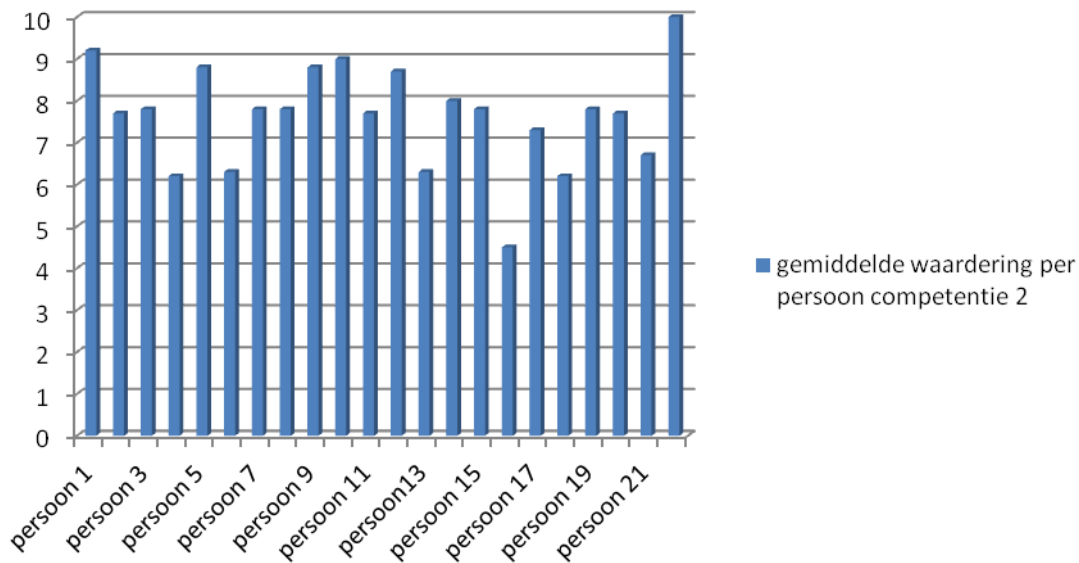
BIJLAGE 5 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 2

Pedagogisch competent

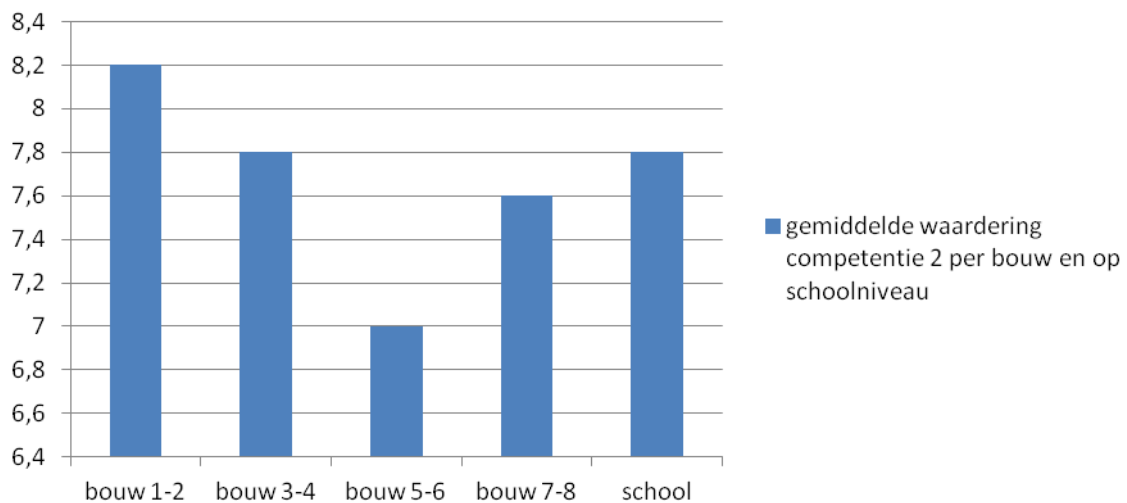
Een pedagogisch competente leerkracht gaat uit van verschillen. Hij of zij helpt de leerlingen in hun ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon met behulp van de vragen "Wie ben ik?" en "Wat wil ik?" Hij of zij zorgt ervoor dat de leerlingen hun interesses, kwaliteiten en behoeften beter leren ontdekken.

	Beginnersgedrag	Waardering 1-10										Expertgedrag
a	Is gericht op 1 doelgroep.											Speelt in op verschillende doelgroepen: kent verschillende kwaliteiten van de leerlingen.
b	Houdt vast aan eigen methodiek en vakinhoudelijke kennis.											Stimuleert de leerling na te denken over zijn/haar interesses, kwaliteiten en ambities: gaat regelmatig in gesprek met leerlingen en weet hen te raken, zowel individueel als in groepen.
c	Maakt keuze voor de leerlingen.											Stimuleert de leerling eigen keuzes te maken in zijn studie (loopbaan); geeft betekenis en ruimte, zowel voor zelfstandigheid als voor samenwerking.
d	Beloont individueel gedrag											Stimuleert de leerling samen te werken en groepsprocessen te begrijpen: zijn /haar repertoire voorziet in verschillende samenwerkingsvormen.
e	Is alleen gericht op leren en presteren.											Is attent op het sociale klimaat en groepsdynamiek en daarmee ook op pesten en discriminatie.
f	Draagt kennis over.											Stimuleert leerlingen een eigen leerstrategie te ontwikkelen: stelt hiertoe bewust (dikke) vragen.

gemiddelde waardering per persoon competentie 2



gemiddelde waardering competentie 2 per bouw en op schoolniveau



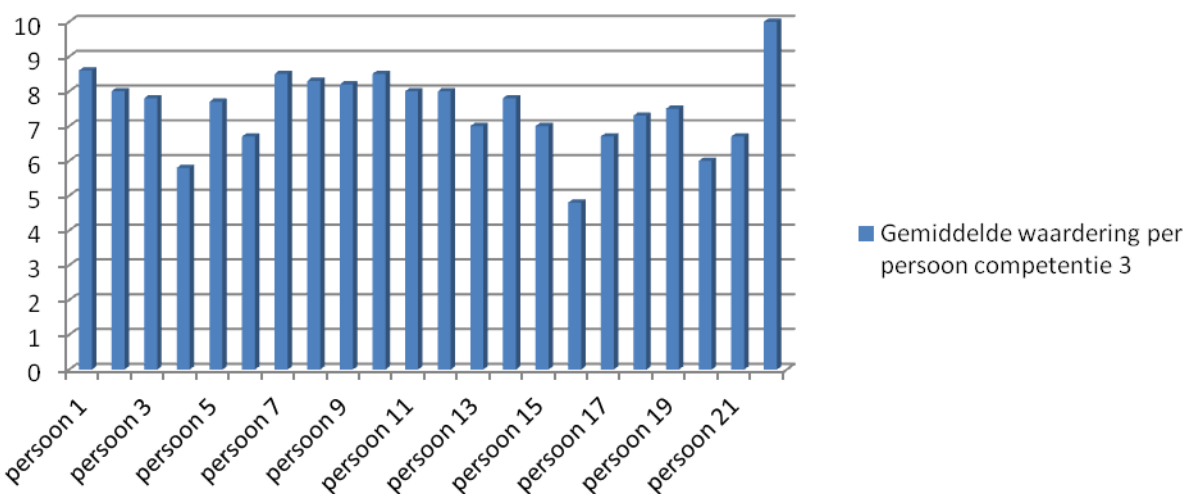
BIJLAGE 6 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 3

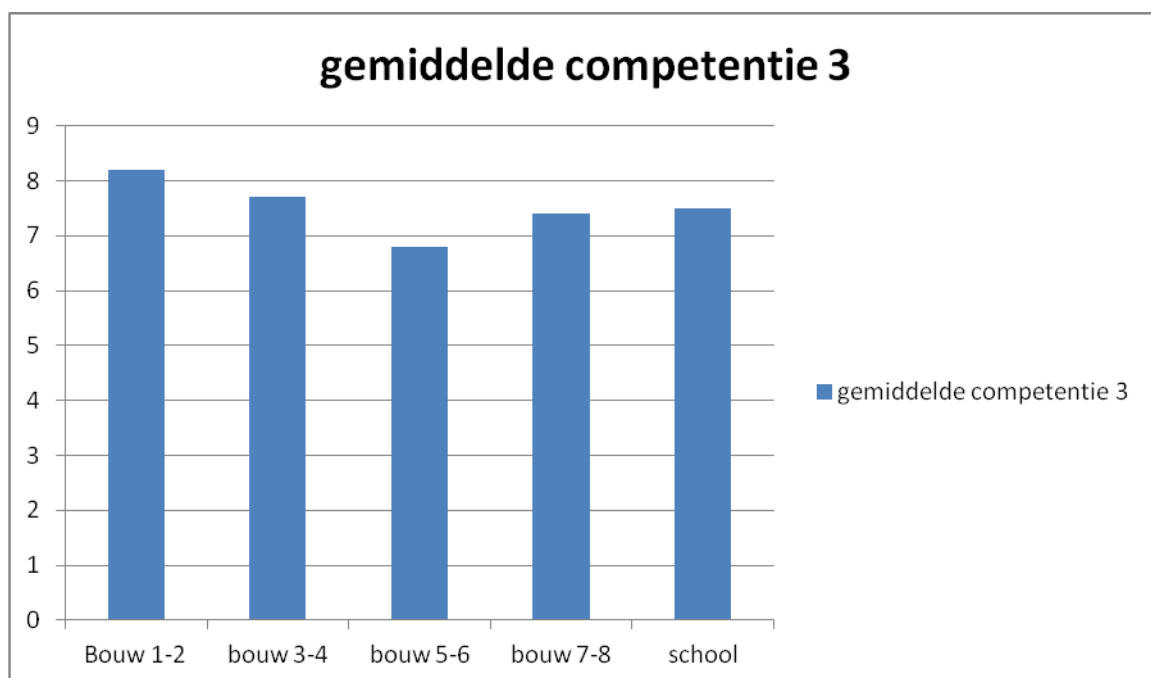
Vakinhoudelijk en didactisch competent

Een leerkracht die vakinhoudelijk en didactisch competent is koppelt theorie aan praktijk. Hij of zij verbreedt en verdiept zijn/haar competenties door vorm te geven aan een krachtige leeromgeving. Hierbij hoort het motiveren en begeleiden van leerlingen bij hun leertaak. Ook wordt er gezorgd voor een goede balans tussen sturing en zelfsturing.

	Beginnersgedrag	Waardering 0-10										Expertgedrag
a	Voelt zich verantwoordelijk voor het leerproces.											Stimuleert de leerlingen verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces.
b	Beoordeelt het werk van leerlingen											Stimuleert leerlingen hun eigen werk te waarderen en kritisch te beoordelen.
c	Richt zich op wat de groep moet kunnen en kennen.											Signaleert leerproblemen en behoeften en ontwikkelt samen met anderen een adequate aanpak.
d	Maakt overwegend gebruik van vaste werkvormen ongeacht de situatie											Hanteert verschillende werkvormen op maat.
e	Werkt vanuit vaste concepten											Creëert leeromgevingen waarin recente ontwikkelingen(ook uit het leven) een plek krijgen
f	Verzorgt het onderwijs vooral vanuit de vakinhoud/methode											Beheerst de belangrijkste beroepscompetenties zodanig, dat dit leidt tot een aanzienlijke leervorderingen.

Gemiddelde waardering per persoon competentie 3





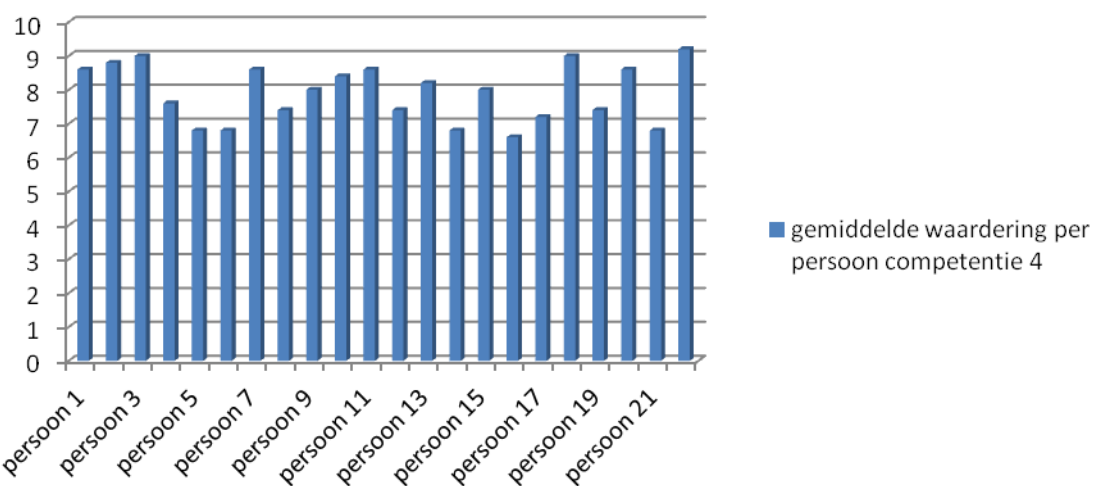
BIJLAGE 7 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 4

Organisatorisch competent

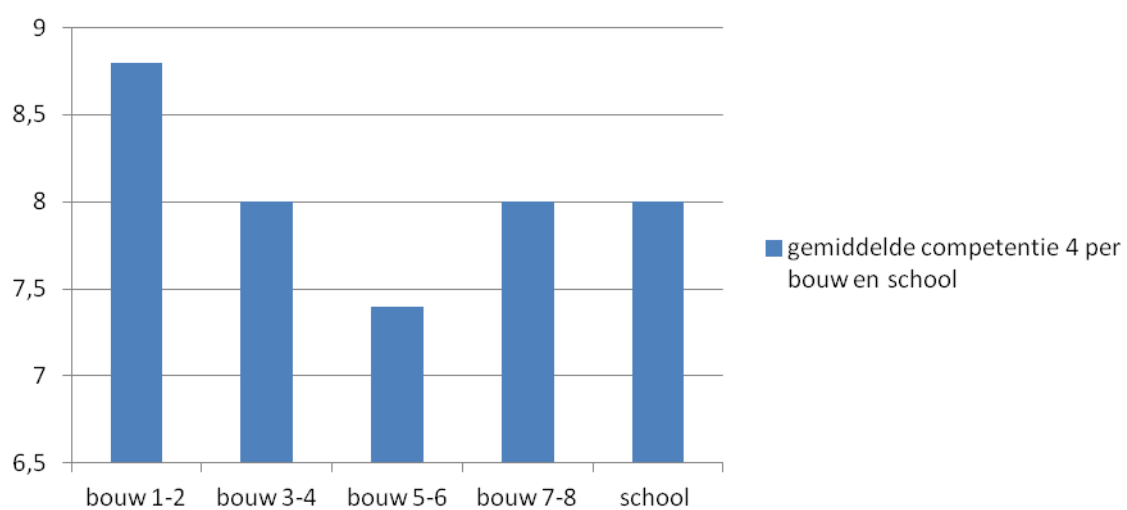
Een organisatorisch competente leerkracht koppelt proces en product.

	Beginnersgedrag	Waardering 0-10										Expertgedrag
a	Gaat uit van het gemiddelde											Accepteert erkende ongelijkheid: brengt de gewenste kwaliteiten bij elkaar.
b	Werkt niet planmatig											Werkt met een duidelijke planning.
c	Werkt volgens eigen regels en maatstaven: doet wat van hem verlangd wordt											Is voorspelbaar in het hanteren van regels en afspraken die binnen het team en de groep gelden.
d	Vindt alles even belangrijk: kan onvoldoende prioriteiten stellen											Kan prioriteiten stellen: hoofd- en bijzaken onderscheiden.
e	Formele aanpak: volgt methode											Professionele aanpak: voert bewust en op maat klassenmanagement.

**gemiddelde waardering per persoon
competentie 4**



gemiddelde competentie 4 per bouw en school



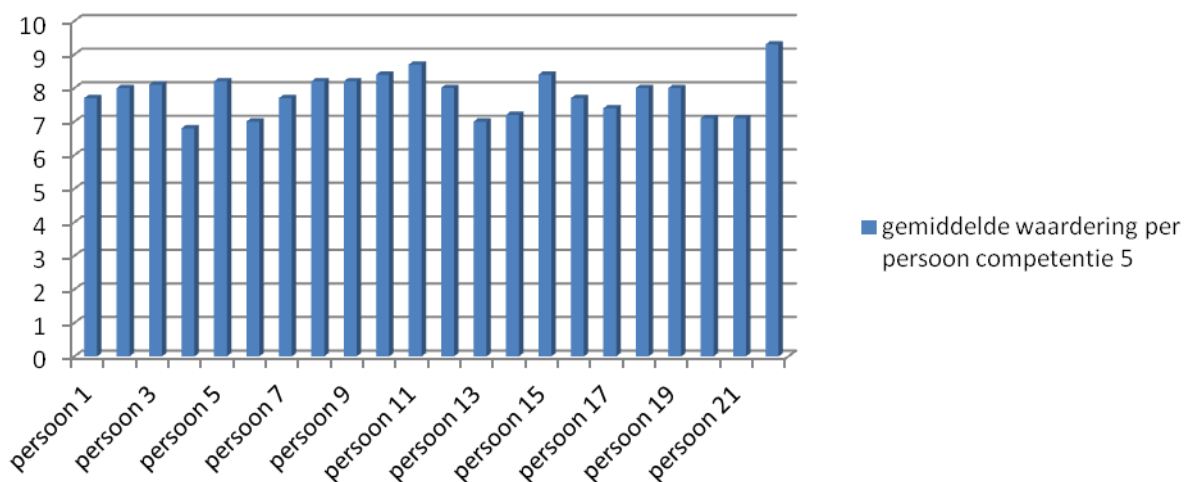
BIJLAGE 8 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 5

Competent in het samenwerken met collega's en het werken in een organisatie

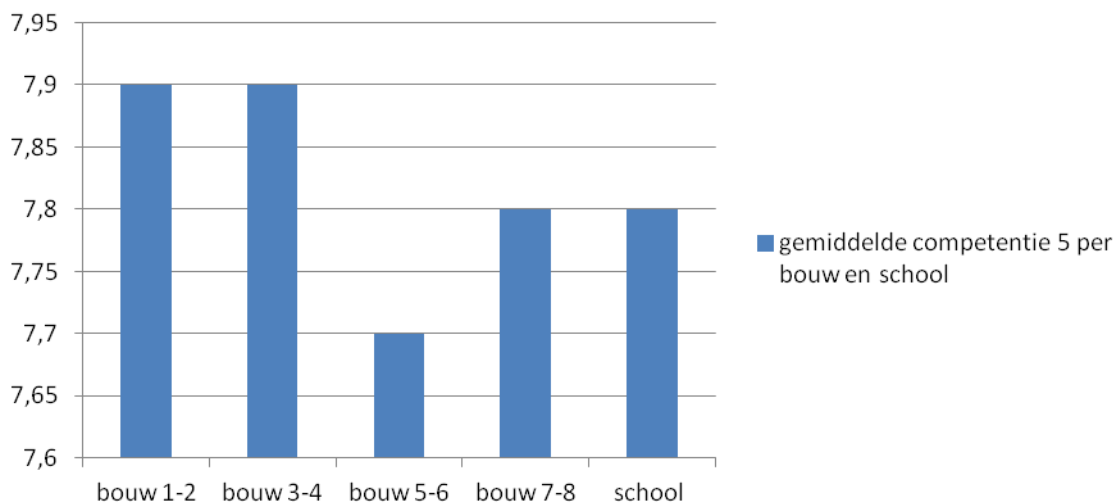
Competent in ontwikkelingslijn 5 betekent dat hij/zij een koppeling maakt tussen mensen en werk. Hij/zij zorgt ervoor dat het werk en dat van collega's goed op elkaar is afgestemd. Hij of zij draagt bij aan het goed functioneren van collega's binnen de school.

	Beginnersgedrag	Waardering 0-10										Expertgedrag
a	Lift mee op de plannen van een ander. Moet betrokken worden bij de samenwerking met collega's.											Zoekt zelf de samenwerking met collega's en leiding en benut dit voor de uitvoering van het onderwijs.
b	Is op zichzelf gericht.											Leeft zich ook in andermans situatie in: is empathisch.
c	Kent eigen competenties.											Kent competenties van de collega's in het team, benut ze en maakt zich daarvan afhankelijk.
d	Houdt vast aan eigen kennis en ervaringen.											Deelt kennis en ervaringen met collega's.
e	Houdt zich consequent aan vastgestelde planning.											Gebruikt de planning als hulpmiddel en past zich indien noodzakelijk aan de situatie aan om de gestelde doelen te bereiken.
f	Werkt op grond van wat op zich af komt: is reactief.											Weet waar de ander naar toe wil en formuleert dit in begrijpelijke taal.
g	Laat leerlingen en leraren in opleiding hun opdrachten uitvoeren.											Is in staat een sfeer in de groep te creëren, waarin de leerling/de ander zich open durft te stellen, fouten durft te maken en zich kan ontwikkelen.
h	Werkt vanuit eigen visie en kaders.											Pendelt tussen missie en visie van Kerobei, belangrijke concepten en de praktijk (kwaliteitszorg)
i	Houdt alles bij het oude.											Draagt bij aan vernieuwingen van het onderwijsleerproces.

gemiddelde waardering per persoon competentie 5



gemiddelde competentie 5 per bouw en school



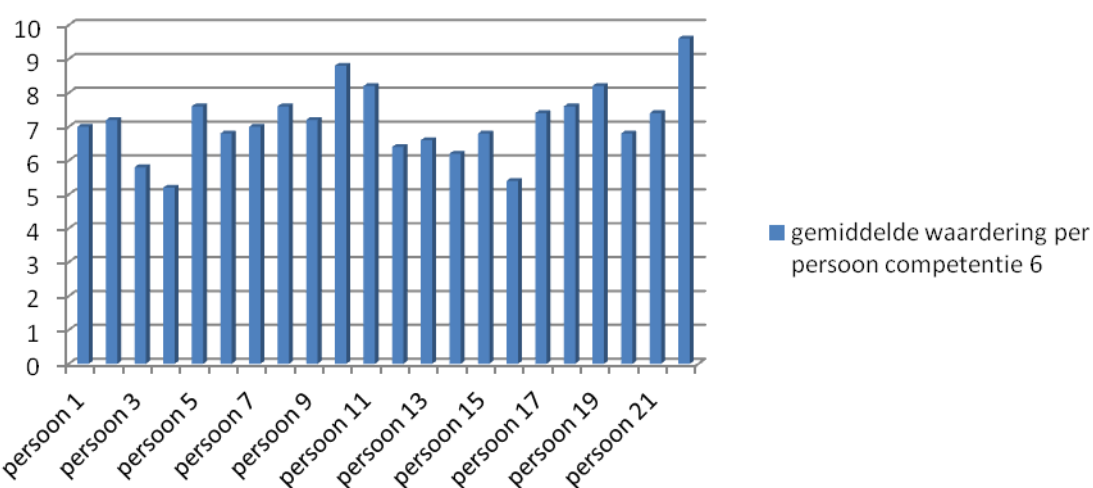
BIJLAGE 9 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 6

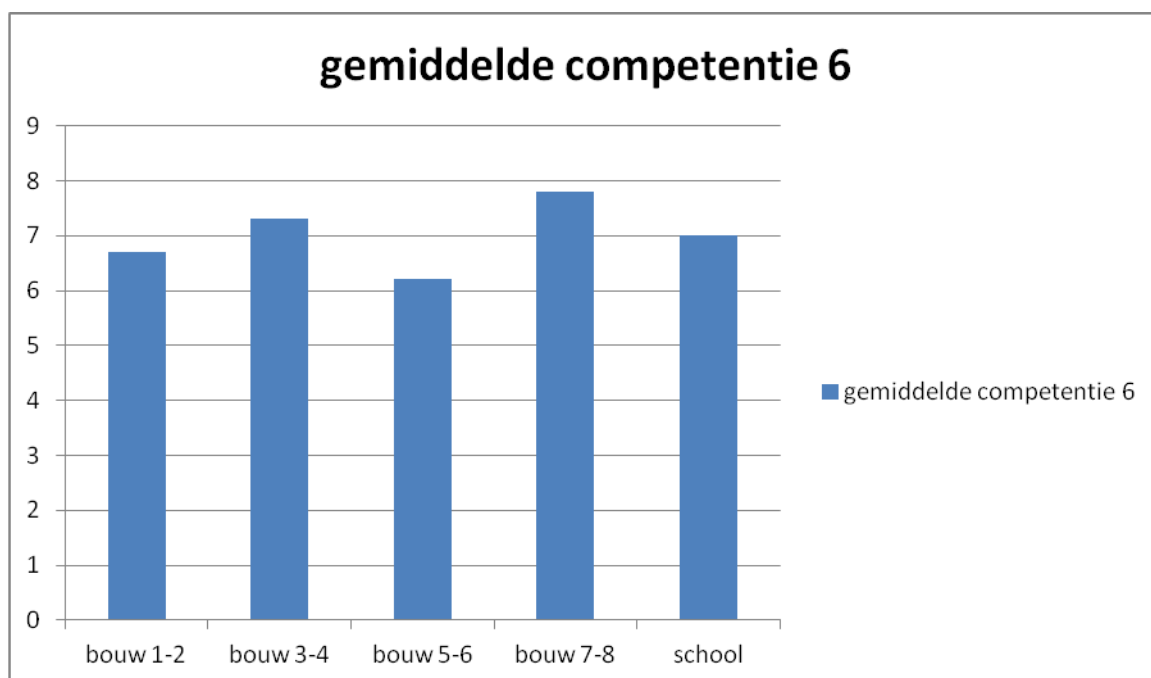
Competent in het werken met de omgeving

Een leerkracht die sterk die deze competentie sterk heeft ontwikkeld, koppelt opvoeding en onderwijs. Hij/zij onderhoudt contacten met het beroepsveld, ouders en organisaties om het onderwijs heen. Daarin draagt hij of zij de missie en visie van de school uit.

	Beginnersgedrag	Waardering 0-10										Expertgedrag
a	Is gericht op binnenschools leren.											Onderhoudt contact met de buitenwereld.
b	Is alleen gericht op de leerling.											Geeft voorlichting aan leerlingen, ouders en belanghebbenden.
c	Reageert op een veranderde omgeving door de werkzaamheden hier op in te richten.											Heeft kennis van voor de functie relevante maatschappelijke en technologische ontwikkelingen en anticipeert hierop.
d	Levert een bijdrage aan de realisatie van de doelen van de stichting door het verzorgen van onderwijs.											Voelt zich verbonden met de stichting en wil graag een bijdrage leveren om missie en visie te realiseren en draagt dit ook uit. (ook buiten school).
e	Vertelt hoe het moet.											Draagt bij het verzorgen van onderwijs, de normen en waarden van de stichting uit.

gemiddelde waardering per persoon competentie 6



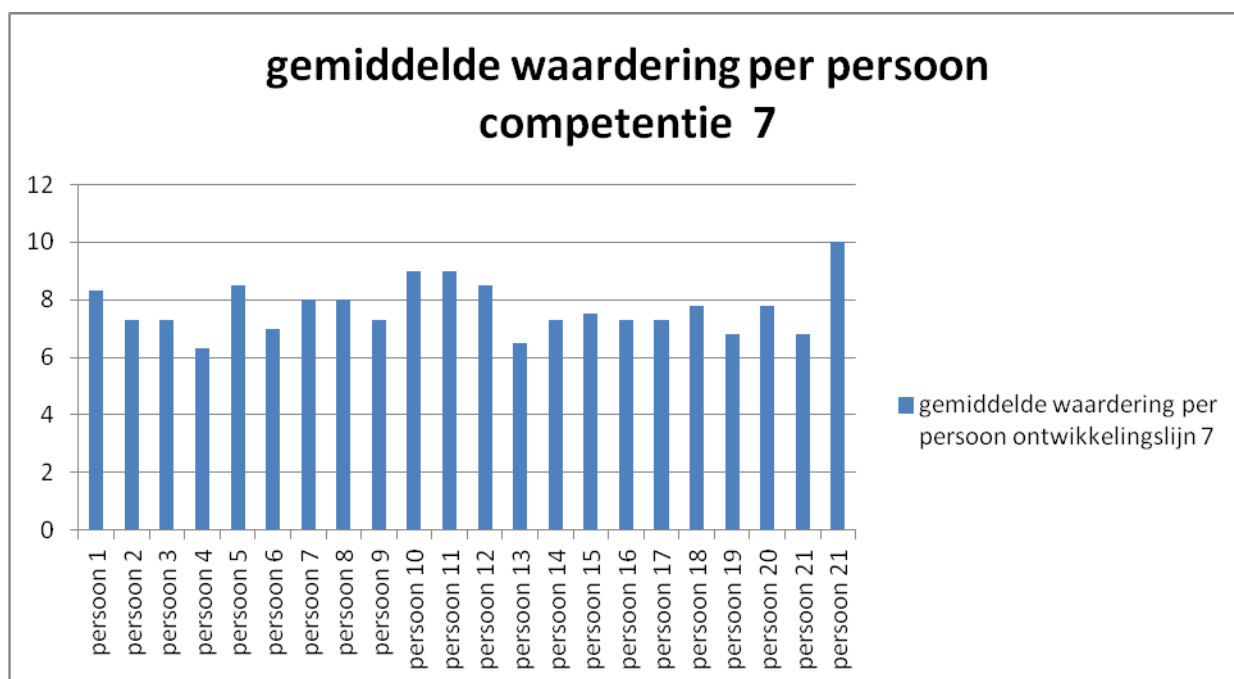


BIJLAGE 10 DATA-ANALYSE COMPETENTIE 7

Competent in reflectie en ontwikkeling

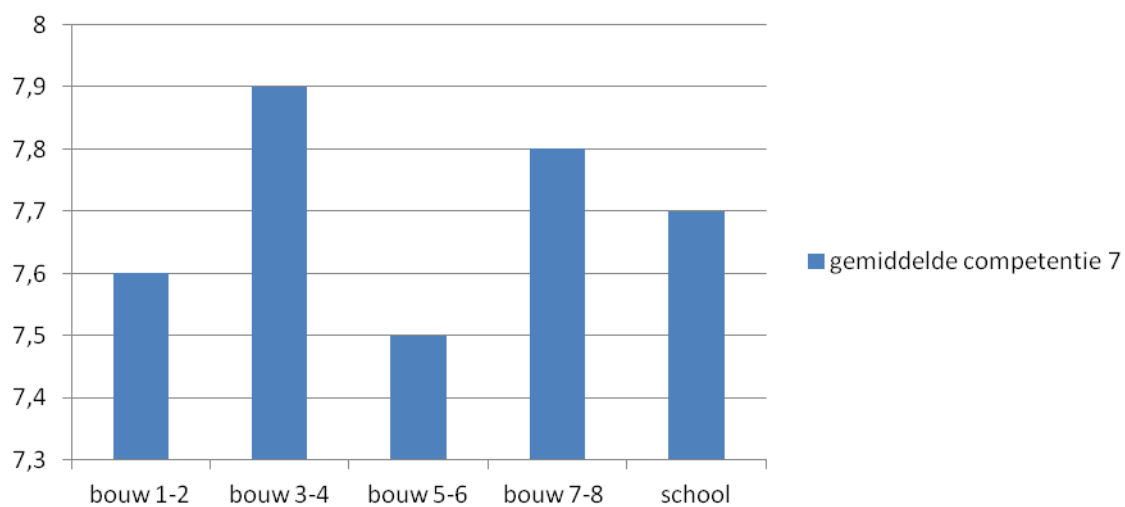
Een reflecterende, in ontwikkeling zijnde leerkracht leert van en met anderen. Hij of zij kan omgaan met veranderingen en is flexibel, innovatief en ontwikkelingsgericht. Hij of zij komt door reflectie verder in zijn/haar ontwikkeling.

	Beginnersgedrag	Waardering 0-10										Expertgedrag
a	Komt in actie na opdracht.											Is flexibel, innovatief en ontwikkelingsgericht.
b	Is onbekend met eigen mogelijkheden.											Heeft een goed beeld van eigen kwaliteiten en beperkingen; kan deze transparant maken. (bv. In actieplan)
c	Geeft aan te weten hoe het zit en verdedigt zich.											Durft vragen te stellen, te reflecteren, en weet van de ervaringen van anderen te leren.
d	Geeft persoonlijke ontwikkeling in handen van de organisatie.											Neemt initiatief om te werken aan de persoonlijke ontwikkelpunten zodat blijvend een bijdrage geleverd kan worden aan de missie en visie van de stichting als geheel en die van de eigen school in het bijzonder.



Door een persoon niet ingevuld.

gemiddelde competentie 7 per bouw en school



BIJLAGE 11 DATA-ANALYSE VRAGENLIJST 2

Data analyse vragenlijst 2; leerlingen met speciale vragen

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met speciale vragen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
expert	I	II	I		I	21%
goed	III	III	II	I	I	42%
voldoende	I	I	II	III	I	37 %
matig						0%
anders						
percentage per bouw						

Toelichtingen:

Vanuit 1-2 (1 persoon): Voldoende, mits er niet teveel leerlingen met speciale vragen in een groep zitten en de groep geen 30 leerlingen heeft.

Vanuit 5-6 (1 persoon): Laten we ruim voldoende zeggen (in de tabel goed ingevuld). De ene keer lukt het beter dan de andere keer.

Vanuit 5-6 (1 persoon): Voldoende, afhankelijk van de leerling en van het probleem.

Vanuit 5-6 (1 persoon): Expert, gezien mijn opleiding denk ik dat ik me expert mag noemen, maar ik vind dat ik nog genoeg te leren heb.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Voldoende, ik probeer wel op zoek te gaan naar hun behoefte, dus tegemoet te komen in hun vraag.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Goed, maar zorgen rondom gedrag veroorzaakt zoals bijv. autisme is extra hulp en begeleiding wel fijn/raadzaam.

Vanuit 7-8 (2 personen): Voldoende, afhankelijk van de hulpvraag.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Voldoende, ik vind dat ik te weinig weet van de specifieke behoeften van leerlingen met speciale zorgen (ADHD, ADD, autisme, etc.)

Vanuit overig (1 persoon): Expert, ik vind dat ik daar goed in ben. Wil niet zeggen dat ik op alle zaken expert ben, een aantal wel.

Bij welke leerlingen met speciale vragen voel jij de grootste handelingsverlegenheid:

- Leerlingen met leerachterstanden
- Leerlingen met gedragsproblemen

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
leerachterstanden	I	I		I		12 %
gedragsproblemen	IIII	IIII	IIII	III	III	75%
geen handelingsverlegenheid		I				6,5%
op beide gebieden				I		6,5%

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met leerachterstanden?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
expert		I				4%
goed	IIII	II	III	III	III	62,5%
voldoende	I	III	II	II		33,5%
matig						0%
anders						

Toelichtingen:

Vanuit 3-4 (1 persoon): Expert, mijn kijk op onderwijs verplicht me ertoe mij in de problemen te verdiepen en te vragen of te halen wat ik nodig heb.

Vanuit 5-6 (1 persoon): Goed, ik heb wel overleg en bevestiging nodig.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Voldoende, ik ga op zoek naar oplossingen, heb soms moeite om het organisatorisch rond te krijgen. De wil is er wel.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Goed, ontwikkelingsgericht onderwijs biedt veel meer mogelijkheden dan klassikaal/methodegebonden onderwijs.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Goed, ik vind leerproblemen beter te overzien dan gedragsproblemen.

Hoe competent vind jij jezelf t.a.v. leerlingen met gedragsproblemen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
expert		I			I	8,5%
goed	I	II	I		I	21%
voldoende	IIII	III	III	IIII	I	66,5%
matig			I			4%
anders						

Toelichtingen:

Vanuit 3-4 (1 persoon): Goed, hierbij speelt mijn persoon ook een rol. Hoe ga ik ermee om als persoon?

Vanuit 3-4 (1 persoon): Voldoende, ik heb het idee dat ik niet genoeg afweet van soorten gedragsproblemen.

Vanuit 3-4 (1 persoon): Voldoende, ligt er heel erg aan, wat precies...

Vanuit 5-6 (1 persoon): Voldoende, is afhankelijk van de situatie en van de leerling.

Vanuit 5-6 (1 persoon): Voldoende, ik vind dit wel altijd heel moeilijk.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Voldoende, ik heb er moeite mee als kinderen opstandig worden, de discussie aangaan. Ik zoek dan naar de juiste vragen om de kinderen aan het denken te zetten.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Voldoende, ik vind dat ik wel de rust bewaar maar nog niet altijd weet welke stappen er dan genomen kunnen worden.

Vanuit 7-8 (1 persoon): Voldoende, ik vind leerproblemen beter te overzien dan gedragsproblemen.

Vergelijking bovenstaande resultaten tussen competentiegevoel algemeen en in verhouding tussen leer- en gedragproblemen (op schoolniveau)

	algemeen	leren	gedrag
expert	21%	4%	8,5%
goed	42%	62,5%	21%
voldoende	37%	33,5%	66,5%
matig	0%	0%	4%

Wat versta jij onder gedragsproblemen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
Weglopen	II	I	IIII	IIII	I	50%
Boze buien	III	IIII	III	IIII	II	71%
Paniekaanvallen	II	III	III	III	I	50%
Brutaal zijn	IIII	III	IIII	IIII	II	71%
Zin door willen drijven	II	I		III	I	29%
Vechten	III	III	III	IIII	II	62,5%
Verbale confrontaties andere leerlingen	IIII	III	II	IIII	III	66,5%
Verbale confrontaties met jou of collega's	III	IIII	IIII	IIII	III	75%
hyperactiviteit	III	IIII	II	III	II	58%
Anders, namelijk: Combinatie van boze buien en paniek aanvallen waarbij er sprake is van een hoge frequentie			I			4%
Anders namelijk: Ik vind concentratieproblemen hier meer bij horen dan bij leerproblemen.	I					4%

Wat versta jij onder leerproblemen?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
Vertraagde lees- en spellingontwikkeling	III	IIII	IIII	IIII	III	83%
Vertraagde rekenontwikkeling	IIII	IIII	IIII	IIII	III	96%
Concentratieproblemen	II	II	I	IIII	II	50%

Van samenwerken naar samen werken | 1-5-2013

Taak- werkhouding	I	I	I	III	I	33%
Moeilijk plannen			II	III	I	25%
Anders, namelijk: Taal algemeen	I					4%
Anders namelijk: vaak een combinatie van bovenstaande		I				4%

Hoe kunnen jouw vaardigheden t.a.v. het omgaan met kinderen met speciale vragen groeien?

	Bouw 1-2	Bouw 3-4	Bouw 5-6	Bouw 7-8	Overig	Percentage
Scholing van jezelf	III	III	IIII	IIII	II	75%
Leren van en met collega's	IIII	IIII	IIII	IIII	III	96%
Leren van en met andere specialisten	IIII	IIIII	III	IIII	II	92%
Anders, namelijk: Literatuur				I		4%

BIJLAGE 12 MOGELIJKE ACTIES OP PERSOONLIJK NIVEAU EN AANBEVOLEN ACTIES OP SCHOOLNIVEAU

	Persoonlijk niveau	Schoolniveau
Competentie 1; Interpersoonlijk competent	Meer inbreng tijdens vergaderingen. In gesprek met collega's. Collega's mijn thermometer in laten vullen. Ken ik mijn eigen kwaliteiten? Het geven van feedback (ook richting MT). Meer presentaties geven. Coördinerende taken verder uitbouwen. Meer vertrouwen opbouwen. Reflecteren met collega's.	Meer onderling overleg over onderwijskundige zaken. Krachtige visie uitdragen op schoolniveau. Bewust handelen door meer met elkaar in gesprek te gaan over interpersoonlijke kwaliteiten van eenieder. Streven naar professionele feedback op alle lagen. Meer en beter reflecteren. Meer aandacht voor verdieping en verankering. Proces goed in de gaten houden. Aanspreken van elkaar, maar ook zeker door MT. Sneller knopen doorhakken. Open en heldere communicatie. Communicatie! Communicatie naar ouders! Professionele feedback geven

		aan collega's.
Competentie 2; Pedagogisch competent	"Dikke" vragen stellen aan kinderen. Krachtige eisen stellen aan leerlingen. Werkvormen binnen de groep uitbreiden. Kindgesprekken uitbouwen. Blijven differentiëren. Aandacht voor groepsdynamica. Inzetten coöperatieve werkvormen. Meer OGO. Meer kindgesprekken. Samenwerken kinderen uitbouwen. Kindgesprekken. Thematisch werken. Onderwijsbehoefte kinderen helder hebben. Differentiëren.	Bewustwording visie. Visie voor iedereen duidelijk en zichtbaar. OGO uitbouwen. Portfolio-ontwikkeling en kindgesprekken. Kindgesprekken. Eenduidige aanpak van thematisch werken in de bovenbouw met duidelijke doelen per leerjaar. Nieuwe methode wereldoriëntatie. Portfolio bewustwording leerkrachten.
Competentie 3; Vakinhoudelijk en didactisch competent	Zelf een thema ontwerpen. Leerlingen stimuleren zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.	OGO schoolbreed verdiepen en stimuleren, zodat het echt als een rode draad door school loopt.

	Expertlezen koppelen aan OGO. Uitdiepen OGO. Aanvankelijk leren lezen en schrijven zonder methode. Kindgesprekken. Thematisch werken in 6 uitbouwen. Koppeling lezen en taal in thema's. Meer begeleider van kinderen worden. Zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van kinderen stimuleren. Groepsplan. Portfolio en kindgesprekken. Onderwijsbehoeften en differentiëren.	Collegiale consultaties. OGO schoolbreed uitdiepen. Portfolio schoolbreed opzetten. Doorgaande lijn thematisch werken ontwikkelen. OGO en thematisch werken uitbouwen.
Competentie 4; Organisatorisch competent	Richten op één doel, niet te vlug af laten leiden en vasthouden aan de keuze die gemaakt is. Keuzes maken naar eigen kunnen. Prioriteiten stellen. Nee durven zeggen. Duidelijke planning maken. Meer bewustwording van waarom ik de dingen doe zoals ik ze doe.	Beter begeleiden in het stellen van prioriteiten. Keuzes maken; niet teveel tegelijk aan willen pakken. Zaken op een goede manier afmaken. Proces bewaken! Analyse aan de hand van de groepsplannen. School legt

	Prioriteiten stellen. Keuzes maken. Betere balans vinden. Keuzes maken. Lijstjes maken. Groepsplannen uitbouwen. Rekening houden met de verschillende onderwijsbehoeften. Meer verrijking en zelfstandigheid. Meervoudige intelligentie. Goed plannen.	verantwoordelijkheid meer bij de leerkracht en leerling.
Competentie 5; Competent in het samenwerken met collega's en het werken in een organisatie	Meer hulp durven vragen. Durven 'belastend' te zijn voor een ander. Collegiale consultaties bij expert-collega's. Meer kennis en ervaringen delen met collega's.	Meer overleg aangaan (niet via de mail). Zorg dragen voor je bouw en niet alleen voor je klas. Bewust de tijd nemen om actief met elkaar aan de slag te gaan. Meer investeren in de ander: Wat doet hij/zij? Wat drijft hij/zij? Teambuilding stimuleren. Investeren in teambuilding. Goodpractise uitbreiden. Missie en visie zichtbaar door de school. Effectief met elkaar samenwerken. Goede

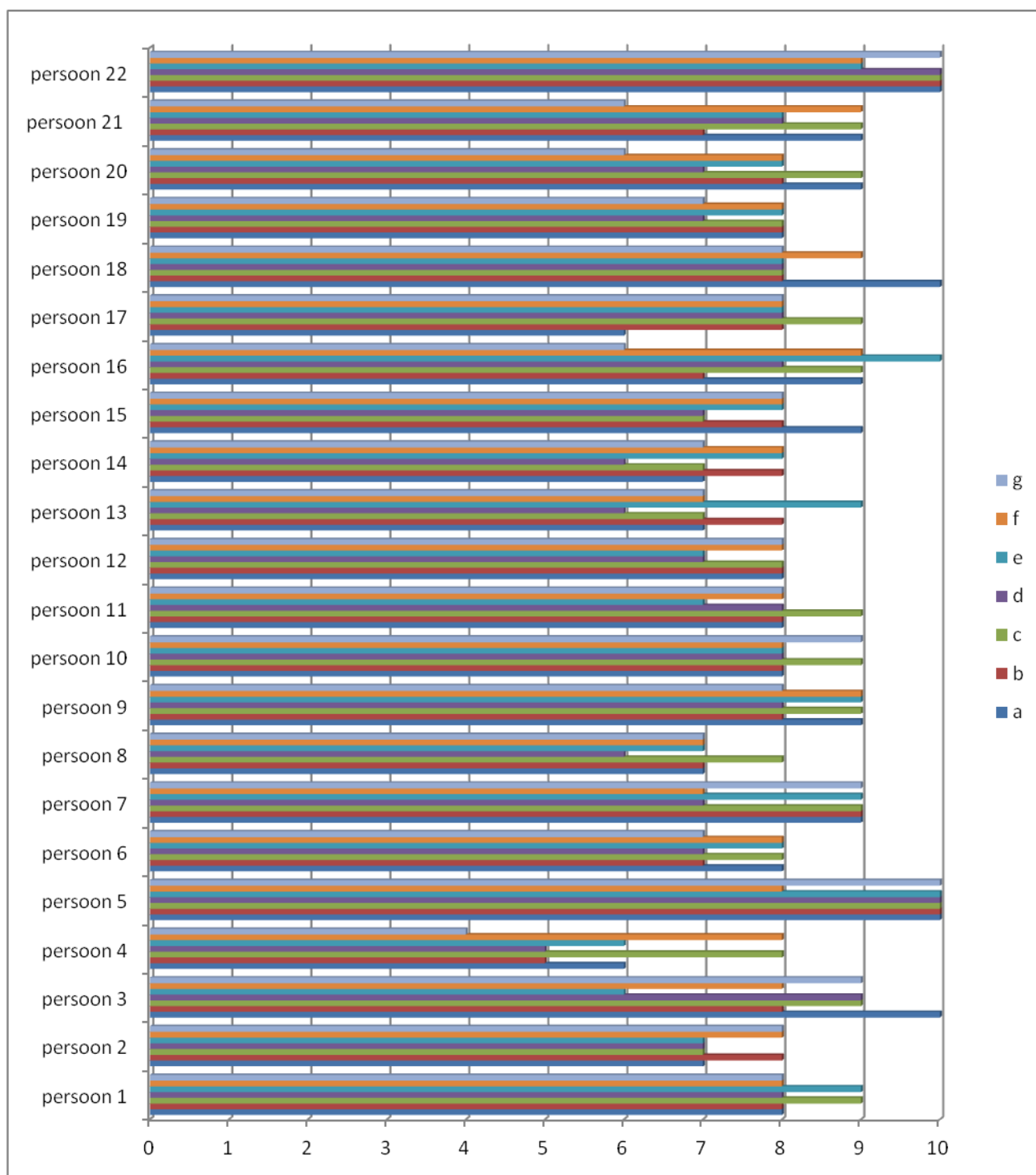
		afstemming en doorgaande lijn binnen de school.
Competentie 6; Competent in het samenwerken met de omgeving	Ik heb me aangemeld voor het medewerkerspanel van de stichting. Controleren of de ander begrijpt wat ik bedoel. Respect voor de ander en mijzelf. Erkende ongelijkheid. Beter en meer inzetten van computers/digibord.	Meer openheid en transparantie op stichtingsniveau. Communicatie uitdiepen. Elkaar feedback geven dmv. bijv. video-interactie. Aandacht voor eigentijds onderwijs. Scholing indien kennis onvoldoende. Missie en visie zichtbaar door de school.
Competentie 7; Competent in reflectie en ontwikkeling	Meer aan de slag met portfolio. Panelgesprek voeren met 4 collega's. Komen hun beelden overeen met mijn eigen beeld? Tijd reserveren om na te denken over persoonlijke ontwikkeling. In gesprek gaan met collega's over mijzelf. Ik heb soms een ander beeld van mezelf dan collega's. Coachgesprekken. Master volgen. Feedback vragen aan collega's. Eigen ontwikkelpunten goed volgen en bijstellen indien nodig.	Meer tijd vrij maken voor persoonlijke ontwikkeling en dus ook voor visie/missie school en stichting. Veel collega's ervaren dit nog als een 'moet'. Mensen leren in te zien dat je reflecteert voor jezelf en niet voor de ander. Coachgesprekken. Intervisie. Meer gebruik maken van elkaars kwaliteiten. Meer gebruik maken van elkaars kwaliteiten. intervisie. Collega's aan elkaar

	Portfolio.	koppelen:maatjes. Leren van en met elkaar. Binnen school, binnen de stichting, maar ook daarbuiten.
--	------------	--

BIJLAGE 13 (DEEL-)COMPETENTIES UITGEWERKT OP PERSOONLIJK NIVEAU

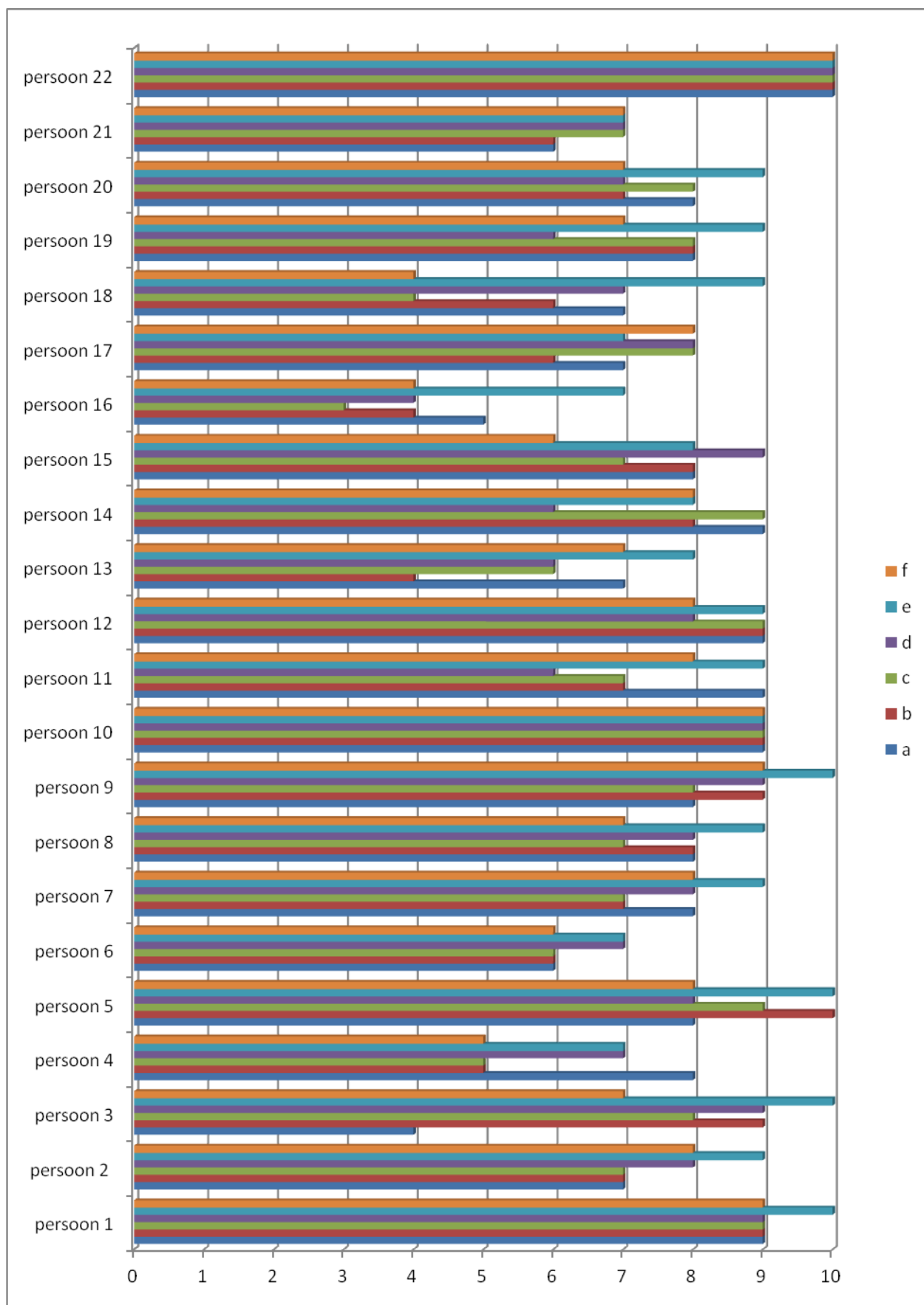
In bijlage 1 staat geschreven wat er per competentie verstaan wordt onder a, b, c etc.

Competentie 1:

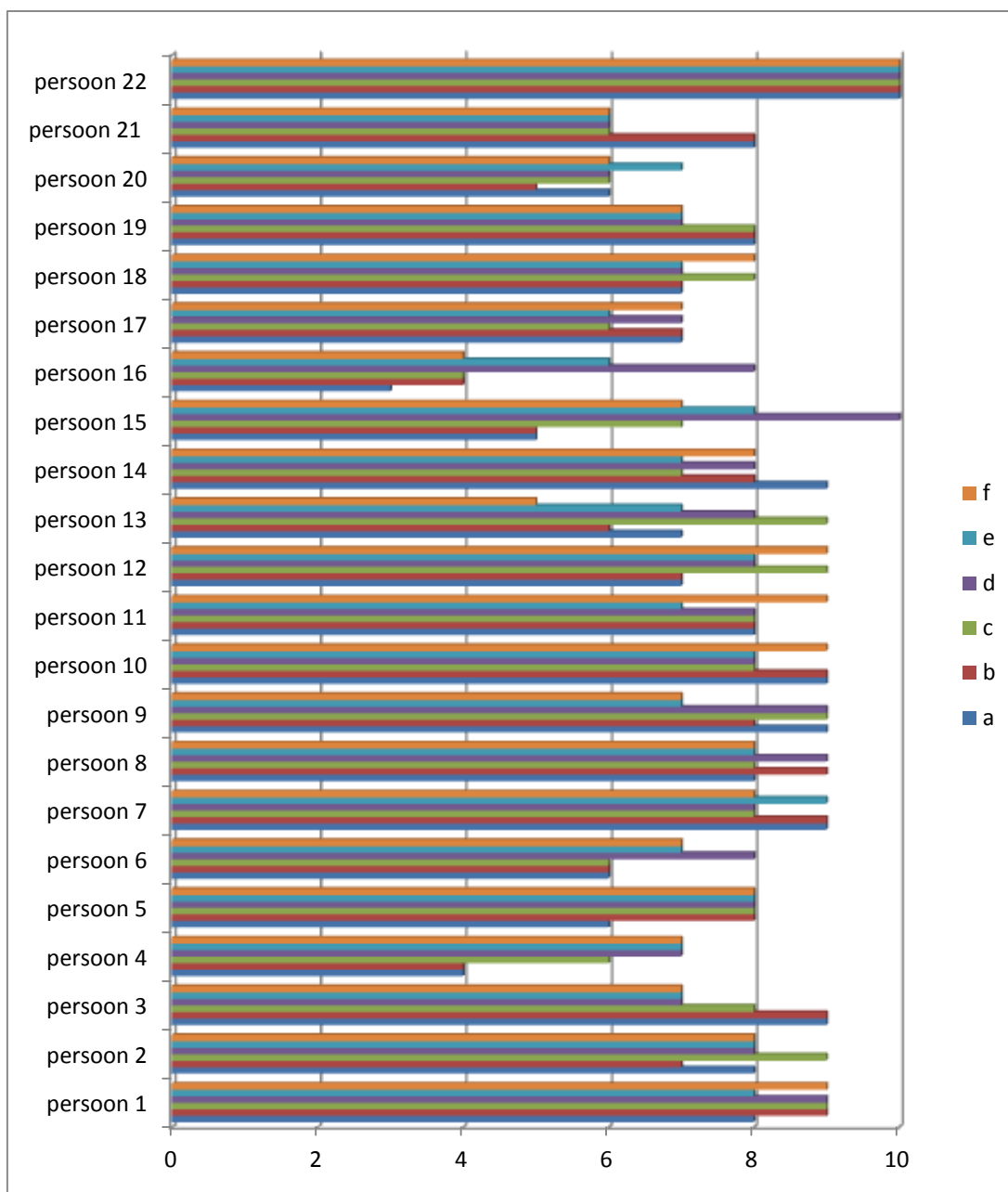


Van se

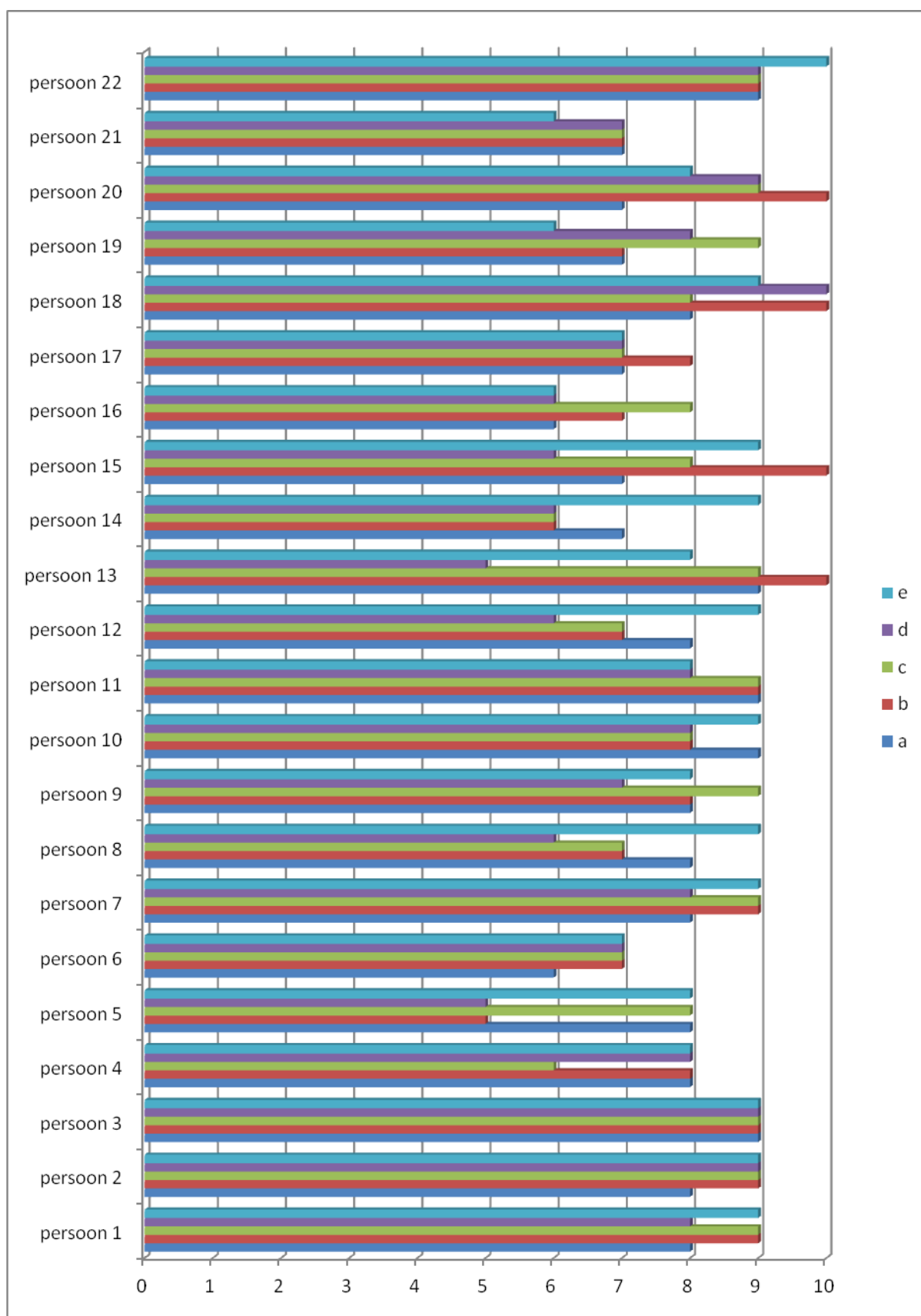
Competentie 2:



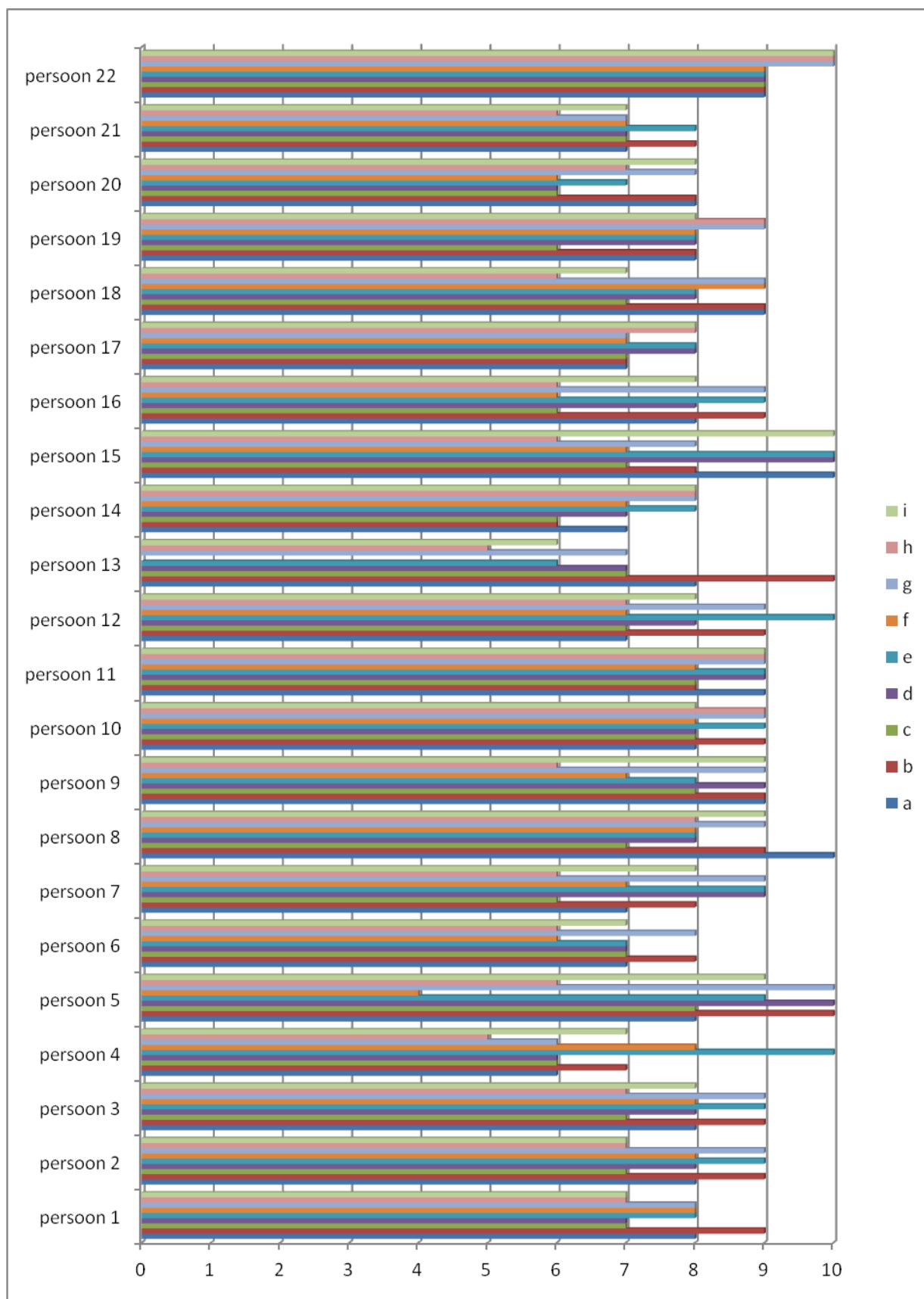
Competentie 3:



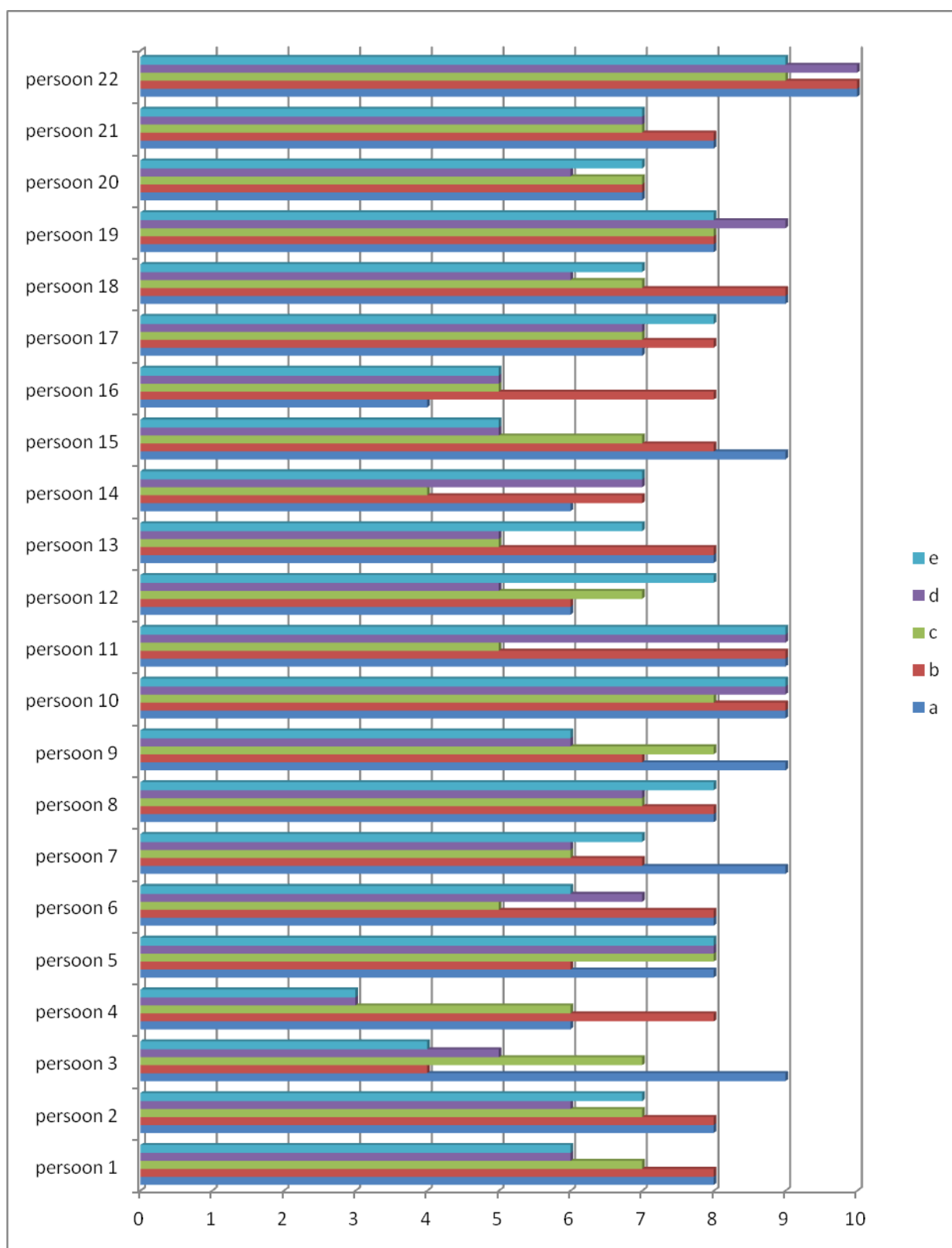
Competentie 4:



Competentie 5:



Competentie 6:



Competentie 7:

