

Een gedeelde visie en missie op onderwijs

Scriptie door
Harjanne van Steinvoo



Een gedeelde visie en missie op onderwijs

Scriptie over het belang en tot stand komen van een gedeelde visie en missie op onderwijs op CBS de Borg te Haren

Opleiding tot Leraar Basisonderwijs
Stenden Hogeschool te Groningen

Naam: Harjanne van Steinvoorn
Relatienummer: 139653
E-mail: harjanne.van.steinvoorn@student.stenden.com
Begeleider: Pieneke Busstra

December 2013

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie over het belang van een gedeelde visie en missie in het onderwijs. Aan het einde van het derde leerjaar heb ik gekozen voor de minor Dalton. In het kader van mijn minor aan de Stenden Hogeschool heb ik onderzoek verricht naar het belang en tot stand komen van een gedeelde visie en missie in het onderwijs. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in opdracht van basisschool CBS de Borg te Haren.

Ik wil CBS de Borg bedanken voor het bieden van de mogelijkheid om mijn onderzoek binnen de school te verrichten en de medewerking die zij hebben verleend aan het onderzoek.

Verder wil ik Pienke Busstra bedanken voor de begeleiding vanuit Stenden Hogeschool. Gedurende het onderzoek bracht zij mij verder in het onderzoeksproces door de opbouwende feedback en voortgangsgesprekken.

Harjanne van Steinvoren

Beilen, december 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	7
1. Ontwikkelingen daltononderwijs	9
1.1 Oorsprong.....	9
1.2 Uitgangspunten	9
1.2.1 Uitgangspunten Helen Parkhurst	9
1.2.2 Uitgangspunten Wenke en Röhner	10
1.2.3 Uitgangspunten Nederlandse Dalton Vereniging.....	11
1.3 Praktijk.....	13
1.3.1 Goede daltonschool	13
1.3.2 Dagkleuren	13
1.3.3 Dagritmekaarten	13
1.3.4 Taakbord.....	14
1.3.5 Weektaak.....	14
1.3.6 Keuzetaak	15
1.4 Samenvatting.....	15
2. Gecertificeerde daltonschool	16
2.1 Gecertificeerde daltonschool worden.....	16
2.1.1 Stap 1: Onderzoeken en oriënteren	16
2.1.2 Stap 2: Op weg naar dalton	16
2.1.3 Stap 3: Licentie	17
2.1.4 Licentie behouden.....	17
2.2 Daltononderwijs uitdragen in de praktijk.....	17
2.2.1 Ontwikkelingslijn vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid.....	18

2.2.2 Ontwikkelingslijn zelfstandigheid.....	18
2.2.3. Ontwikkelingslijn samenwerken	19
2.2.4 Onderling verband.....	19
2.3 Samenvatting.....	19
3. Visie op onderwijs	20
3.1 Het schoolteam	21
3.2 Kwaliteitszorg	22
3.2.1 Ontstaan kwaliteitszorg.....	22
3.2.2 Kwaliteitszorg op school.....	22
3.2.3 Kwaliteit evalueren.....	23
3.3 Schoolplan	24
3.3.1 Eisen	24
3.4 Visie en missie	25
3.4.1 Uitgangssituatie en onderwijsbehoeften	25
3.4.2 Visie	25
3.4.3 Missie.....	26
3.5 Samenvatting.....	26
4. Visie en missie CBS de Borg te Haren.....	27
4.1 Visie CBS de Borg.....	27
4.2 Missie CBS de Borg	28
4.3 Samenvatting.....	28
5. Conclusies literatuuronderzoek.....	29
6. Praktijkonderzoek.....	32
6.1 Onderzoeksopzet.....	32
6.1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	32
6.1.2 Kwantitatief onderzoek	32
6.1.3 Onderzoekseenheden en variabelen.....	33

6.1.4 Testfase	33
6.1.5 Storende onderzoeksfactoren	33
6.1.6 Populatie en steekproef	33
6.1.7 Respons	34
6.1.8 Meetniveaus.....	34
6.1.9 Validiteit en betrouwbaarheid.	34
6.1.10 Keuze en verantwoording interview of observatie	35
6.2 Resultaten schriftelijk interview.....	35
6.2.1 Algemene gegevens.....	35
6.2.2 Uitwerking uitgangspunten daltononderwijs in de school	37
6.2.3 Belang van de uitgangspunten van daltononderwijs	53
6.2.4 Stellingen	64
6.3 Analyseschema	65
6.3.1 Conclusie analyseschema	68
7. Conclusie praktijkonderzoek	69
8. Algemene conclusie en aanbevelingen	71
8.1 Algemene conclusie.....	71
8.2 Aanbevelingen.....	72
Literatuurlijst	73
Bijlagen	75
Bijlage 1: Indicatorenlijst leerkrachten.....	76
Bijlage 2: Indicatorenlijst oudersBijlage 3: Schriftelijk interview	78
Bijlage 3: Schriftelijk interview	81

Inleiding

Onderwijs neemt een belangrijke plaats in, in de huidige samenleving. Hierdoor wordt er veel over onderwijs en de ontwikkelingen binnen het onderwijs gesproken en geschreven. Onderwijs kan altijd beter en vernieuwender, waardoor het onderwijs constant in ontwikkeling is. Evenzo stelt de maatschappij steeds veranderende eisen aan het onderwijs. Scholen moeten hierop inspringen en moeten meebewegen in de ontwikkelingen. Het ontwikkelingsproces is daarom nooit klaar en afgelopen. Wanneer de ene ontwikkeling nog niet voorbij is, dient de volgende ontwikkeling zich al weer aan. Dit is een continu proces. De ontwikkelingen binnen een school vinden plaats vanuit een visie en een missie. De visie en de missie geven de richtlijnen waar de school heen wil. Eveneens zijn de visie en de missie een leidraad om te bepalen welke stappen in de ontwikkelingen moeten worden genomen om de visie te realiseren.

In deze scriptie is te lezen op welke manier onderzoek is gedaan naar het hebben van een door het team gedeelde visie en missie op onderwijs op basisschool CBS de Borg te Haren. De visie wordt door het team gedeeld als er sprake is van 60 procent overeenstemming. Aanleiding voor dit onderzoek was de vraag van de directeur van CBS de Borg. Hij zou graag te weten willen komen of de visie en missie, zoals beschreven in het schoolplan 2011-2015, nog wordt gedeeld door het gehele team. Deze vraag is ontstaan aangezien CBS de Borg in Haren voor de komst van de huidige directeur vier jaar geleden werd gewerkt met de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het Daltononderwijs. De school is niet Dalton gecertificeerd, maar het onderwijs op CBS de Borg werd wel vormgegeven volgens de uitgangspunten van het daltononderwijs (vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken) zoals deze worden beschreven in de schoolgids en het schoolplan van het jaar 2011 - 2015. Volgens de directeur vond een deel van de leerkrachten het fijn om hier mee te werken. Sinds de komst van de huidige directeur vier jaar geleden, hebben de uitgangspunten van Dalton langzaamaan minder aandacht gekregen. De directeur geeft aan dat hij er weinig moeite mee heeft dat de uitgangspunten van dalton minder aandacht krijgen, maar hij weet niet of dat voor alle leerkrachten op CBS de Borg geldt. De directeur wil graag weten of de visie op onderwijs en de uitgangspunten vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken nog door het team gedragen worden.

De probleemstelling die van hieruit kan worden geformuleerd klinkt als volgt: Er wordt onderzocht wat de meningen van de leerkrachten van CBS de Borg te Haren is met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken, in welke mate de leerkrachten eenzelfde visie op onderwijs delen en in welke mate deze visie overeenstemt met de visie zoals beschreven in de schoolgids en het schoolplan 2011 – 2015, zodat er kan worden achterhaald op welke manier de leerkrachten op één lijn kunnen komen met de visie op onderwijs, zodat er onderwijs kan worden gegeven vanuit een visie waar de meerderheid van het team achter staat en deze visie wordt uitgedragen naar de leerlingen en ouders.

Aan het eind van dit onderzoek moet een duidelijk beeld zijn ontstaan van de visie en missie die de leerkrachten van CBS de Borg hebben op het huidige onderwijs. Op deze manier kan aan het team van CBS de Borg een beschrijving worden gegeven over de stand van zaken gerelateerd aan de schoolgids en het schoolplan van 2011 – 2015 met betrekking tot de visie van de leerkrachten, zodat hier (wanneer nodig) veranderingen in kunnen worden aangebracht en het team samen een gedeelde visie op onderwijs krijgt. De visie wordt door het team gedeeld als 60 procent van het team achter de visie staat.

De hoofdvraag voor dit onderzoek kan als volgt worden geformuleerd:

‘In welke mate hebben de leerkrachten van CBS de Borg een gedeelde visie op de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs en in welke mate stemt dat overeen met de visie en missie zoals beschreven is in het schoolplan van 2011-2015? In welke mate wordt de eigen visie van de leerkracht met betrekking tot zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken vorm gegeven in de dagelijkse praktijk?’

In dit onderzoek zijn de volgende vragen opgesteld voor het literatuuronderzoek:

- Wat zijn de uitgangspunten van het daltononderwijs en op welke wijze wordt daltononderwijs zichtbaar in de praktijk van een gecertificeerde daltonschool?
- Wat zijn de taken van de Nederlandse Dalton Vereniging en waar let de Nederlandse Dalton Vereniging op bij een visitatie van een daltonschool?
- Wat is het belang van een gedeelde visie en missie op onderwijs voor een team van leerkrachten?
- Op welke wijze kan een basisschool de visie en missie uitdragen en wat betekent dit voor de leerkrachten van de school?
- Wat is de functie van een schoolplan en op welke wijze wordt met een schoolplan op een basisschool gewerkt?
- Wat is de missie en visie van CBS de Borg in Haren op onderwijs volgens het schoolplan 2011 – 2015 en op welke wijze wordt deze visie uitgedragen in de praktijk?

In dit onderzoek is de volgende vraag opgesteld voor het praktijkonderzoek:

- Op welke manier werken de leerkrachten in de eigen groep aan het in praktijk brengen van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.
- Wat is de visie van de leerkrachten van CBS de Borg met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken?
- In hoeverre komt de visie van de leerkrachten overeen met de visie, zoals die beschreven staat in het schoolplan 2011 – 2015?

De betreffende literatuur- en praktijkvragen zijn onderverdeeld en beantwoord in de volgende hoofdstukken:

1. Ontwikkelingen daltononderwijs
2. Gecertificeerde daltonschool
3. Visie en missie
4. Visie en missie CBS de Borg te Haren
5. Conclusie literatuuronderzoek
6. Praktijkonderzoek
7. Conclusie praktijkonderzoek
8. Algemene conclusie en aanbevelingen

Aan het eind van elk hoofdstuk wordt een tussentijdse conclusie gegeven van de onderzochte literatuur of het uitgevoerde onderzoek. In hoofdstuk 6 wordt een eindconclusie gegeven en zal de hoofdvraag van dit onderzoek worden beantwoord. Tot slot vindt u een literatuurlijst met de gebruikte bronnen voor het literatuuronderzoek en de bijgevoegde bijlagen.

Waar in dit onderzoek hij/hem/zijn wordt genoemd, kan ook worden gesproken in de vrouwelijke vorm.

1. Ontwikkelingen daltononderwijs

In dit eerste hoofdstuk wordt de achtergrond van het daltononderwijs onderzocht en toegelicht vanuit de literatuur. Wie heeft het daltononderwijs bedacht en hoe is het tot stand gekomen. Daarna zal worden ingegaan op de verschillende uitgangspunten van het daltononderwijs en zullen deze worden toegelicht. Aan het eind van deze paragraaf wordt een keuze gemaakt voor de te hanteren uitgangspunten in dit onderzoek. Als laatste komen een aantal instrumenten en hulpmiddelen voor de organisatie van het daltononderwijs in de praktijk aan bod.

1.1 Oorsprong

Het daltononderwijs is het werk van de Amerikaanse vrouw Helen Parkhurst. Het ontstaan van het daltononderwijs komt voornamelijk door de eigen schooltijd van Parkhurst. Als kind verveelde zij zich op school en voelde zich niet serieus genomen door de leerkrachten. De leerkracht was vaak aan het woord. Vragen die werden gesteld, waren bedoeld om te controleren of de kinderen konden herhalen wat er verteld was. Op latere leeftijd was Parkhurst ervan overtuigd dat het op school anders kon (Ploeg, 2010). De visie van Parkhurst was gericht op een evenwicht tussen leren aan de hand van instructie en probleemoplossend leren. De verstandhouding tussen leerkracht en leerling moet een samenwerkingsverband zijn. De leerling kiest in vrijheid zijn leerdoel en de leerkracht zorgt ervoor dat de leerling dit doel behaalt (www.asvdaltonschool.nl).

Parkhurst haalde haar bevoegdheid voor les geven op zeventienjarige leeftijd. Ze kreeg een baan op een eenmansschool in Waterville. In 1904 werd op deze school in de praktijk het daltononderwijs ontwikkeld. Het daltononderwijs ontstond niet vanuit vaste principes of als een uitwerking van een theorie, maar als een antwoord op de praktische problemen die Parkhurst zelf tegen kwam als leerkracht. De oudste jongens in de klas werden haar assistent en kozen allemaal een vak waarin ze wilden assisteren. Voor elk vak werd een hoek in het lokaal ingericht. Leerlingen werkten op hun eigen tempo en hadden bewegingsvrijheid. Na een jaar verliet Parkhurst de school in Waterville en ging ze de lerarenopleiding volgen. In 1909 gaat Parkhurst aan het werk op een school in Tacoma. Ze krijgt een eerste klas en mag haar eigen gang gaan. Op deze school gaat Parkhurst verder met het ontwikkelen van haar ideeën. Ze had vijf klassen tot haar beschikking om te vernieuwen, met behulp van vijf leerkrachten. De vijf lokalen werden omgebouwd tot vaklokalen en elke leerkracht kreeg zijn eigen lokaal toegewezen. De leerkrachten maakten voor hun leerlingen leertaken die gepland moesten worden. De leerling kon zelfstandig en op eigen tempo werken (van der Ploeg, 2010). Parkhurst noemt haar onderwijsideeën het 'Laboratory Plan'. Hierna blijft Parkhurst haar ideeën perfectioneren. De vernieuwingen leiden in 1922 tot een boek, het 'Dalton Plan', waarin de theorie van het daltononderwijs wordt beschreven (Berends, 2011).

1.2 Uitgangspunten

In deze paragraaf zullen de verschillende uitgangspunten van het daltononderwijs worden besproken. Er zal worden ingegaan op de uitgangspunten van Helen Parkhurst, Wenke en Röhner en de Nederlandse Dalton Vereniging.

1.2.1 Uitgangspunten Helen Parkhurst

In het Dalton Plan worden de uitgangspunten van Parkhurst duidelijk. Parkhurst benoemt er twee, namelijk 'freedom' en 'interaction of Group life'. Deze uitgangspunten zijn bedoeld om het onderwijs effectiever te maken.

Freedom

Volgens Berends (2011) vraagt Parkhurst om vertrouwen, zodat leerlingen taken in vrijheid kunnen uitvoeren en ze kunnen communiceren met klasgenootjes wanneer dat nodig is. Het vertrouwen heeft te maken met de vrijheid die de leerlingen krijgen, maar ook met het vertrouwen in de ontwikkeling van de leerlingen zelf. De meeste leerlingen leren vanzelf om zelfstandig en in vrijheid taken uit te voeren. Leerlingen leren dit door te doen, daar is geen methode voor nodig. Hierbij is vertrouwen in de leerkracht nodig. Hij kent de leerlingen het beste en is daarom de juiste persoon om in het onderwijs de juiste keuzes voor hen te maken. Parkhurst bedoelt met vrijheid dat de leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om het schoolwerk zelf uit te voeren. In vrijheid handelen is volgens Parkhurst ook verantwoordelijk handelen. Door een leerling in vrijheid te laten werken krijgt de leerling de verantwoordelijkheid om de taak succesvol uit te voeren. Door vrijheid wordt zelfstandigheid bereikt. Zelfstandigheid is geen apart uitgangspunt volgens Parkhurst, omdat een leerling die vrijheid krijgt ook leert om zelfstandig te zijn. De leerling krijgt vrijheid en verantwoordelijkheid om een taak zelfstandig uit te voeren. Wanneer een leerling vrijheid krijgt om te werken, te bewegen en om zijn eigen tijd in te delen, worden de leerlingen actiever en meer betrokken bij hun werk. Hierdoor krijgen de leerlingen meer motivatie en plezier in het werk dat zij doen. Door deze betrokkenheid van de leerlingen, dat wordt geleid door motivatie en plezier, worden betere leerresultaten bereikt in de betreffende schoolvakken.

Interaction of Group life

Het werken aan de taken legt Parkhurst uit als een individueel gebeuren. De taken bestaan niet uit groepsopdrachten. Dit betekent niet dat de leerling tijdens het werken aan de taak geen interactie heeft met andere leerlingen. Een leerling is onderdeel van de groep. Ook als de leerling aan zijn taak werkt. De taken zijn niet bedoeld om samen te werken, maar er is wel gelegenheid tot interactie, door zich verantwoordelijk te voelen voor de groep en rekening te houden met klasgenoten. Als een leerling een probleem heeft, kunnen de andere leerlingen of de leerkracht om hulp gevraagd worden. De school moet een gemeenschap in het klein zijn, om de leerling voor te bereiden op de maatschappij. Leerlingen moeten binnen deze gemeenschap ervaringen opdoen en de talenten en interesses die ze bezitten, ontdekken en ontwikkelen. Net zo belangrijk is het dat leerlingen worden voorbereid op het leven in een democratie. Hiervoor moet op school gewerkt worden aan de samenwerking tussen de leerlingen zelf en de samenwerking tussen leerling en leerkracht (Berends, 2011).

1.2.2 Uitgangspunten Wenke en Röhner

Röhner en Wenke waren beiden verbonden aan de Stichting Dalton Nederland wat nu de Nederlandse Dalton Vereniging heet. Röhner als voorzitter en Wenke als directeur (www.daltondeleeuwerik.nl). Wenke en Röhner (1999) onderscheiden, in tegenstelling tot Parkhurst, drie uitgangspunten voor het daltononderwijs, namelijk verantwoordelijkheid, zelfwerkzaamheid en samenwerken. Deze uitgangspunten kunnen op verschillende manieren in de organisatie van de school worden uitgevoerd.

Vrijheid

Bij het uitgangspunt vrijheid gaat het om twee belangrijke punten. Dit zijn de vrijheid in keuze voor de leerling en het geven van verantwoordelijkheid aan de leerling. Dit wil zeggen dat een leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces en voor het eindresultaat dat wordt behaald.

Zelfwerkzaamheid

De leerlingen moeten opdrachten zelf uitvoeren en de problemen die hier bij komen kijken zelf oplossen. Leerlingen moeten dus zelfstandig kunnen werken. Voor het didactische aspect is dit een belangrijk punt, omdat de leerling op zijn eigen niveau kan werken. De taak is een belangrijk middel

om de zelfwerkzaamheid te stimuleren. De taak wordt verder uitgelegd en besproken in paragraaf 1.3 van dit hoofdstuk.

Samenwerken

Er kan onderscheidt worden gemaakt tussen didactisch samenwerken en pedagogisch samenwerken. Pedagogisch samenwerken komt tegemoet aan de sociale vorming van de leerling. Didactisch samenwerken ligt in de handen van de leerkracht. Hij zal moeten nagaan of het samenwerken van leerlingen een meerwaarde heeft. Dit betekent dat bij de verschillende opdrachten gekozen zal moeten worden tussen heterogene of homogene groepen.

1.2.3 Uitgangspunten Nederlandse Dalton Vereniging

De Nederlandse Dalton Vereniging is een vereniging die in de eerste plaats lerende netwerken verbindt en de mogelijkheid biedt om opleiders, studenten, leerlingen, ouders, leerkrachten, directies, besturen, inspecteurs en politici met elkaar verbinden. De NDV heeft een algemeen doel om het daltononderwijs te stimuleren, te ontwikkelen en de kwaliteit te bevorderen en te bewaken. In de tweede plaats is de NDV een vereniging die de belangen van de leden behartigt. Eveneens biedt de NDV diensten aan die de ontwikkeling van de school en het team en het daltononderwijs bevorderen (www.daltonregiozwolle.nl).

De Nederlandse Dalton Vereniging spreekt over de drie pedagogische uitgangspunten. De uitgangspunten zijn vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Deze drie uitgangspunten zijn in maart 2012 aangevuld met nog 3 belangrijke hedendaagse aandachtspunten voor het daltononderwijs. Deze 6 punten samen worden de 6 kernwaarden van het daltononderwijs genoemd(www.dalton.nl). Deze kernwaarden geven richting aan het professionele handelen van de leerkrachten en de ontwikkeling van het schoolteam. De 6 kernwaarden vormen de bouwstenen voor een eigen visie op onderwijs en een effectieve daltonpraktijk (www.daltonregiozwolle.nl). De 6 kernwaarden worden door de Nederlandse Dalton Vereniging vormgegeven in een driehoek. Deze driehoek is te zien in figuur 1.

Vrijheid in gebondenheid/ verantwoordelijkheid

Leerlingen leren door kennis en ervaring op te doen. Hierbij is vrijheid nodig om eigen keuzes te maken. Deze vrijheid betekent niet dat de leerling kan doen waar het zelf zin in heeft. De leerkracht moet de leerling structuur bieden, zodat de leerling binnen de grenzen om kan gaan met de vrijheid die hij krijgt. Bij vrijheid hoort ook het begrip verantwoordelijkheid. Samen met de leerkracht worden afspraken gemaakt over de lesstof. De leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces en leerprestatie. De leerling moet verantwoording afleggen aan de leerkracht.

Zelfstandigheid

Het daltononderwijs heeft een meer individuele manier van werken. Hiervoor is gekozen om iedere leerling te kunnen laten ontwikkelen. De leerkracht moet in de gaten houden wat een leerling nodig heeft en moet de leerling hierin begeleiden. Door de zelfstandigheid leren de leerlingen om zelf keuzes te maken, problemen op te lossen en initiatieven te nemen. Binnen het daltononderwijs wordt gewerkt met het principe van uitgestelde aandacht om de zelfstandigheid te vergroten. Wanneer een leerling hulp nodig heeft, kan het niet altijd direct hulp krijgen. De leerling zal eerst zelf een oplossing moeten bedenken, gaat gedurende de tijd dat hij moet wachten verder met iets anders en wacht tot de leerkracht de tijd en mogelijkheid heeft om de leerling te helpen.

Samenwerken

In het daltononderwijs wordt veel aandacht geschonken aan het samenwerken. Als de leerlingen volwassen zijn moeten zij deel kunnen nemen aan een samenleving waarin wordt samengewerkt. Door het samenwerken, leren de leerlingen om naar een ander te luisteren en om waardering te hebben voor wat een ander doet (www.dalton.nl).

Effectiviteit/doelmatigheid

Het daltononderwijs is erop gericht om de tijd die er is doeltreffend te gebruiken. Door het werken met een taak kan de leerling leren op eigen niveau en worden kennis en vaardigheden verwerkt. De taak zorgt ervoor dat de leerling gericht bezig is met het verwerven van verschillende soorten kennis en vaardigheden.

Reflectie

Reflectie vindt plaats door leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten reflecteren op het eigen onderwijs en eigen handelen. Eveneens wordt er gereflecteerd op schoolniveau en het onderwijs. Leerlingen reflecteren over het eigen leerproces en leerprestatie. Dit geeft de leerlingen inzicht in de leerweg die ze afleggen om het leerresultaat te bereiken.

Borging

Op daltonscholen wordt veel aandacht besteed aan het borgen van de kernwaarden. Onder borgen wordt verstaan het behouden van de kwaliteit van de kernwaarden. Dit wordt gedaan door veel te reflecteren en te evalueren op het onderwijs. Er vindt planmatige zelfevaluatie plaats om de kwaliteit van de kernwaarden vast te leggen. Leerkrachten worden ondersteund in het scholen en ontwikkelen van onderwijs dat wordt vormgegeven vanuit de kernwaarden. Ook worden er vanuit de Nederlandse Dalton Vereniging visitaties afgenomen om te kijken of de school de kernwaarden op een goede manier vormgeeft in de praktijk (www.daltonregiozwolle.nl).



Figuur 1. Dalton driehoek. Door de Nederlandse Dalton Vereniging, geraadpleegd op 16 oktober 2013 via http://www.dalton.nl/html/ouders/page_1.php

In het verder te lezen onderzoek wordt gesproken over vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken als de uitgangspunten van het daltononderwijs. Hier is voor gekozen, opdat CBS de Borg te Haren deze uitgangspunten hanteert in het onderwijs. Dit zijn de uitgangspunten zoals ze zijn beschreven door de Nederlandse Dalton Vereniging, omdat deze uitgangspunten het meest actueel zijn.

1.3 Praktijk

In deze paragraaf zal dieper worden ingegaan op uitingen van het daltononderwijs in de praktijk aan de hand van een aantal instrumenten en hulpmiddelen voor de organisatie van het daltononderwijs. Allereerst zal er worden ingegaan op aspecten die de school een goede daltonschool maken.

1.3.1 Goede daltonschool

Röhner en Wenke (2002) onderscheiden zestien aspecten waaraan een goede daltonschool moet voldoen. Hierin wordt onderscheidt gemaakt tussen concrete organisatorische en didactische uitvoeringszaken in de praktijk en pedagogische voorwaarden. In deze paragraaf worden alleen de aspecten besproken die van toepassing zijn op het basisonderwijs.

Ten eerste moet er een goed pedagogisch klimaat in de school heersen, zodat er vertrouwen ontstaat tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling. Leerkrachten moeten elkaars visie op onderwijs kennen en moeten van elkaar willen leren. In de klassen wordt gewerkt met taken. Binnen de taken moet er geen onderscheid zijn tussen taakwerk en ander werk dat gemaakt moet worden. Eveneens is er binnen de weektaak minimaal één samenwerkingsopdracht opgesteld. Er wordt in de school gewerkt met dagkleuren, die terug kunnen komen op het planbord of de taakbrief. Er zijn afspraken gemaakt over de rol van de leerkracht tijdens het zelfstandig werken van de leerlingen. Hierbij wordt er gewerkt met het principe van uitgestelde aandacht. De klas is verdeeld in vaste groepen. Dit kan op basis van het werken met maatjes. Dit houdt in dat de leerlingen elkaar helpen bij leerproblemen. In de school is sprake van een daltonzone. Dit houdt in dat er een minimale tijdsduur is waarin alle kinderen in de gehele school zelfstandig aan het werk zijn. Op deze manier kunnen er groepsdoorbrekende activiteiten worden gerealiseerd. Binnen de school gelden vaste afspraken over bijvoorbeeld het gebruik van de gang en studienissen. De rol van het keuzewerk moet duidelijk zijn en er is een goed ingerichte mediatheek op school aanwezig. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor zowel het product als het leerproces. Daarom dienen er regelmatig evaluaties plaats te vinden (Röhner en Wenke, 2002).

Een aantal van deze aspecten zullen verder worden toegelicht in de volgende deelparagrafen.

1.3.2 Dagkleuren

Wenke en Röhner (1998) verstaan onder dagkleuren de kleuren van de dagen van de week. Elke dag heeft zijn eigen vaste kleur. De dagkleuren worden in alle klassen op de school gebruikt en zijn voor elke klas hetzelfde. Voor de kleuters worden de dagkleuren gebruikt om de leerlingen inzicht te geven in de opbouw van de week. De leerlingen kunnen de dagen van de week nog niet herkennen aan de hand van letters, maar herkennen het aan de kleur. De dagkleuren zijn ook een middel van communicatie. De leerlingen weten precies welke kleur bij welke dag hoort. Eveneens worden de dagkleuren ingezet als hulpmiddel binnen de organisatie van de klas.

1.3.3 Dagritmekaarten

Dagritmekaarten zijn kaarten waarop activiteiten worden gesymboliseerd aan de hand van een afbeelding. Doordat een activiteit een vaste afbeelding heeft, is voor de leerling duidelijk wat er met de afbeelding bedoeld wordt. Dagritmekaarten geven inzicht in de opbouw van activiteiten die op

een dag plaatsvinden. Aan het begin van de dag worden de activiteiten besproken aan de hand van deze dagritmekaarten. Dit geeft de leerlingen rust, omdat ze precies weten wat er die dag op het programma staat en wat er van hen wordt verwacht. Door gebruik te maken van dagritmekaarten oefenen de leerlingen in het ontwikkelen van een bewuste taakhouding. Leerlingen leren te plannen en ontwikkelen zo inzicht in wat een logische volgorde in dagen, weken en tijd is. In de hogere klassen zal de leerling inzicht krijgen in wanneer het juiste moment is om de dag- of weektaak te plannen en uit te voeren.

1.3.4 Taakbord

Vanaf groep 1 kan worden gewerkt met een taakbord. Het taakbord is bedoeld om de leerlingen een overzicht te geven van de activiteiten waar zij uit kunnen kiezen. Op de horizontale lijn van het taakbord worden de symbolen van activiteiten gehangen. Op de verticale lijn aan de linkerkant van het bord staan de namen van de leerlingen. De leerkracht bepaalt aan het begin van de week welke activiteiten op het bord komen te staan. De leerkracht moet zorgen voor genoeg afwisseling binnen de activiteiten. Wanneer de leerling klaar is met een activiteit, geeft hij dit aan door een magneetje, een kraal of een houten penneetje op het bord achter zijn naam en onder het goede symbool te zetten. In figuur 2 is een voorbeeld weergegeven van een taakbord. In groep 3 kan ook worden gewerkt met het taakbord. Het bord wordt op dezelfde manier vorm gegeven, alleen wordt het nu gebruikt als dagtaak. De dagtaak bestaat bijvoorbeeld uit lezen, schrijven, rekenen en een keuzetaak. Door te werken met het taakbord raken de leerlingen van jongs af aan vertrouwd met een proces van planning dat ze tijdens de gehele basisschool periode tegen gaan komen.



Figuur 2. Werktaakbord. Uit Leve de School (p.49), door H. Wenke & R. Röhner, 1999, Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.

1.3.5 Weektaak

Vanaf groep 4 wordt toegewerkt naar de weektaak. Er wordt niet direct gestart met de weektaak, maar de dagtaken worden aangeboden in een weekschema. Het overzicht van de dagtaken onder elkaar op een bladzijde levert het inzicht in een weektaak. Per dag is gestructureerd wat er moet worden gedaan. Meestal zijn dit drie taken, bijvoorbeeld rekenen, schrijven en lezen. Ook kan een keuzetaak worden toegevoegd. Vanaf de bovenbouw zal worden gewerkt met een weektaak. Alle vakgebieden worden hierin opgenomen met een duidelijke omschrijving. De leerlingen plannen zelf welke taak op welke dag wordt uitgevoerd en moeten rekening houden met de instructies die bij een taak kunnen horen. Als een taak klaar is moet deze worden afgetekend. De keuzetaak is eveneens opgenomen in de weektaak. De taak neemt een belangrijke plaats in, in het daltononderwijs, omdat

de leerlingen hierdoor steeds zelfstandiger worden en steeds meer verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces en de eigen leerresultaten.

1.3.6 Keuzetaak

De keuzetaak heeft een centrale plek in de klas, bijvoorbeeld in de vorm van een keuzekast. De organisatie van de keuzetaak is op verschillende manieren mogelijk. De keuzetaak bestaat uit verschillende opdrachten, die niet in een vaste volgorde dienen te worden gemaakt. De keuzetaak is niet alleen bedoeld voor leerlingen die snel klaar zijn met de andere taken. De keuzetaak is voor alle leerlingen en vormt net als de andere taken een onderdeel van de weektaak. Daarom staat de keuzetaak bij voorkeur ook geregistreerd op de weektaak. (Wenke & Röhner, 1999).

1.4 Samenvatting

Het daltononderwijs is ontstaan vanuit de ideeën van Helen Parkhurst. Als antwoord op problemen in de praktijk en in combinatie met haar visie op onderwijs is het daltononderwijs ontwikkeld. Uit de theorie die is beschreven in dit hoofdstuk kan worden gesteld dat het daltononderwijs op verschillende manieren kan worden vormgegeven. De perfecte daltonschool bestaat dan ook niet. Er bestaan verschillende uitgangspunten van het daltononderwijs die op verschillende manieren invulling krijgen in de praktijk. De uitgangspunten blijven constant in ontwikkeling. Eveneens worden hier aanpassingen in gedaan, zoals de Nederlandse Dalton Vereniging heeft gedaan met de zes kernwaarden. De uitgangspunten die in dit onderzoek zullen worden gehanteerd, zijn vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, samenwerken en zelfstandigheid. Er bestaat verschil in de uitwerkingen van de uitgangspunten in de praktijk tussen de verschillende scholen. Veel voorkomende uitingen in de organisatie van het onderwijs is het werken met dagkleuren, dagritmekaarten en de taak.

2. Gecertificeerde daltonschool

In dit tweede hoofdstuk zal worden ingegaan op wat het inhoudt om een daltonschool te zijn. Welke stappen moet een school ondernemen om een gecertificeerde daltonschool te worden? Op welke manier draagt een school uit dat het een daltonschool is.

2.1 Gecertificeerde daltonschool worden

Voordat een school zich een daltonschool kan noemen, moet er heel wat gebeuren. Het voorbereiden van een school op het behalen van een daltoncertificaat duurt ongeveer vijf jaar. Als een school een daltonschool wil worden, moeten de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerken terug te zien zijn in het denken en doen van het onderwijs. Het is voor de leerkrachten van belang dat ze een bepaalde kijk op daltononderwijs krijgen en dit ook in de praktijk laten zien. Als een school het daltoncertificaat wil behalen, moet het zich aanmelden bij de Nederlandse Dalton Vereniging. De school moet een tijdpad gaan maken waarin een plan van aanpak staat vermeld. Dit tijdpad wordt het DaltonOntwikkelingsPlan genoemd. In dit plan moeten 3 fasen worden onderscheiden. Deze 3 fasen zullen nu worden uitgediept.

2.1.1 Stap 1: Onderzoeken en oriënteren

Voordat een school zich aanmeldt bij de Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) gaat hier een periode van oriëntatie aan vooraf. De school gaat zich oriënteren op verschillende onderwijsconcepten en kiest het onderwijsconcept dat het beste bij de school past. Wanneer wordt geconstateerd dat de school geïnteresseerd is in het daltonconcept, is het verstandig om contact op te nemen met de NDV. De NDV kan de school helpen met het oriënteren op het daltonconcept, door voorlichting te geven aan de leerkrachten en ouders of door de school in contact te brengen met andere daltonscholen. De school kan op deze manier informatie verwerven over het proces dat te wachten staat als ze besluiten een officiële daltonschool te worden.

Wanneer de school er voor kiest om een daltonschool te worden, meldt het zich aan bij de NDV. De school gaat zich verder oriënteren op daltononderwijs. Er moet een plan van aanpak worden gemaakt, zodat de school binnen vijf jaar de licentie kan behalen. De NDV heeft hiervoor een opzet ontwikkeld waar de school gebruik van kan maken. Dit plan van aanpak wordt door de NDV het DaltonOntwikkelingsPlan genoemd. In het DaltonOntwikkelingsPlan worden de stappen besproken die de school gaat ondernemen. Er moeten stappen worden genomen op tenminste 3 onderdelen. Deze onderdelen zijn:

- De scholing en begeleiding van het team. Leerkrachten moeten zich laten bijscholen, zodat zij een gecertificeerd daltonleerkracht worden.
- Collegiale consultatie. Leerkrachten uit de buurt worden gevraagd om de school te bezoeken en advies te geven.
- Deelname aan regioactiviteiten. De school moet andere daltonscholen leren kennen, zodat ze kunnen leren van ervaringen en ontwikkelingen.

2.1.2 Stap 2: Op weg naar dalton

In deze periode moeten de punten van het DaltonOntwikkelingsPlan worden uitgevoerd. Hoe lang deze periode duurt, hangt af van het aantal punten waarop de school zich moet ontwikkelen.

2.1.3 Stap 3: Licentie

Als de punten en de verschillende onderdelen van het DaltonOntwikkelingsPlan zijn doorlopen vraagt de school de licentie aan. Een visiteur van de NDV komt langs om de gehele school te bekijken en te onderzoeken. De visiteur kijkt of de school zich voldoende heeft ontwikkeld en of de daltonuitgangspunten voldoende worden uitgedragen in het onderwijs en de organisatie van de school. Wanneer dit het geval is, zal de licentie worden verleend. Voor veel scholen is dit een hele prestatie. Ook begint er nu een nieuwe uitdaging, namelijk het behouden van de licentie. In bijlage 1 van dit onderzoek vindt u de indicatorenlijst waar het team van de school aan moet voldoen. In bijlage 2 van dit onderzoek vindt u de indicatorenlijst voor ouders.

2.1.4 Licentie behouden

Na het behalen van de daltonlicentie is het nog niet klaar. De cyclus begint dan opnieuw. Om de vijf jaar krijgt de school weer een visitatie. In deze visitatie wordt gekeken wat de school heeft gedaan met de ontwikkelingspunten van de vorige visitatie. Een daltonschool blijft dus altijd in ontwikkeling (www.dalton.nl).

2.2 Daltononderwijs uitdragen in de praktijk

Een groot aantal leerkrachten, directies en visiteurs van de Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) kampen met de vragen wanneer een school een daltonschool is of wanneer een leerkracht een daltonleerkracht is. Hier kan antwoord op worden gegeven aan de hand van de opgestelde ontwikkelingslijnen binnen het daltononderwijs.

Veel scholen werken met taken, het werken in groepjes of zelfstandig werken. Dit is niet alleen typerend voor het daltononderwijs. Het daltononderwijs onderscheidt zich door de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. De uitgangspunten vormen de basis van het daltononderwijs. Dit wordt ook wel 'a way of life' genoemd. Het daltononderwijs is er op gericht dat een leerling initiatief neemt en verantwoording neemt en kan afleggen. Het daltononderwijs heeft geen vaste opbouw. Toch moet het duidelijk zijn waartoe een school haar leerlingen wil opvoeden en opleiden. De opdracht van daltonscholen is om invulling te geven aan onderwijs door vorm te geven aan de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Vanuit deze uitgangspunten kunnen ontwikkelingslijnen worden geformuleerd. Zo ontstaat er een ontwikkelingsmodel op verschillende niveaus. Dit ontwikkelingsmodel geeft duidelijk aan hoe vanuit de uitgangspunten van dalton en de huidige inzichten op het gebied van onderwijs de verschillende niveaus kunnen worden uitgewerkt. Dit ontwikkelingsmodel is te zien in figuur 3 (Wolthuis, Wisselink, Sanders en Berends, 2005). In de kop van het model staat de antropologie van dalton genoemd. Dit houdt in dat de mens als onderwerp wordt gezien van het daltononderwijs (www.encyclo.nl). Eveneens wordt in de kop van het model de denk- en ontwikkelingspsychologie van de uitgangspunten genoemd. Dit houdt de ontwikkeling van kennis in elkaar opvolgende leeftijdsfasen in (R. Gommans, 2005). De fasen van de ontwikkelingslijnen zullen worden besproken.



Figuur 3. Ontwikkelingslijnen binnen Dalton: Uit 'Ontwikkelingslijnen binnen Daltononderwijs,' door H. Wolthuis, G. Weselink, L. Sanders & R. Berends, 2005, JSW, 89, p.7.

2.2.1 Ontwikkelingslijn vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid

De ontwikkeling van vrijheid in gebonden/verantwoordelijkheid loopt van docent gestuurd via gedeelde sturing naar leerling gestuurd. Onder docent gestuurd wordt verstaan dat de leerkracht de taken bepaald. De leerlingen hebben hierbij geen eigen inbreng. De leerlingen hebben alleen de keuze in welke volgorde de taken worden gemaakt. De leerlingen hebben geen tot weinig verantwoordelijkheid, want de verantwoordelijkheid ligt voor het grootste gedeelte bij de leerkracht. Bij gedeelde sturing krijgen de leerlingen meer keuzevrijheid. De leerkracht biedt een breed aanbod aan mogelijkheden, waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Er zijn verplichte taken en keuze taken. De leerling krijgt tijdens het werken meer vrijheid in het bepalen met wie ze de opdracht uitvoeren en hoe. Bij het leerling gestuurde leren is de leerling verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. De leerkracht treedt in de rol van begeleider. De leerling heeft de vrijheid om eigen keuzes te maken en moet hier eigen verantwoordelijkheid over afleggen.

2.2.2 Ontwikkelingslijn zelfstandigheid

De ontwikkeling naar zelfstandigheid loopt van zelfstandig werken via zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren naar zelfsturend leren. Onder zelfstandig werken wordt verstaan dat leerlingen leren te werken met uitgestelde aandacht. Het gaat hierbij vooral om het maken van vooraf opgelegde taken. Bij het zelfstandig leren heeft de leerling zelf de verantwoordelijkheid voor de manier waarop hij leert en taken indeelt. De taken liggen van te voren vast. Hierna moet het zelfverantwoordelijk leren worden bereikt. De leerling is zelfsturend bezig. Het leert om zelf doelen te stellen naar aanleiding van zijn niveau en het gewenste eindresultaat. De leerstof wordt door de

leerkracht bepaald. Als laatste moet de leerling het zelfsturend leren behalen. De leerling bepaalt hierbij zelf de inhoud en de werkwijze. De leerling heeft de vrijheid om initiatieven te nemen die hij belangrijk vindt voor zijn eigen leerproces.

2.2.3. Ontwikkelingslijn samenwerken

De ontwikkeling naar samenwerken loopt van samenwerken via samen leren en coöperatief leren naar interactief afhankelijk leren. Bij het eerste stadium van samenwerken staan de sociale vaardigheden centraal. Het samenwerken is geen didactisch middel maar een doel op zich. Hierna komt het stadium van samen leren. Er worden situaties gecreëerd waarin de leerlingen van en met elkaar leren en een bijdrage kunnen leveren aan het leerproces van een ander. Dit stadium wordt sterk gevormd door de leerkracht. Het volgende stadium is coöperatief leren waarbij leerlingen door middel van open leersituaties van elkaar kunnen leren en een bijdrage kunnen leveren aan het leerproces van een ander. Uiteindelijk moet het stadium van interactief afhankelijk leren worden bereikt. De bedoeling is dat de leerlingen interactief en door wederzijds afhankelijkheid van elkaar leren in een groep. Leerlingen worden geacht om zelf initiatief te nemen tot samenwerken.

2.2.4 Onderling verband

De drie verschillende ontwikkelingslijnen hebben een samenhangend verband. Een bepaald niveau op zelfstandigheid kan alleen worden behaald in combinatie met een minimumniveau op de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid en samenwerken. Aan de hand van dit ontwikkelingsmodel kan de school beschrijven hoe de uitgangspunten van dalton worden vormgegeven in het onderwijs. Hier zullen gedurende het schooljaar ontwikkelingen in plaats vinden. Hierdoor kan het schema er steeds anders uit komen te zien. Scholen kunnen hierbij eigen keuzes maken (Wolthuis, Wisselink, Sanders en Berends, 2005).

2.3 Samenvatting

Uit de onderzochte literatuur kan worden geconcludeerd dat een school een hele weg heeft te gaan totdat het zichzelf een officiële daltonschool kan noemen. Binnen het team vindt eerst een zoektocht plaats naar verschillende schoolconcepten. Wanneer dalton het passende concept is, vindt er een zoektocht plaats naar de verschillende aspecten van het daltononderwijs. Wanneer de school besluit om een gecertificeerde daltonschool te worden, meldt het zich aan bij de Nederlandse Dalton Vereniging. Het DaltonOntwikkelingsPlan wordt opgesteld en de school moet zich gaan ontwikkelen tot een daltonschool. Wanneer de school de ontwikkelingen en verbeterpunten heeft doorgevoerd in de school wordt er een visitatie aangevraagd. Als de visitatie met een voldoende wordt afgesloten, kan de school zich een officiële daltonschool noemen. Dit certificaat is vijf jaar geldig, daarna zal er een nieuwe visitatie plaatsvinden. Om het daltononderwijs vorm te geven aan de hand van de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken kan gebruikt worden gemaakt van het ontwikkelingsmodel. Dit model biedt de mogelijkheid om de ontwikkelingen van de uitgangspunten zichtbaar te maken in het onderwijs en de organisatie, zodat de leerlingen een bepaald niveau van vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken behalen.

3. Visie op onderwijs

In dit derde hoofdstuk zal worden onderzocht wat het belang is van een gedeelde visie en missie op onderwijs van een schoolteam. In dit hoofdstuk staat centraal wat het inhoudt om een schoolteam te zijn, wat het belang is van kwaliteitszorg, hoe de kwaliteitszorg kan worden vorm gegeven in een schoolplan, waarom een gedeelde visie en missie belangrijk zijn en hoe het schoolteam de visie en missie kan uitdragen.

In dit hoofdstuk zullen de begrippen kwaliteitszorg, visie, missie en schoolplan meerdere malen genoemd worden. Op basis van de literatuur kunnen verschillende definities worden gehanteerd voor de verschillende begrippen, zoals hieronder beschreven.

Bos verstaat onder kwaliteitszorg het volgende :

Kwaliteitszorg is een cyclisch leerproces, waarbij een school systematisch de kwaliteit van een aantal vooraf vastgestelde beleidsterreinen bespreekt, beschrijft, realiseert, beoordeelt of laat beoordelen en evalueert, gericht op het vasthouden of verbeteren van haar kwaliteit. Waar het bij kwaliteitszorg gaat om het vaststellen van de schooldoelen, gaat het bij integraal personeelsbeleid om het bepalen van de meer persoonlijke doelen. Idealiter liggen de schooldoelen en de persoonlijke doelen in elkaars verlengde: er moet een zeker verband bestaan tussen beide type doelen. (Bos, 2009, p. 55)

Simons (2001) definieert kwaliteitszorg als volgt "In deze zorg gaat het om een eigentijdse vormgeving aan de bekommernis om goed onderwijs – de voortzetting van een ethisch engagement dat al zou oud is als het onderwijs zelf" (p. 106).

In het verdere onderzoek zal de definitie over kwaliteitszorg van Bos (2009) worden gehanteerd, opdat deze definitie concreter en actueler is.

Bos¹ verstaat onder visie het volgende:

In de beschrijving van de visie van de school geeft de school een beeld van de (soms al gerealiseerde) toekomst, een beeld van eerst de huidige en daarna de gewenste kwaliteit. Wat je morgen wilt beheersen moet je vandaag in beeld hebben. Dat toekomstbeeld formuleert een team vanuit het heden: wat doen we nu, en wat streven we na? Hoe kijken we aan tegen...? Tussen de realiteit en het streefbeeld zit een kloof, maar dat verschil vormt – als het goed is – een haalbare uitdaging. (Bos, 2009, p.78)

Ritzen (1998) definieert de visie als volgt " de gemeenschappelijke visie is het ideaalbeeld waarnaar het schoolteam streeft. Het uitdragen van een gemeenschappelijke visie is méér dan het realiseren van doelen" (p.64).

Op basis van de onderzochte literatuur wordt de gedeelde visie in het verdere onderzoek als volgt gedefinieerd: De visie is een beschrijving dat de school een beeld geeft van de toekomst. Het verwoordt in eerste instantie de mening van de leerkrachten over de huidige visie op onderwijs en in tweede instantie verwoordt het de mening van de leerkrachten over de gewenste visie op onderwijs. De meningen moeten in grote lijnen op elkaar afgestemd worden. Wanneer de meningen in grote lijnen op elkaar afgestemd zijn wordt dit een gedeelde visie op onderwijs genoemd.

¹ Cees Bos werkte dertien jaar in het basisonderwijs en vervolgens eenzelfde periode aan de PABO. Bos ontwikkelde de eerste editie van *Werken Met Kwaliteits Kaarten* en de daarna geactualiseerde edities. Dit is een systeem voor kwaliteitszorg en integraal personeelsbeleid. Bos is eveneens de schrijver van het boek *Willen=Kunnen=Doen*.

Bos verstaat onder missie het volgende:

De missie geeft het bestaansrecht van de school aan. Kort en krachtig wordt beschreven in welke fundamentele behoefte de school voorziet: wat doen we waarom, voor wie en waartoe? Een missie kan worden aangevuld met een aantal streefbeelden (waarheen – waar willen we naartoe werken?) Dit zijn toekomstgerichte stellingen (richtinggevende uitspraken) die – merkbaar en meetbaar – geformuleerd – de ideale situatie beschrijven. Een missie kan uitgedrukt worden in een mission-statement, een slogan die bondig de kern van de missie weergeeft. (Bos, 2009, p.76)

Ritzen definieert de missie als volgt:

Op basis van de gemeenschappelijke visie van de school worden de doelen geformuleerd. De geformuleerde doelen vormen als het ware een praktische vertaling van de missie. Aan het formuleren van een gemeenschappelijke missie zijn een aantal eisen verbonden. In de eerste plaats moet de missie realistisch en toetsbaar zijn. Bovendien is de missie specifiek voor dit in deze schoolomgeving. De missie is zo geformuleerd dat zij aansluit bij die zaken die in en rond de school spelen. De teamleden moeten zich met de missie kunnen identificeren. (Ritzen, 1998, p.64)

In het verdere onderzoek zal de definitie van Bos (2009) worden gehanteerd, opdat deze definitie actueler is en concreter aangeeft welke vragen in de missie moeten worden beantwoord.

Krikke en van Hout verstaan onder schoolplan het volgende:

Het schoolplan diende, net als de schoolgids en de klachtenregeling een instrument te zijn voor eigen kwaliteitsbeeld van scholen. Doelwas, dat het schoolplan een planmatige aanpak van eigen kwaliteitsbeleid bevordert. Het afleggen van verantwoording over de bereikte resultaten aan ouders en andere belanghebbende hoorde daar ook bij. (Krikke en van Hout, 2007, p.12)

Jansen, Walraven en van Zundert (1998) definiëren het schoolplan als volgt “Dat is een beleidsplan waarin de school verantwoording aflegt van haar onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en de verdere inrichtingen van de kwaliteitszorg” (p.5).

Pouillon (2009) definieert het schoolplan als volgt “Een schooleigen planningsinstrument met intenties, standpunten, werkwijzen, afspraken en maatregelen die betrekking hebben op doelen, inhouden, vormgeving en organisatie van opvoeding en onderwijs op deze school. Het werken aan prioriteiten vormt er een belangrijk onderdeel van” (p.9).

Op basis van de onderzochte literatuur wordt het schoolplan in het verdere onderzoek als volgt gedefinieerd: Het schoolplan is een instrument dat wordt gehanteerd om intenties, standpunten, werkwijzen, afspraken en maatregelen met betrekking tot het verbeteren van de kwaliteitszorg van de school te realiseren.

3.1 Het schoolteam

Elke school bestaat uit een team van leerkrachten en ondersteunend personeel. Dit team heeft samen een belangrijke functie binnen de school die gezamenlijk gerealiseerd moet worden. Een schoolteam bestaat uit een groep leerkrachten. Het aantal van de groep kan variëren en is afhankelijk van de grootte van de school. Een schoolteam is te verdelen in de leerkrachten en de bestuur van de school. De teamleden werken niet als individuen, maar zijn samen verantwoordelijk voor het behalen van de schooldoelen die zijn gesteld. De leerkrachten moeten verantwoording afleggen aan het bestuur van de school. Maar er is ook sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld voor het behalen van de schooldoelen. Het is van belang dat de sfeer in het schoolteam open is. Dat wil zeggen dat de leerkrachten met veranderingen om kunnen gaan. Wanneer er meningsverschillen zijn, zullen deze uitgesproken moeten worden. De teamleden

moeten niet tegenover elkaar staan, maar samen een eenheid vormen. Het bestuur van de school houdt in de gaten of er genoeg overleg wordt gepleegd binnen het schoolteam. Ook ziet zij er op toe dat er voldoende ruimte beschikbaar is voor de persoonlijke en gezamenlijke ontwikkelingen van de leerkrachten. Eén van de belangrijkste onderdelen die het schoolteam in het bezit moet hebben is een gemeenschappelijke visie en missie. De gemeenschappelijke visie is het ideaalbeeld waar de school naar streeft. Aan de hand van deze visie worden doelen geformuleerd. De geformuleerde doelen worden ook wel benoemd als de missie van de school. De leerkrachten moeten de missie zich eigen maken. Dat wil zeggen dat ze de missie kennen en de bijbehorende doelen toepassen in de praktijk (Ritzen, 1998).

3.2 Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg is een belangrijk punt in het onderwijs. Scholen zijn constant in ontwikkeling om te zorgen voor een goede kwaliteit van het onderwijs.

3.2.1 Ontstaan kwaliteitszorg

Het nadenken over kwaliteit is volgens Bos (2009) begonnen in het bedrijfsleven. Er werden meer eisen gesteld aan eindproducten. Producten werden gecontroleerd op kwaliteit. Het gevolg hiervan was dat er steeds meer aandacht werd besteed aan het productieproces, het werk en het samenwerkingsproces van werknemers, de organisatievormen en het functioneren van het bestuur. Men kwam tot het standpunt dat het verbeteren van de kwaliteit tijdens het gehele productieproces aan bod moet komen. Ook de werknemers die hierbij betrokken zijn. Door het nadenken over kwaliteit kwam men erachter dat vaste routines vernieuwingen in de weg staan. Terwijl vernieuwing kan leiden tot een betere kwaliteit. De behoefte aan reflectie komt op. Door samen kritisch na te denken over de manier van handelen, kan verbetering worden toegepast. Naast het invoeren van verbetering komt er meer accent te liggen op het proces van werken en de mensen die hierbij betrokken zijn. Er wordt opgemerkt dat de werknemers samen en met eigen verantwoordelijkheid werken aan het behalen van de gestelde doelen. Het bestuur moet ruimte geven voor het uitvoeren van nieuwe ideeën, maar vraagt de werknemers ook om de verantwoordelijkheid te nemen voor de werkwijze en het behaalde resultaat. Dit gegeven maakt duidelijk dat kwaliteitszorg meer is dan alleen de ontwikkelingen van de school. Het is ook van belang dat de mensen zich ontwikkelen. In de twintigste eeuw wordt de kwaliteitszorg steeds meer in verband gebracht met de klant. Door de klant meer keuzes te geven, gaat deze ook meer eisen stellen. Het gaat nu niet meer alleen om de verhouding tussen kwaliteit en prijs, maar er worden ook eisen gesteld op het gebied van garantie en service. Er vond een verschuiving plaats van alleen aandacht voor kwaliteit naar alle opzichten die een verband hebben met het product, bijvoorbeeld de service, klantvriendelijkheid en garantie.

3.2.2 Kwaliteitszorg op school

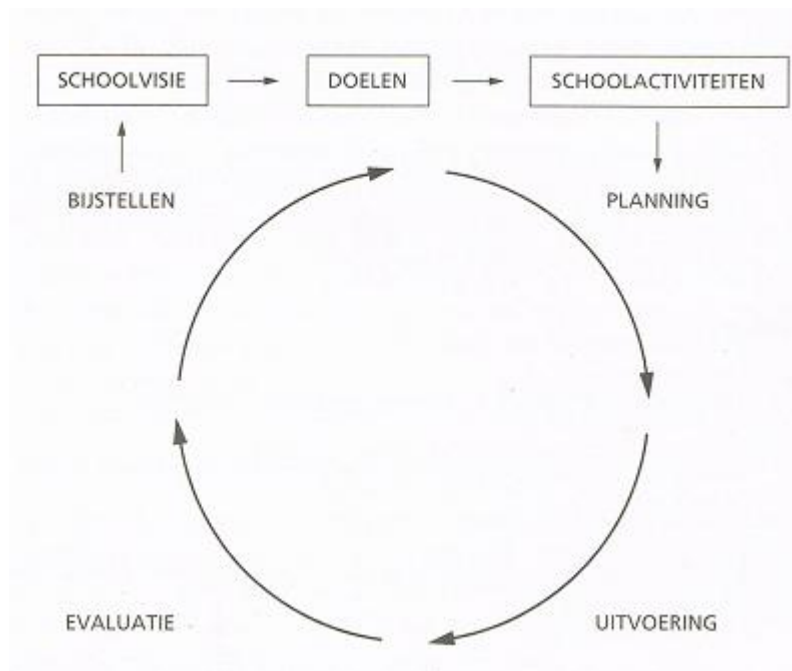
Ook scholen kregen te maken met kwaliteitszorg. Het gaat om het beschermen en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. In de school hangt de kwaliteitszorg samen met de ontwikkelingen binnen de school. Het onderwijs wordt constant geconfronteerd met veranderingen. Hierdoor zijn de ontwikkelingen binnen de school geen eenmalig gebeuren, maar is het een proces dat constant bezig is. Dit kan veel onrust veroorzaken. Scholen hebben weinig tijd om een verandering door te voeren, omdat de volgende verandering zich dan alweer aandient. Bij de ontwikkelingen van de school komen allerlei aspecten aan bod. Het gaat hierbij om de organisatievormen, de leerkrachten, het bestuur, de inhoud van het onderwijs en de zorgstructuur binnen de school. Scholen hebben de taak om de leerlingen klaar te maken om te kunnen functioneren in de maatschappij. In de maatschappij vinden veel veranderingen plaats in een hoog tempo en de eisen die aan de mens worden gesteld veranderen mee. Daarom is het van belang dat de school mee gaat in de ontwikkelingen. Kwaliteitszorg is niet een gegeven dat moet, het is een gegeven dat je moet willen, aldus de wil om het goed te doen moet aanwezig zijn. Het geeft ook

motivatie om op een school werkzaam te zijn waarover leerkrachten en ouders tevreden zijn. Kwaliteitszorg draagt ook bij aan de motivatie om te veranderen. Door het formuleren van streefdoelen worden mensen uitgedaagd en gemotiveerd om aan de slag te gaan, om te veranderen en het beste uit zichzelf naar boven te halen.

3.2.3 Kwaliteit evalueren

Wanneer een schoolteam meer te weten wil komen over de resultaten van de school, moet het onderwijs geëvalueerd worden. Dit wordt zelfevaluatie genoemd. Bij zelfevaluatie voert het schoolteam een onderzoek uit naar de resultaten van de kwaliteit van het onderwijs. Deze resultaten worden kritisch geëvalueerd. Met elkaar wordt besproken hoe de resultaten verbeterd kunnen worden. Op deze manier wordt het schoolteam zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Zelfevaluatie kan op twee momenten plaats vinden. De eerste methode is vooraf evalueren. De sterke en zwakke kanten van de schoolorganisatie worden onderzocht. Zo komt men tot een diagnose van welke doelen er in het onderwijs bereikt moeten worden. Dit wordt ook wel de verbeteractie genoemd. De tweede methode vindt achteraf plaats. Er wordt dan onderzocht of de gestelde doelen bereikt zijn.

Zelfevaluatie is dus een methode om informatie te krijgen over de doelen en functies van het onderwijs. Hierdoor is de school in staat om verbeteracties uit te voeren. Voordat de zelfevaluatie begint, vindt er een inventarisatie plaats van de situatie zoals die op het huidige moment is. Deze situatie kan gewenst of ongewenst zijn. De bedoeling van de zelfevaluatie is om de ongewenste situatie te doorbreken en aan de hand van verbeteracties een beweging richting de gewenste situatie op gang te brengen. De inventarisatie kan worden uitgewerkt aan de hand van een sterkte/zwakte analyse. Eerst wordt de huidige situatie beschreven. Daarna wordt de gewenste situatie beschreven. Als beide situaties bekend zijn, worden factoren benoemd die de huidige situaties belemmeren en factoren die er voor moeten zorgen dat de gewenste situatie behaald kan worden. Voor zelfevaluatie zijn verschillende instrumenten ontwikkeld. Belangrijk hierbij is dat er pas een instrument gekozen kan worden als er bekend is waar aan gewerkt gaat worden. Het zelfevaluatie – instrument moet passen bij het doel waarvoor het gebruikt wordt. Er bestaan verschillende instrumenten voor zelfevaluatie die een school kan aanvragen (Ritzen, 1998). Het kan een mogelijkheid zijn om kwaliteitskaarten te gebruiken. De kwaliteitskaart kan gezien worden als een lijstje met ambities die de school wil terug zien in de dagelijkse praktijk. De ambities zijn een beschrijving van de kwaliteit van de school. De kwaliteitskaarten functioneren als een richtinggevende uitspraak voor het handelen van het team (Bos, 2009). In hoofdstuk vier is in het kort te lezen hoe CBS de Borg te Haren met de kwaliteitskaarten werkt. Een andere mogelijkheid kan het systematisch aan kwaliteit werken zijn. Op basis van de visie worden doelen geformuleerd en van hieruit ontstaan activiteiten om de doelen te behalen. In figuur 4 is te zien hoe het cyclisch kwaliteitsproces eruit ziet. De visie en de hieruit voortvloeiende doelen worden in het schoolplan vastgelegd. Vanuit deze doelen ontstaan schoolactiviteiten om de doelen te behalen. De activiteiten worden gepland, daarna uitgevoerd en ten slotte geëvalueerd. De mogelijkheid bestaat dat de visie van de school moet worden aangepast en de cyclisch begint weer overnieuw (Ritzen, 1998).



Figuur 4. Cyclisch kwaliteitszorgproces: Uit 'Werken in een lerende schoolorganisatie', door H. Ritzen, 1998, p.138.

3.3 Schoolplan

Scholen hebben veel verplichtingen wat betreft het maken van plannen en verslagen. Een bijkomend feit is dat de plannen en verslagen onvoldoende overzichtelijk en doeltreffend waren. Er werd gekeken naar een oplossing om de last voor de scholen te verminderen. De oplossing was een nieuw instrument voor het borgen van kwaliteit en verantwoording (Janssen, et al, 1998). In 1998 werd de nieuwe Wet Primair Onderwijs beschreven. Volgens deze wet moeten de scholen voor primair en voortgezet onderwijs over een aantal documenten beschikken. Een van deze documenten betreft het schoolplan. Alle scholen dienen vanaf schooljaar 1999/2000 in het bezit te zijn van een schoolplan (Krikke & van Hout, 2007). In eerste instantie is het schoolplan bedoeld voor de school zelf. De school brengt de huidige situatie in beeld en er is nagedacht over doelstellingen en prioriteiten die de school zichzelf heeft opgelegd. Het schoolplan geeft een richtlijn voor verbetering van de kwaliteitszorg in de school. Het schoolplan wordt hiermee de functie van planningsdocument toegeworpen. Aan het schoolplan kan een tweede doel worden toegekend, namelijk het in beweging brengen en het op gang houden van gesprekken over de kwaliteitszorg en het beleid van de school. Dit gesprek kan worden gevoerd tussen leerkrachten en het bestuur van de school. Als laatste heeft het schoolplan een functie voor de overheid. Tijdens de inspectie zal het schoolplan worden ingezien (Krikke & van Hout, 2007). Het is van belang bij het opstellen van een schoolplan te vertrekken vanuit een gedeelde visie op onderwijs. De visie is namelijk het beginpunt waaruit het beleidsproces wordt vorm gegeven. Bij de visie gaat het eveneens om een beeld waar het team heen wil. Vanuit de visie kan worden nagedacht over wat van belang is om het gewenste beeld te realiseren. Het zal niet zo zijn dat alle teamleden dezelfde visie hebben en op dezelfde lijn zullen zitten. Maar het is zeker de moeite waard om op de hoofdlijnen tot een gedeelde visie te komen. (Janssen et al, 1998).

3.3.1 Eisen

In artikel twaalf van de Wet Primair Onderwijs staat beschreven wat in het schoolplan moet worden opgenomen. Ten eerste moet het schoolplan een beschrijving tonen van het beleid dat binnen de school wordt gevoerd. Dit omvat het personeelsbeleid, het onderwijskundige beleid en het beleid met betrekking tot de kwaliteitszorg van het onderwijs. Uit het onderwijskundig beleid blijkt welke keuzen zijn gemaakt ten aanzien van de leerstof, de werkwijzen, de methoden en

ontwikkelingsmaterialen. Een ander punt dat het onderwijskundig beleid omvat is de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ten tweede moet uit het schoolplan de uitwerking van de wettelijke opdrachten en toegevoegde opdrachten in het schoolprogramma naar voren komen. Ten derde moet het schoolplan aangeven wat de maatregelen betreffen voor de leerkrachten die bijdragen aan de ontwikkeling en de uitvoering van het onderwijskundig beleid. Hier kan worden gedacht aan nascholing, en begeleiding die leerkrachten worden aangeboden. Als laatste moet het schoolplan aantonen wat het beleid is voor de kwaliteitszorg. Met name op welke wijze er inhoud wordt gegeven aan kwaliteitszorg, hoe de kwaliteit in praktijk wordt gebracht en kan worden gecontroleerd en welke maatregelen worden getroffen en welke instrumenten worden ingezet voor de verbetering van de kwaliteitszorg. Te denken aan het leerlingvolgsysteem, proefwerken, slagingspercentages, eindtoetsen en ingevulde vragenlijsten van ouders en leerlingen (Janssen et al, 1998). De onderwerpen met betrekking tot het personeelsbeleid, het onderwijskundigbeleid en het beleid met betrekking tot de zorgkwaliteit krijgen in de meeste scholen de aandacht. De Wet Primair Onderwijs geeft scholen de ruimte om de vorm en inhoud van het schoolplan zelf te bepalen en vorm te geven. Eveneens de manier waarop het schoolplan tot stand komt, is vrij (Krikke & van Hout, 2007).

3.4 Visie en missie

Bij het opstellen van een visie en een missie voor de school komt heel wat kijken. Vooraf moeten een aantal stappen worden ondernomen om een visie en een missie te kunnen formuleren die passen bij de school. Dit geldt voor een nieuw op te richten school, maar ook voor een al bestaande school. Het is belangrijk om hier over na te (blijven) denken.

3.4.1 Uitgangssituatie en onderwijsbehoeften

Voordat een visie en een missie kan worden geformuleerd voor de school, moet eerst duidelijk zijn wat de uitgangspunten zijn. Eerst moet worden nagedacht over de beginsituatie. Dit wordt ook wel de uitgangssituatie genoemd. Voor het vaststellen van de uitgangssituatie zijn een aantal factoren geformuleerd. Er kan worden gedacht aan de kenmerken van de leerlingen, de school, het bestuur, de leerkrachten, de ouders, de omgeving van de school en nog veel meer zaken. Al deze factoren kunnen van invloed zijn op de uitgangssituatie. Een ander belangrijk onderwerp zijn de onderwijsbehoeften. Het is belangrijk om rekening te houden met het gemiddelde leerlinggewicht en de kindkenmerken van de groep. Eveneens is het van belang dat de leerkracht hiervan goed op de hoogte is en weet wat de leerlingen in zijn klas nodig hebben. Daarvoor kan een analyse worden gemaakt. Dit doet de leerkracht samen met de schoolleiding en intern begeleider van de school. De leerkracht heeft hierna de juiste positie om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van de leerlingen. Dit gebeurt op groepsniveau en op individueelniveau. Als de school duidelijk heeft wat de doelen zijn en waar het naartoe wil, is het tijd om na te gaan denken over hoe de doelen moeten worden behaald. De missie en de visie zijn hierbij een belangrijk vertrekpunt. Met de beslissingen die de school gaat nemen, worden de visie en de missie in het achterhoofd gehouden. Dit omdat de visie en de missie aangeven waar de school naar toe wil en waar het voor staat.

3.4.2 Visie

Om de kwaliteit van een school te kunnen bepalen, is het van belang dat de school verschillende aspecten in haar visie beschrijft. Aspecten die aan bod moeten komen zijn bijvoorbeeld de (levensbeschouwelijke) identiteit, het pedagogisch-didactisch handelen, leren, leerlingenzorg, leiderschap en professioneel handelen. Een visie omvat veel onderwerpen. Daarom is het lastig om een visie in één keer te beschrijven. Een handig hulpmiddel is het onderverdelen van de visie in verschillende thema's. Leerkrachten kunnen bij elk thema hun persoonlijke visie verwoorden. Op de verschillende visies wordt gereflecteerd. De verschillende visies lijken een ingewikkeld aspect, omdat er een gezamenlijke visie moet worden gecreëerd. Door genoeg tijd te nemen en naar elkaar te

luisteren, ontdekt men de waarden en normen van een persoon. Zo ontstaat persoonlijke visie ontwikkeling. Hieruit kan vervolgens een gezamenlijke visie groeien. Bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie komt de kwaliteit aan bod. De kwaliteit van de huidige situatie en de kwaliteit die gewenst is te behalen. Hierbij moet evenwicht worden gevonden tussen haalbaarheid en uitdaging. Als een visie uitdaging biedt, worden de leerkrachten meer geprikkeld om te presteren. De gezamenlijke visie moet voldoen aan verschillende eigenschappen, namelijk voorstelbaarheid, aantrekkelijkheid, communiceerbaarheid, gerichtheid, flexibiliteit en haalbaarheid. Het schoolteam moet de visie uitwerken in doelen, zodat kan worden gemeten of de school de visie in werkelijkheid ook toepast. Het formuleren van een visie kost veel tijd, maar hoeft geen jaren te duren. Iedereen heeft een visie. Het is de taak van de directie om deze visies te bespreken. Ook is het van belang dat de visie levendig blijft. Een goede directie draagt de visie (en de missie) voortdurend uit.

3.4.3 Missie

Een missie bestaat uit twee onderdelen, namelijk een missiekern, wat – voor wie – waarom, en streefbeelden, waarheen. De missie kan een slogan bevatten en bepaalde kernwaarden. Onder kernwaarden worden begrippen verstaan die kenmerkend zijn voor het handelen van de directie en het schoolteam. Het benoemen van kernwaarden is simpel. Echter het uitdragen een stuk lastiger. De directie zal zich moeten afvragen hoe de missie van de school kan worden uitgedragen. De oplossing zit in het visuele aspect. De missie moet zichtbaar zijn in de school. Hierbij kan gedacht worden aan beelden, korte uitspraken, schilderijen en stickers. Het levend houden van de missie is ingewikkelder. De directie kan de missie regelmatig benoemen in een teamvergadering, zodat er in het schoolteam bij wordt stilgestaan. Ook is het van belang dat de directie het goede voorbeeld blijft geven (Bos, 2009).

3.5 Samenvatting

De behoefte aan controle op kwaliteit is ontstaan in het bedrijfsleven. Er ontstonden meer eisen op de kwaliteit van een product. In het onderwijs vinden constant ontwikkelingen plaats. Scholen moeten hierop anticiperen. Hierdoor bevinden scholen zich constant in een proces van ontwikkeling en verbetering. Bij de ontwikkelingen komen verschillende aspecten aan bod, zoals organisatievormen, de leerkrachten, het bestuur, de inhoud van het onderwijs en de zorgstructuur binnen de school. Om de kwaliteitszorg te verbeteren worden streefdoelen geformuleerd. Een instrument om de kwaliteitszorg in beeld te brengen en te plannen is het opzetten van een schoolplan. Door middel van het schoolplan wordt in beeld gebracht wat de doelen zijn die de school wil behalen, in welke stappen dit gebeurt en hoe de taken worden verdeeld. De visie en de missie dragen bij aan de manier waarop kwaliteitszorg wordt uitgevoerd en toegepast in de praktijk. De visie en missie moeten aansluiten bij de beginsituatie van de school. In de visie worden verschillende aspecten beschreven die van belang zijn voor het onderwijs, zoals de identiteit, het pedagogisch-didactisch handelen en de manier van leren. De gezamenlijke visie wordt gebaseerd op de kwaliteit van de huidige situatie en de kwaliteit die gewenst wordt te behalen. De visie moet levendig zijn en worden uitgedragen door het gehele team. Alleen wanneer dit van toepassing is, zal de kwaliteit in het onderwijs worden gewaarborgd. Door als schoolteam te werken aan de doelen van de visie en de doelen toe te passen in het onderwijs, zal de school een eenheid vormen en uitstralen naar de buiten wereld. De missie bestaat uit een kern en streefbeelden. In de missie worden verschillende kernwaarden genoemd die typerend zijn voor het onderwijs op de school. De missie moet zichtbaar zijn in de school, zodat deze aanwezig is in het onderwijs. Door de streefbeelden uit te dragen in het onderwijs, wordt voor iedereen, leerkrachten, ouders en leerlingen, duidelijk waar de school voor staat.

4. Visie en missie CBS de Borg te Haren

In dit vierde hoofdstuk zal worden onderzocht wat de visie en de missie van CBS de Borg in Haren is. De visie en de missie staan beschreven in het schoolplan van de school.

4.1 Visie CBS de Borg

De visie van CBS de Borg te Haren is ontstaan tijdens enkele bijeenkomsten voor het opstellen van het nieuwe schoolplan. Het team van CBS de Borg kon op een briefje schrijven wat zij belangrijk vonden voor het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Aan de hand van de verschillende aspecten die opgeschreven zijn, is een middenweg beschreven. Deze middenweg heeft de directie verder uitgewerkt. De visie is verdeeld in vijf aspecten. Deze vijf aspecten zullen aan bod komen en worden uitgediept.

CBS de Borg heeft een christelijke identiteit. Deze identiteit is op verschillende manieren terug te zien in het christelijk handelen. Er wordt aandacht besteed aan de betrokkenheid tussen mensen, maar vooral ook de betrokkenheid bij mensen die het minder hebben. In de omgang met elkaar wordt geprobeerd het christen zijn uit te dragen. Dit gebeurt door aandacht te schenken aan gelijke rechten, verdraagzaamheid, respect, samenwerking en zorg voor de zwakken. Een andere uiting van het christen zijn, zijn de vieringen en verhalen. Vooral rond Kerst en Pasen staan er veel activiteiten op het programma die mensen verbinden en samenbrengen. Elke schoolweek wordt gestart met een gezamenlijke weekopening. De andere dagen wordt in de klas een dagopening gehouden. Hierbij staan de verhalen uit Trefwoord centraal, er worden liedjes gezongen en de dag wordt afgesloten met een gebed. Het doel van de verhalen is de kinderen te helpen bij het ontwikkelen van een levensbeschouwing en een eigen identiteit.

CBS de Borg is een school waar leerlingen zich veilig kunnen voelen. In het onderwijsprogramma wordt aandacht besteed aan de sociaal – emotionele vorming. In de eerste weken van het nieuwe schooljaar en de weken na de kerstvakantie wordt er extra aandacht besteed aan het zich veilig voelen van de leerling. Het team van CBS de Borg is dan ook alert op pesten en discriminatie.

Het onderwijs op CBS de Borg wordt vormgegeven vanuit de uitgangspunten van het daltononderwijs. Deze uitgangspunten zijn zelfstandigheid, samenwerking en verantwoordelijkheid. Door middel van het hanteren van deze uitgangspunten krijgen de leerlingen de kans om zich te ontwikkelen aan de hand van praktische en cognitieve vaardigheden en wordt het beste uit de leerlingen naar boven gehaald. Leerlingen kunnen deze vaardigheden ontwikkelen op een eigen tempo en op het eigen niveau. De uitgangspunten uit zich vooral in de verwerking van de leerstof. Binnen het team zijn duidelijke afspraken gemaakt over de instructie. Deze wordt uitgevoerd aan de hand van het Actieve Directe Instructie Model.

CBS de Borg wil het beste uit alle leerlingen halen. Er wordt grote waarde gehecht aan goed onderwijs en optimale prestaties. Het is niet de bedoeling dat hierdoor een competitieve sfeer ontstaat. Door hulp en ondersteuning te bieden, kan vooruitgang worden geboekt. Leerlingen die moeite hebben met leren, krijgen extra hulp. De leerlingen die meer aankunnen, krijgen meer kansen en worden gestimuleerd om de kansen te benutten.

CBS de Borg is een moderne school. Dit is terug te zien uit de moderne methoden die worden gebruikt en de digitale schoolborden die in alle klassen aanwezig zijn. Dat CBS de Borg een moderne school is, blijkt ook uit de scholing die leerkrachten krijgen. De scholing kan plaatsvinden in teamverband of op individueel niveau. De school streeft naar een moderne, eigentijdse, open, naar

buiten gerichte kijk op de wereld, zodat de leerlingen alle kansen en mogelijkheden kunnen worden geboden die ze nodig hebben (CBS de Borg).

Eén keer per schooljaar wordt er gezamenlijk gesproken over de visie. De kwaliteit van de visie wordt onder meer bewaakt aan de hand van een systeem voor kwaliteitszorg, Werken Met Kwaliteitskaarten (WMK). Per jaar worden vier van deze kaarten behandeld. De leerkrachten scoren via een computerprogramma een onderdeel van de school. Bijvoorbeeld pedagogisch handelen of een actieve leerhouding. In de uitslag staat vermeld welke onderdelen onvoldoende scoren. Op basis van deze score wordt een verbeterplan opgesteld (directeur CBS de Borg te Haren).

4.2 Missie CBS de Borg

De missie van CBS de Borg in Haren wordt kort samengevat in een slogan. Vanuit deze slogan wordt de missie verder uitgewerkt door middel van kernwaarden.

De missie van CBS de Borg wordt kort samengevat in de slogan 'samen groeien'. Dit houdt in dat CBS de Borg een school wil zijn waar het leren, veiligheid en vertrouwen en plezier centraal staan. De school heeft een christelijke identiteit en wil dit uitstralen in een open en moderne school. De school moet een plek zijn waar kinderen zich veilig en warm voelen, waar iedereen zichzelf kan zijn en kinderen zo de mogelijkheden krijgen om de talenten die ze bezitten optimaal te ontwikkelen. Samen groeien houdt ook in dat kinderen met elkaar kunnen opgroeien en uitgroeien tot een zelfstandig, sociaal en zelfverzekerd persoon. Samen met de leerkrachten en leerlingen wordt gewerkt aan de toekomst. Dit gebeurt door de nadruk te leggen op het samen spelen, samenwerken, en samen groeien. Ieder kind moet de zorg en aandacht geboden krijgen dat het nodig heeft. Binnen deze vertrouwde en warme omgeving moeten kinderen veel, maar ook veelzijdig kunnen leren (CBS de Borg).

4.3 Samenvatting

De slogan van CBS de Borg is samen groeien. Dit is dan ook terug te vinden in de visie van de school. Er wordt veel nadruk gelegd op het samen leren en samen ontwikkelen. Leerlingen moeten zich veilig en geborgen voelen in de school. In het onderwijsprogramma wordt aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er wordt naar gestreefd om iedere leerling optimaal te laten presteren. Als het nodig is wordt hulp en begeleiding geboden. Wanneer een leerling meer aankan, wordt het meer kansen geboden en gestimuleerd om deze kansen te nemen. Het onderwijs wordt vormgegeven vanuit de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken, van het daltononderwijs. Leerlingen worden uitgedaagd om zich te ontwikkelen aan de hand van praktische en cognitieve vaardigheden. Elke leerling kan dit op zijn eigen tempo en niveau uitvoeren. CBS de Borg heeft een christelijke identiteit en draagt deze uit in het dagelijks handelen op school. Dit is terug te zien in de vieringen, weekopening en dagopeningen. In het handelen komt de christelijke identiteit ook naar voren. Er wordt aandacht besteed aan gelijke rechten, wederzijds respect en de zwakkere mensen.

5. Conclusies literatuuronderzoek

De deelvragen die in het literatuuronderzoek centraal staan, zijn als volgt geformuleerd:

- Wat zijn de uitgangspunten van het daltononderwijs en op welke wijze wordt daltononderwijs zichtbaar in de praktijk van een gecertificeerde daltonschool?
- Wat zijn de taken van de Nederlandse Dalton Vereniging en waar let de Nederlandse Dalton Vereniging op bij een visitatie van een daltonschool?
- Wat is het belang van een gedeelde visie en missie op onderwijs voor een team van leerkrachten?
- Op welke wijze kan een basisschool de visie en missie uitdragen en wat betekent dit voor de leerkrachten van de school?
- Wat is de functie van een schoolplan en op welke wijze wordt met een schoolplan op een basisschool gewerkt?
- Wat is de missie en visie van CBS de Borg in Haren op onderwijs volgens het schoolplan 2011 - 2015 en op welke wijze wordt deze visie uitgedragen in de praktijk?

In dit hoofdstuk wordt een conclusie van het literatuuronderzoek geformuleerd als antwoord op deze vragen.

Het daltononderwijs is ontstaan vanuit de ideeën van Helen Parkhurst. Naar aanleiding van haar eigen schoolperiode, wilde Parkhurst veranderingen aanbrengen in het onderwijs. Deze veranderingen zijn niet ontstaan vanuit een theorie, maar waren een antwoord op de problemen die Parkhurst in de Praktijk ondervond. Parkhurst onderscheidde twee uitgangspunten, namelijk 'freedom' en 'interaction of group life'. Deze uitgangspunten werden beschreven in het Dalton Plan. Het daltononderwijs is in ontwikkeling gebleven. Mede hierdoor bestaan er verschillende uitgangspunten voor het daltononderwijs. De uitgangspunten van de Nederlandse Dalton Vereniging zijn in dit onderzoek aangehouden. Het betreft de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Onder vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid wordt verstaan dat de leerlingen de vrijheid hebben om eigen keuzen te maken. De leerkracht biedt hierbij structuur, zodat de leerlingen om kunnen gaan met de vrijheid binnen de grenzen die hij krijgt. Eveneens betekent dit dat de leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces en leerprestatie. De verantwoording moet worden afgelegd aan de leerkracht. Onder zelfstandigheid wordt verstaan dat de leerlingen individueel op eigen niveau en op eigen tempo kunnen werken. Door de zelfstandigheid leren de leerlingen om eigen keuzen te maken en initiatieven te nemen. De leerling probeert eerst zijn eigen problemen op te lossen. Onder samenwerken wordt verstaan dat de leerling in staat is om te luisteren naar een ander en waardering heeft voor een ander. Dit met het oog op de participatie als volwassene in de samenleving. In het daltononderwijs komen een aantal vaste uitingen terug in de praktijk. Dit zijn de dagkleuren, de dagritmekaarten, het taakbord, de dag- en weektaak en de keuzetaak. De dagkleuren worden gebruikt om de leerlingen inzicht te geven in de opbouw van de week. De kleuters herkennen aan de kleur welke dag het is. De dagkleuren dienen eveneens als organisatiemiddel bij bijvoorbeeld de weektaak. De dagritmekaarten geven aan welke activiteiten op een dag op het programma staan. Het geeft de leerlingen inzicht in de opbouw van de verschillende activiteiten. Eveneens ontwikkelen de dagritmekaarten een taakbewuste houding, aangezien aan de hand van de dagritmekaarten duidelijkheid wordt geschept in het inzicht wanneer het juiste moment is om de dag- of weektaak te plannen en uit te voeren. De dag-, week- en keuzetaken helpen de leerling om zelfstandig te werken en met eigen verantwoordelijkheid om te gaan.

De Nederlandse Dalton Vereniging is een vereniging die zich bezig houdt met de ontwikkelingen van het daltononderwijs in Nederland. Recent heeft de Nederlandse Dalton Vereniging de uitgangspunten van het daltononderwijs veranderd in de zes kernwaarden vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, samenwerken, effectiviteit en doelmatigheid, reflectie en borging. Eveneens houdt de Nederlandse Dalton Vereniging zich bezig met het certificeren en visiteren van daltonscholen. Wanneer een school besluit om een daltonschool te worden, moet de school een procedure van maximaal vijf jaar doorstaan die is ontwikkeld door de Nederlandse Dalton Vereniging. Wanneer de school denkt het onderwijs vorm te geven en uit te dragen aan de hand van de uitgangspunten van het daltononderwijs kan de school de visitatie aanvragen. De Nederlandse Dalton Vereniging zal de visitatie uitvoeren aan de hand van de indicatorenlijst voor leerkrachten en vervolgens bepalen of de school het certificaat waardig is. Scholen die het daltoncertificaat al hebben behaald, worden elke vijf jaar gevisiteerd om te beoordelen of het daltononderwijs nog volgens de uitgangspunten wordt vormgegeven en dit voldoende wordt uitdragen in het onderwijs en de organisatie van de school. Het onderwijs kan worden vormgegeven aan de hand van de Dalton ontwikkelingslijnen. Deze ontwikkelingslijnen ontwikkelen de leerlingen stap voor stap tot een bepaald niveau van vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Wanneer de school deze ontwikkelingslijnen toepast in het onderwijs, worden de uitgangspunten uitgedragen. Om Dalton uit te dragen in de organisatie kan de school gebruik maken van de verschillende uitingvormen. Hierbij moet gedacht worden aan de week- of dagtaak, dagkleuren, het planbord, dagritmekaarten en keuzetaken.

De zorg voor kwaliteit speelt een steeds grotere rol in het onderwijs. Kwaliteit is constant in ontwikkeling, waardoor scholen zich blijvend bevinden in een ontwikkelingsproces. Om kwaliteit in de school te waarborgen is het van belang dat het schoolteam vertrekt vanuit een gedeelde visie en missie. De visie en de missie geven informatie over belangrijke onderwerpen, te denken aan identiteit, pedagogisch-didactisch handelen, leren, leerlingenzorg, leiderschap en professioneel handelen. De visie geeft aan welke richting het schoolteam op wil. De visie is dan ook het beginpunt waaruit het proces van ontwikkeling en aanpassing wordt vorm gegeven. Vanuit hier kan worden nagedacht over wat nodig is om dit beeld te kunnen realiseren. Bij het nemen van beslissingen zullen de visie en de missie altijd in het achterhoofd moeten zitten.

Het schoolplan is sinds het schooljaar 1999/2000 verplicht door de Wet Primair Onderwijs. Het schoolplan is een instrument dat helpt bij het verbeteren en waarborgen van de kwaliteitszorg op een school. In eerste plaats dient het schoolplan als een richtlijn voor de school om door middel van doelen en prioriteiten de kwaliteitszorg te verbeteren. In de tweede plaats kan het schoolplan dienen als een middel om het gesprek over kwaliteitszorg en het beleid van de school in gang te houden. Het is hierbij van belang dat de streefdoelen en prioriteiten worden opgesteld aan de hand van een gedeelde visie, omdat dit een beginpunt geeft waaruit het beleidsproces wordt vormgegeven.

De visie en de missie van een school komen terug in het dagelijks handelen van het bestuur en de leerkrachten. De visie geeft aan waar de school voor staat en de missie geeft een streefbeeld waarheen de school zich wil ontwikkelen. Het is van belang dat de visie levendig en actueel is. Wanneer de visie niet wordt vergeten zullen het bestuur en de leerkrachten de visie blijven uitdragen in het dagelijks handelen en overbrengen op de leerlingen. De missie kan worden uitgedragen door visuele aspecten. De missie moet terug komen in de gehele school. Te denken aan beelden, korte uitspraken, schilderijen en stickers. Voor de leerkrachten betekent dit dat zij zich bewust moeten zijn van de visie en de missie in de school. Zodat zij weten waar de school voor staat en dit dagelijks kunnen blijven tonen in het dagelijks handelen en de leerlingen deze handelingen overnemen.

De visie van CBS de Borg is onder te verdelen in vijf aspecten. Het eerste aspect is de identiteit. CBS de Borg wil in het handelen een christelijke identiteit uitdragen, door aandacht te besteden aan respect, samenwerken en de zorg voor zwakkere mensen. Een andere uiting zijn de vieringen rond Kerst en Pasen, de Bijbelverhalen die worden verteld bij de dagopening en het sluiten van de dag door middel van een gebed. CBS de Borg wil de leerlingen helpen bij het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing en identiteit. De school moet een plek zijn waar alle leerlingen zich veilig kunnen voelen. In het programma wordt aandacht besteed aan de sociaal – emotionele vorming. De leerkrachten zijn alert op pesten en discriminatie. Het onderwijs wordt vorm gegeven aan de hand van de uitgangspunten van het daltononderwijs. Deze uitgangspunten betreffen verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Door deze uitgangspunten te hanteren krijgen de leerlingen de kans om zich te ontwikkelen op praktisch en cognitief gebied. De leerlingen kunnen werken op eigen niveau en tempo. Hierbij wordt er naar gestreefd om het beste uit de leerlingen te halen. Dit kan door goed onderwijs te geven en te streven naar optimale prestaties. Leerlingen die moeite ondervinden, worden begeleidt. Leerlingen die meer aankunnen, worden kansen geboden en gestimuleerd om de kansen te benutten. Tot slot is CBS de Borg een moderne school. Dit is te zien aan de moderne methoden en het gebruik van digitale schoolboren. Eveneens krijgen leerkrachten individueel of op groepsniveau bijscholing.

6. Praktijkonderzoek

6.1 Onderzoeksopzet

6.1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

De probleemstelling die voor dit onderzoek is geformuleerd klinkt als volgt: Er wordt onderzoek gedaan naar de meningen van de leerkrachten van CBS de Borg te Haren met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken, in welke mate de leerkrachten eenzelfde visie op onderwijs delen en in welke mate deze visie overeenstemt met de visie zoals beschreven in de schoolgids en het schoolplan 2011 – 2015, omdat achterhaald wil worden op welke manier de leerkrachten op één lijn kunnen komen met de visie op onderwijs, zodat er onderwijs kan worden gegeven vanuit een visie waar de meerderheid van het team achter staat en deze visie wordt uitgedragen naar de leerlingen en ouders.

De hoofdvraag voor dit onderzoek is als volgt geformuleerd:

‘In welke mate hebben de leerkrachten van CBS de Borg een gedeelde visie op de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs en in welke mate stemt dat overeen met de visie en missie zoals beschreven is in het schoolplan van 2011-2015? In welke mate wordt de eigen visie van de leerkracht met betrekking tot zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken vorm gegeven in de dagelijkse praktijk?’

Aan de hand van de probleemstelling zijn de volgende onderzoeksvragen voor de praktijk geformuleerd:

- Op welke manier werken de leerkrachten in de eigen groep aan het in praktijk brengen van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.
- Wat is de visie van de leerkrachten van CBS de Borg met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken?
- In hoeverre komt de visie van de leerkrachten overeen met de visie, zoals die beschreven staat in het schoolplan 2011 – 2015?

In het literatuuronderzoek is het begrip ‘gedeelde visie’ gedefinieerd. Onder een gedeelde visie wordt verstaan: De visie is een beschrijving die de school een beeld geeft van de toekomst. Het verwoordt in eerste instantie de mening van de leerkrachten over de huidige visie op onderwijs en in tweede instantie verwoordt het de mening van de leerkrachten over de gewenste visie op onderwijs. De meningen moeten in grote lijnen op elkaar afgestemd worden. Wanneer de meningen in grote lijnen op elkaar afgestemd zijn wordt dit een gedeelde visie op onderwijs genoemd.

6.1.2 Kwantitatief onderzoek

Kwantitatief onderzoek wil zeggen dat de resultaten van het onderzoek gaan om het uitdrukken van aantallen en hoeveelheden. (Baarda & De Goede, 2006). Bij dit onderzoek is sprake van een kwantitatief onderzoek. Dit omdat het een onderzoek is dat gaat om hoeveelheden en uitdrukken van aantallen, zoals hoeveel leerkrachten gebruik maken van een weektaak of hoeveel leerkrachten meer aandacht willen besteden aan de uitgangspunten van het daltononderwijs.

Binnen het kwantitatief onderzoek worden drie onderzoekstypen onderscheiden. Namelijk het beschrijvend onderzoek, exploratief onderzoek en toetsingsonderzoek. (Baarda & De Goede, 2006). Het onderzoekstype dat voor dit kwantitatief onderzoek is gebruikt, is een beschrijvend onderzoek.

Dit omdat er met name wordt beschreven hoe een schoolteam een visie en een missie kan ontwikkelen en uitdragen. Het gaat erom in welke mate er overeenstemming is tussen de leerkrachten als het gaat om de visie en de missie van CBS de Borg te Haren.

Binnen het onderzoeksontwerp is ook nog een grondvorm te onderscheiden. Binnen het kwantitatief onderzoek zijn twee grondvormen te onderscheiden, namelijk het experiment en een survey (Baarda & De Goede, 2006). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een survey, omdat in het schriftelijk interview wordt gevraagd naar de meningen van leerkrachten over de visie van de school met betrekking tot de verschillende uitgangspunten van het daltononderwijs.

6.1.3 Onderzoekseenheden en variabelen

De onderzoekseenheden zijn de personen, situaties, begrippen of bedrijven waarover in het onderzoek uitspraken over worden gedaan. Eigenschapsbegrippen zijn de kenmerken van de onderzoekseenheden, die met behulp van het onderzoek worden gemeten. Eigenschapsbegrippen worden ook wel variabelen genoemd (Baarda & De Goede, 2006).

De eenheden in dit onderzoek zijn de leerkrachten van de groepen één t/m acht en de directie van CBS de Borg te Haren. De variabelen binnen dit onderzoek zijn: de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs, visie en missie. De afhankelijke variabele in dit onderzoek is de mening van de leerkrachten en directie. De onafhankelijke variabele is de onderliggende visie op onderwijs die de mening van de leerkrachten en directie beïnvloedt.

6.1.4 Testfase

Voordat het onderzoeksinstrument kan worden gebruikt, is er sprake van een testfase. In dit geval wordt het onderzoeksinstrument in de praktijk getest om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken (Baarda & De Goede, 2006). Het schriftelijk interview voor dit onderzoek is getest door twee medestudenten van Stenden Hogeschool te Groningen. De enquête is terug gestuurd voorzien van feedback. Er hebben geen aanpassingen plaatsgevonden, de vragen waren duidelijk.

De schriftelijke enquête is getest door twee medestudenten. Het schriftelijk interview is door deze personen ingevuld en er is feedback gegeven. Aan de hand van het ingevulde resultaat en de gegeven feedback hebben er geen veranderingen meer plaats gevonden. De vraagstellingen waren eenduidig en de enquête werd naar verwachting ingevuld + verwachte antwoorden. En met wat gemeten moet worden.

6.1.5 Storende onderzoeksfactoren

Tijdens het uitvoeren van een kwantitatief onderzoek kan de onderzoeker te maken krijgen met een aantal storende factoren (Baarda & De Goede, 2006). Storende factor die in dit onderzoek van pas kan zijn is de non-respons. Er kan te weinig respons zijn voor een betrouwbare uitslag van het onderzoek.

6.1.6 Populatie en steekproef

Alle onderzoekseenheden samen worden de populatie (N) genoemd. (Baarda en De Goede, 2006). In dit onderzoek betreft de populatie alle leerkrachten van de groepen één t/m acht en de directie van CBS de Borg te Haren. Alle onderzoekseenheden nemen deel aan het onderzoek. Er is geen sprake van een steekproef.

6.1.7 Respons

Het onderzoek is uitgevoerd onder de leerkrachten van de groepen 1 t/m en de directie van CBS de Borg te Haren. In totaal zijn er 35 enquêtes uitgedeeld. Van deze enquêtes zijn er 21 ingevuld teruggekeerd. De non-respons voor dit onderzoek is veertien. De enquêterespons voor dit onderzoek is 60 procent. Hieruit kan worden gesteld dat de uitkomsten van de enquête niet generaliseerbaar zijn voor de gehele populatie, aangezien niet alle enquêtes ingevuld zijn teruggekeerd. Doordat de respons 60 procent is, kan er een conclusie worden getrokken voor de meerderheid van het team. Deze conclusie is niet generaliseerbaar naar andere scholen.

6.1.8 Meetniveaus

Bij de verwerking van een schriftelijk interview kunnen vier meetniveaus worden onderscheiden. Namelijk het nominaal meetniveau, het ordinaal meetniveau, het interval meetniveau en het ratio meetniveau (Baarda en De Goede, 2006). Het schriftelijk interview dat voor dit onderzoek is opgesteld bestaat uit vragen met het nominale meetniveau, bijvoorbeeld de vraag of de leerkracht in het bezit is van een daltoncertificaat. Hier is keuze uit het alternatief ja of nee. Eveneens worden er vragen gesteld met het ordinaal meetniveau. Zoals de vragen waarbij moet worden aangekruist of altijd/vaak/soms/nooit of niet belangrijk/belangrijk/zeer belangrijk van toepassing is. Er is sprake van meer of minder en een rangorde. Daarnaast is er nog sprake van het ratio meetniveau, omdat er wordt gevraagd naar het aantal jaren dat een leerkracht werkzaam is op de school. Hier is sprake van een vast nulpunt.

6.1.9 Validiteit en betrouwbaarheid.

Validiteit van het onderzoek houdt in dat er gemeten is wat het beoogde te meten. Dit onderzoek is valide, omdat er antwoord kan worden gegeven op de onderzoeksvraag. Het praktische doel van dit onderzoek is gemeten door middel van het schriftelijk interview. De vragen in het schriftelijk interview zijn valide, omdat het vraagt naar de mening van de leerkrachten.

Onderzoeksresultaten moeten zo min mogelijk aan het toeval overgelaten worden. Hoe minder onderzoeksresultaten afhankelijk zijn van toeval, hoe betrouwbaarder de meting wordt. De betrouwbaarheid kan nadelig beïnvloed worden door de omgeving, de onderzoeker en het onderzoeksinstrument (Baarda en De Goede, 2006). Bij de uitvoering van dit onderzoek was er geen sprake van beïnvloeding van de onderzoeker. De schriftelijke interviews zijn in de postvakken van de leerkrachten gedaan en werden anderhalve week weer opgehaald. De schriftelijke interviews zijn anoniem verwerkt. Door het anoniem invullen van de enquête en het anoniem verwerken van de schriftelijke interviews is de kans op het geven van sociaalgewenste antwoorden beperkt.

Om de betrouwbaarheid van een onderzoek vast te stellen, zijn er een aantal methoden. Dit zijn de test-hertestmethode en het vaststellen van de homogeniteit (Baarda en De Goede, 2006). Er is gekozen om geen gebruik te maken van de test-hertestmethode, aangezien dit veel tijd kost en het kostbaar is om de schriftelijke interviews een tweede keer af te drukken. Het schriftelijk interview is anoniem ingevuld, desondanks kan er sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden. Om de betrouwbaarheid te verhogen is er aan het schriftelijk interview een inleidende brief toegevoegd. In deze brief werd aangegeven waar in het schriftelijk interview naar werd gevraagd en werd er gevraagd naar medewerking. Alle deelnemers aan het onderzoek hebben op de dezelfde wijze informatie gekregen via de inleidende brief, opdat het schriftelijk interview op dezelfde wijze werd ingevuld.

6.1.10 Keuze en verantwoording interview of observatie

Er is gekozen voor het afnemen van een schriftelijk interview. Op deze manier hebben alle leerkrachten en directie de kans om hun mening te geven met betrekking tot de uitgangspunten vrijheid in gebondenheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs op een eigen moment. De afname was individueel. De schriftelijke enquête werd ingeleverd in het postvak van de directeur.

Het schriftelijk interview is verdeeld in verschillende onderdelen. Het eerste onderdeel vraagt naar algemene gegevens. Het tweede onderdeel vraagt naar de mate waarin aspecten van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs aan bod komen in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Het derde onderdeel vraagt naar de mate waarin de aspecten van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs belangrijk worden gevonden. Het laatste onderdeel vraagt naar de mening over een aantal stellingen met betrekking tot het daltononderwijs op CBS de Borg te Haren.

Het schriftelijk interview is toegevoegd als bijlage 3.

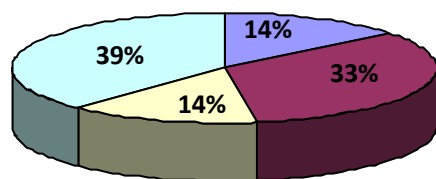
6.2 Resultaten schriftelijk interview

In deze paragraaf wordt de verwerking van de ontvangen schriftelijke interviews weergegeven in de vorm van diagrammen. De verwerking bestaat uit het weergeven van de ingevulde gegevens, een conclusie en een eventuele interpretatie. De uitslag van het schriftelijke interview is uitgedrukt in procenten, opdat dit een duidelijke verdeling van de meningen van het schoolteam aangeeft. De antwoorden: altijd en vaak, zeer belangrijk en belangrijk, eens en gedeeltelijk eens, worden in deze analyse beoordeeld als positief. De antwoorden: soms en nooit, niet belangrijk, gedeeltelijk oneens en oneens, worden in de analyse als negatief beschreven. Het antwoord niet van toepassing wordt apart beschreven. De vragen uit het schriftelijk interview zijn gericht op de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken zoals dat in het daltononderwijs beschreven wordt². Het schriftelijk interview is opgebouwd uit vragen rondom algemene gegevens, de mate waarin aspecten van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerking aan bod komen in het huidige onderwijs op CBS de Borg te Haren en de mate waarin aspecten van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken belangrijk gevonden wordt.

6.2.1 Algemene gegevens

Hieronder ziet u de uitkomsten over de algemene gegevens. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

Vraag 1: Hoe lang bent u al werkzaam op CBS de Borg?



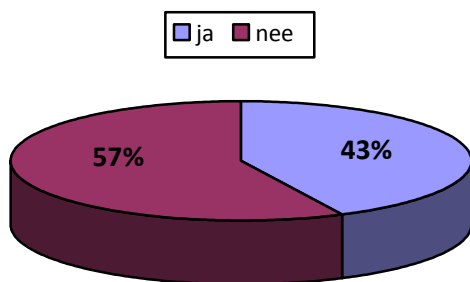
² Zie het literatuurgedeelte van dit onderzoek voor de uitwerking van de uitgangspunten van het daltononderwijs.

In het diagram is zichtbaar dat 39 procent van de respondenten al tien jaar of langer op CBS de Borg te Haren werkzaam is. 33 procent van de respondenten is twee tot vijf jaar werkzaam op CBS de Borg te Haren. 14 procent van de respondenten is vijf tot tien jaar werkzaam op CBS de Borg te Haren en de andere 14 procent van de respondenten is nul tot twee jaar werkzaam op CBS de Borg te Haren.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 62 procent van de populatie al meer dan vijf jaar werkzaam is op CBS de Borg te Haren.

Deze gegevens laten zien dat de meerderheid van de leerkrachten op CBS de Borg te Haren al een aantal jaren werkzaam zijn op de school. De minderheid van de leerkracht is nog maar een periode van 0 tot 5 jaar werkzaam op CBS de Borg.

Vraag 2: Bent u in het bezit van het daltoncertificaat?

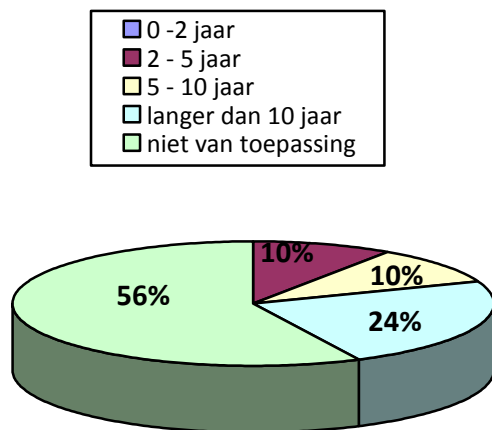


In het diagram is zichtbaar dat de meerderheid van 57 procent van de respondenten niet in het bezit is van het daltoncertificaat. 43 procent van de respondenten is wel in het bezit van het Daltoncertificaat.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerheid van 57 procent van de populatie niet in het bezit is van het daltoncertificaat. De minderheid van 43 procent van de populatie is wel in het bezit van het daltoncertificaat.

Deze vraag is belangrijk, opdat de school in het schoolplan 2011 – 2015 heeft beschreven dat de school werkt met de daltonuitgangspunten. Met de komst van de nieuwe directeur vier jaar geleden zijn deze uitgangspunten meer naar de achtergrond verdwenen. Deze gegevens laten zien dat 47 procent van de respondenten in het bezit is van het daltoncertificaat en het belangrijk vindt om met de uitgangspunten van het daltononderwijs te werken.

Vraag 3: Hoe lang bent u al in het bezit van het Daltoncertificaat?



In het diagram is zichtbaar dat 24 procent van de respondenten langer dan tien jaar in het bezit is van het daltoncertificaat. 10 procent van de respondenten is vijf tot tien jaar in het bezit van het daltoncertificaat en de andere 10 procent van de respondenten is twee tot vijf jaar in het bezit van het daltoncertificaat. Bij 56 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing is.

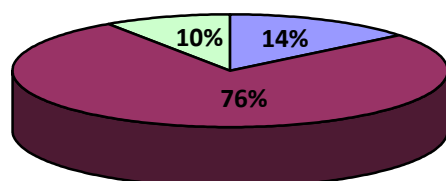
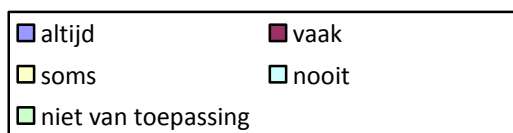
Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 56 procent van de populatie niet in het bezit is van het daltoncertificaat. De minderheid van 44 procent van de populatie is wel in het bezit is van het daltoncertificaat.

Deze gegevens laten zien dat er in de loop van de tijd minder belang kan zijn gehecht aan het benoemen van leerkrachten die in het bezit zijn van een daltoncertificaat, aangezien de meerderheid al langer dan tien jaar in het bezit is van het daltoncertificaat.

6.2.2 Uitwerking uitgangspunten daltononderwijs in de school

Vraag vier bestaat uit de deelvragen 4.1 t/m 4.9. Bij al deze vragen staat het uitgangspunt verantwoordelijkheid centraal. Hieronder worden de uitkomsten beschreven. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

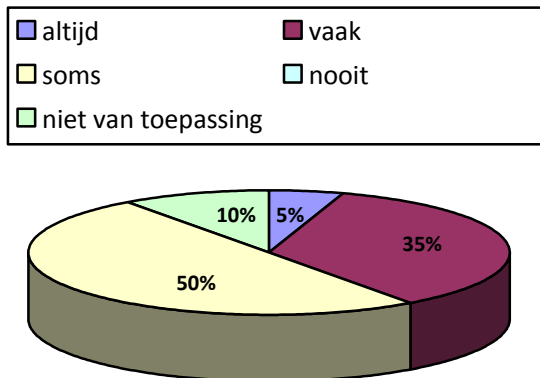
Vraag 4.1.A: Ik maak gebruik van diverse vormen van sturing te denken aan leerkrachtgestuurde sturing.



In het diagram is zichtbaar dat 76 procent van de respondenten de vorm leerkrachtgestuurde sturing vaak toepast in zijn onderwijs. 14 procent van de respondenten past deze vorm altijd toe en bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 90 procent van de populatie deze vorm van sturing toepast in het onderwijs. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

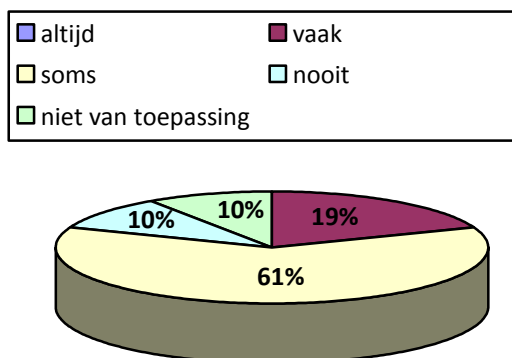
Vraag 4.1.B: Ik maak gebruik van diverse vormen van sturing te denken aan gedeelde sturing.



In het diagram is zichtbaar dat 50 procent van de respondenten soms gebruik maakt van de vorm gedeelde sturing. 35 procent van de respondenten maakt vaak gebruik van deze vorm en 5 procent van de populatie altijd. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat een meerderheid van 50 procent van de populatie niet structureel gebruik maakt van de vorm gedeelde sturing. De minderheid van 40 procent van de populatie maakt structureel gebruik van de vorm gedeelde sturing. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag 4.1.C: Ik maak gebruik van diverse vormen van sturing te denken aan leerlinggestuurde sturing.

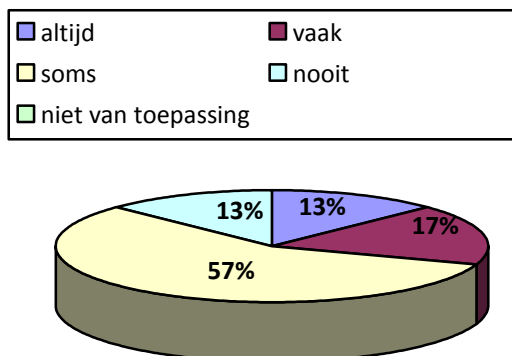


In het diagram is zichtbaar dat 61 procent van de respondenten soms gebruik maakt van de vorm leerlinggestuurde sturing. 19 procent van de respondenten maakt vaak gebruik van deze vorm en 10 procent van de respondenten maakt nooit gebruik van deze vorm van sturing. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 71 procent van de populatie niet structureel gebruik maakt van de vorm leerlinggestuurde sturing. De minderheid van 19 procent van de populatie maakt structureel gebruik van de vorm leerlinggestuurde sturing. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Deze gegevens laten zien dat de vormen gedeelde sturing en leerlinggestuurde sturing minder worden toegepast in vergelijking met de vorm leerkrachtgestuurde sturing. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat deze vormen van sturing niet of minder van toepassing zijn op groepen in de onderbouw.

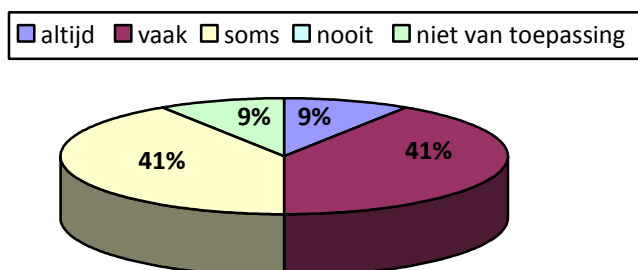
Vraag 4.2: Ik geef leerlingen de ruimte om de taak naar vrijheid in te delen in overleg met de leerkracht.



In het diagram is zichtbaar dat 57 procent van de respondenten de leerlingen soms de ruimte geeft om de taak naar vrijheid in te delen. 17 procent van de respondenten geeft de leerlingen vaak de ruimte om de taak naar vrijheid in te delen. 13 procent van de respondenten doet dit altijd en de andere 13 procent van de populatie doet dit nooit.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 70 procent van de populatie de leerlingen niet structureel de ruimte geeft om de taak naar vrijheid in te delen. De minderheid van 30 procent van de populatie geeft de leerlingen structureel de ruimte om de taak naar vrijheid in te delen.

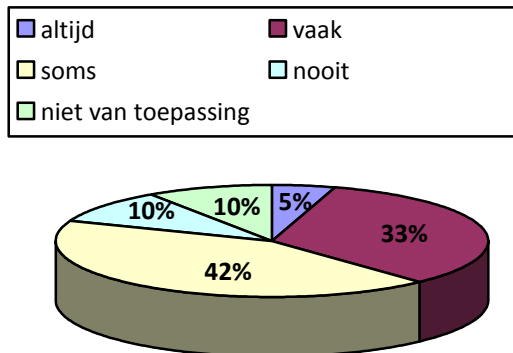
Vraag 4.3: Ik geef de leerlingen de mogelijkheid om zelf initiatieven te nemen.



In het diagram is zichtbaar dat 41 procent van de respondenten de leerlingen vaak de mogelijkheid geeft om zelf initiatieven te nemen. 41 procent van de respondenten geeft de leerlingen soms de mogelijkheid om zelf initiatieven te nemen en 9 procent van de respondenten doet dit altijd. Bij 9 procent van de populatie was dit niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 50 procent van de populatie de leerlingen structureel de mogelijkheid geeft om zelf initiatieven te nemen. De minderheid van 41 procent van de populatie geeft de leerlingen niet structureel de mogelijkheid om zelf initiatieven te nemen. Bij 9 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

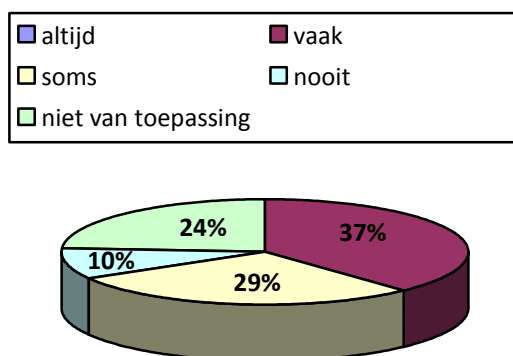
Vraag 4.4: Ik betrek de leerlingen bij het beoordelen van hun eigen werk.



In het diagram is zichtbaar dat 42 procent van de respondenten zijn leerlingen soms betreft bij het beoordelen van eigen werk. 33 procent van de respondenten betreft zijn leerlingen vaak bij het beoordelen van eigen werk. 10 procent van de respondenten betreft zijn leerlingen nooit bij het beoordelen van eigen werk en 5 procent van de respondenten betreft zijn leerlingen altijd bij het beoordelen van eigen werk. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 52 procent van de populatie de leerlingen niet structureel betreft bij het beoordelen van het eigen werk. De minderheid van 38 procent van de populatie past dit wel structureel toe. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

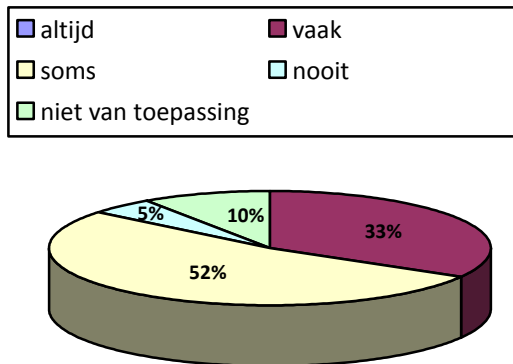
Vraag 4.5: Ik laat de leerlingen hun eigen werk nakijken.



In het diagram is zichtbaar dat 37 procent van de respondenten de leerlingen vaak het eigen werk laat nakijken. 29 procent van de respondenten laat de leerlingen soms het eigen werk nakijken en 10 procent van de respondenten laat de leerlingen nooit het eigen werk nakijken. Bij 24 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 39 procent van de populatie de leerlingen niet structureel het eigen werk laat nakijken. De minderheid van 37 procent van de populatie laat de leerlingen structureel het eigen werk nakijken. Bij 24 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

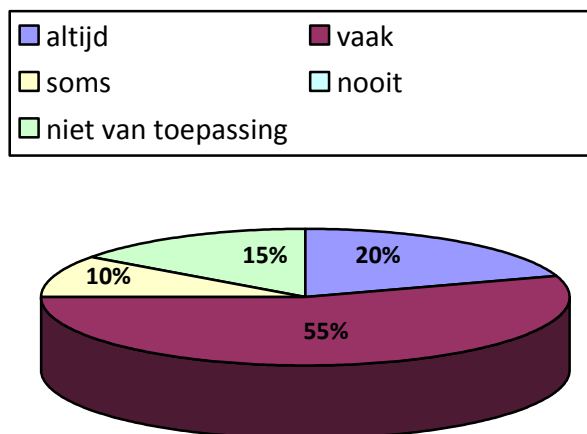
Vraag 4.6: Ik geef de leerlingen de ruimte om een eigen werkplek te kiezen.



In het diagram is zichtbaar dat 52 procent van de respondenten de leerlingen soms de ruimte geeft om een eigen werkplek te kiezen. 33 procent van de respondenten geeft de leerlingen vaak de ruimte om een eigen werkplek te kiezen en 5 procent van de respondenten geeft de leerlingen nooit de ruimte om een eigen werkplek te kiezen. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 57 procent van de populatie de leerlingen niet structureel de ruimte geeft om een eigen werkplek te kiezen. De minderheid van 33 procent van de populatie geeft de leerlingen structureel de ruimte om een eigen werkplek te kiezen. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

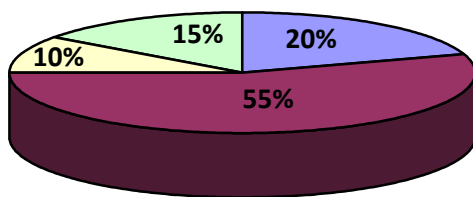
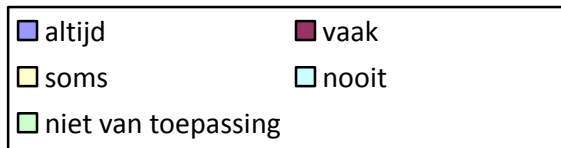
Vraag 4.7: Ik geef de leerlingen de vrijheid om eigen hulpmiddelen te pakken.



In het diagram is zichtbaar dat 55 procent van de respondenten de leerlingen vaak de ruimte geeft om eigen hulpmiddelen te pakken. 20 procent van de respondenten geeft de leerlingen altijd de ruimte eigen hulpmiddelen te pakken en 10 procent van de respondenten geeft de leerlingen soms de ruimte om eigen hulpmiddelen te pakken. Bij 15 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 75 procent van de populatie de leerlingen structureel de vrijheid geeft om eigen hulpmiddelen te pakken. De minderheid van 10 procent van de populatie geeft de leerlingen niet structureel de vrijheid om eigen hulpmiddelen te pakken. Bij 15 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

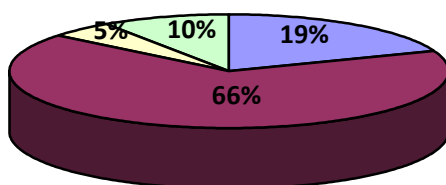
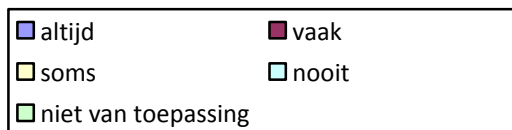
Vraag 4.8: Ik maak gebruik van gedifferentieerde opdrachten.



In het diagram is zichtbaar dat 55 procent van de respondenten vaak gebruik maakt van gedifferentieerde opdrachten. 20 procent van de respondenten maakt altijd gebruik van gedifferentieerde opdrachten en 10 procent van de populatie doet dit soms. Bij 15 procent van de respondenten is deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 75 procent van de populatie structureel gebruik maakt van gedifferentieerde opdrachten. De minderheid van 10 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van gedifferentieerde opdrachten. Bij 15 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag 4.9: Ik maak gebruik van duidelijke en gedifferentieerde (taak)instructies.

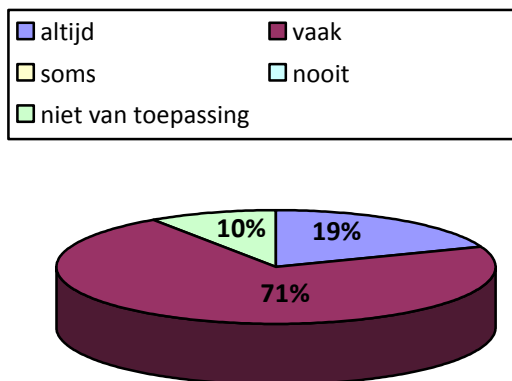


In het diagram is zichtbaar dat 66 procent van de respondenten vaak gebruik maakt van duidelijke en gedifferentieerde (taak)instructies. 19 procent van de respondenten maakt altijd gebruik van duidelijke en gedifferentieerde (taak)instructies en 5 procent van de respondenten maakt hier soms gebruik van. Bij 10 procent van de respondenten is deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 85 procent van de populatie structureel gebruik maakt van duidelijke en gedifferentieerde (taakinstructies). De minderheid van 5 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van gedifferentieerde (taak)instructies. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag vijf bestaat uit de deelvragen 5.1 t/m 5.12 Bij al deze vragen staat het uitgangspunt zelfstandigheid centraal. Hieronder worden de uitkomsten beschreven. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

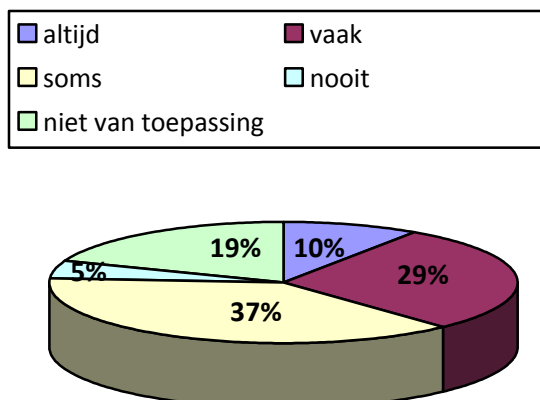
Vraag 5.1.A: Ik maak gebruik van verschillende vormen om de zelfstandigheidsontwikkeling te stimuleren, te denken aan zelfstandig werken.



In het diagram is zichtbaar dat 71 procent van de respondenten vaak gebruik maakt van zelfstandig werken om de zelfstandigheidsontwikkeling te bevorderen. 19 procent van de respondenten maakt altijd gebruik van zelfstandig werken. Bij 10 procent van de respondenten is deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 90 procent van de populatie structureel gebruik maakt van de vorm zelfstandig werken om de zelfstandigheidsontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

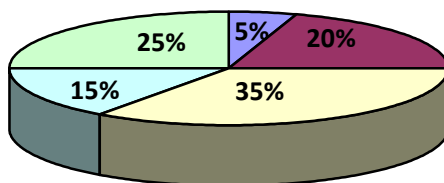
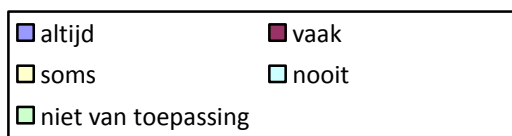
Vraag 5.1.B: Ik maak gebruik van verschillende vormen om de zelfstandigheidsontwikkeling te stimuleren, te denken aan zelfstandig leren.



In het diagram is zichtbaar dat 37 procent van de respondenten soms gebruik maakt van de vorm zelfstandig leren. 29 procent van de respondenten maakt vaak gebruik van de vorm zelfstandig leren. 10 procent van de respondenten maakt altijd gebruik van de vorm zelfstandig leren en 5 procent van de respondenten maakt nooit gebruik van de vorm zelfstandig leren. Bij 19 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 42 procent van de populatie niet structureel gebruik maakt van de vorm zelfstandig leren om de zelfstandigheidsontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. De minderheid van 39 procent van de populatie maakt structureel gebruik van de vorm zelfstandig leren. Bij 19 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

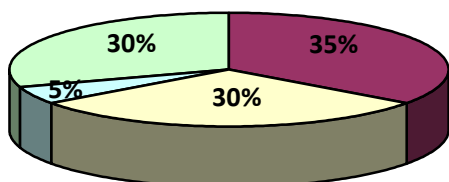
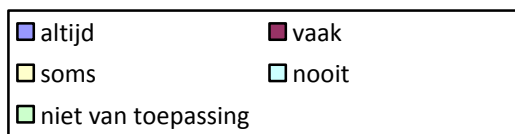
Vraag 5.1.C: Ik maak gebruik van verschillende vormen om de zelfstandigheidsontwikkeling te stimuleren, te denken aan zelfverantwoordelijk leren.



In het diagram is zichtbaar dat 35 procent van de respondenten gebruik maakt van de vorm zelfverantwoordelijk leren. 20 procent van de respondenten maakt vaak gebruik van deze vorm en 5 procent van de respondenten maakt altijd gebruik van deze vorm. Bij 25 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan worden geconcludeerd dat de meerderheid van 50 procent van de populatie niet structureel gebruik maakt van de vorm zelfverantwoordelijk leren om de zelfstandigheidsontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. De minderheid van 25 procent van de populatie maakt structureel gebruik van de vorm zelfverantwoordelijk leren. Bij 25 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag 5.1.D: Ik maak gebruik van verschillende vormen om de zelfstandigheidsontwikkeling te stimuleren, te denken aan zelfsturend leren.

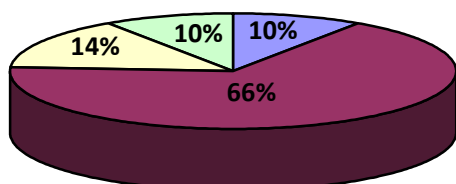
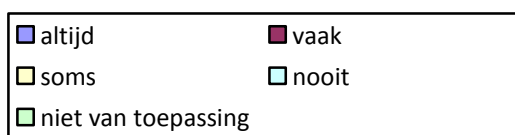


In het diagram is te zien dat 35 procent van de respondenten vaak gebruikt maakt van de vorm zelfsturend leren. 30 procent van de respondenten maakt soms gebruik van deze vorm van leren en 5 procent van de respondenten maakt nooit hier nooit gebruik van. Bij 30 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat 35 procent van de populatie niet structureel gebruik maakt van de vorm zelfsturend leren om de zelfstandigheidsontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. De andere 35 procent van de populatie maakt structureel gebruik van de vorm zelfsturend leren. Bij 30 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Deze gegevens laten zien dat de vorm zelfstandig werken het meest wordt gehanteerd in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. De vormen zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren en zelfsturend leren worden in vergelijking met zelfstandig werken minder gehanteerd in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat deze vormen niet of minder van toepassing zijn op groepen in de onderbouw.

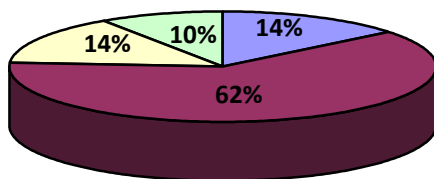
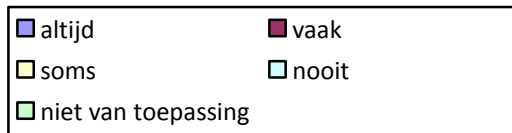
Vraag 5.2: Ik werk met het principe van uitgestelde aandacht.



In het diagram is zichtbaar dat 66 procent van de respondenten werkt met het principe van uitgestelde aandacht. 14 procent van de respondenten werkt soms met het principe van uitgestelde aandacht en dat 10 procent van de respondenten werkt hier altijd mee. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 76 procent van de populatie structureel werkt met het principe van uitgestelde aandacht. De minderheid van 14 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van het principe van uitgestelde aandacht. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

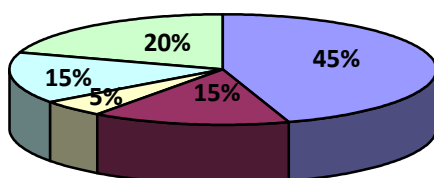
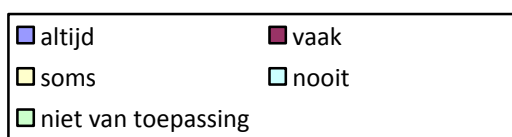
Vraag 5.3: Ik maak gebruik van instrumenten die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen.



In het diagram is zichtbaar dat 62 procent van de respondenten vaak gebruik maakt van instrumenten die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen. 14 procent van de respondenten maakt altijd gebruik van instrumenten en de andere 14 procent maakt soms gebruik van instrumenten die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen. Bij 10 procent van de responderen was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 76 procent van de populatie structureel gebruik maakt van instrumenten die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen. De minderheid van 14 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van instrumenten die de zelfstandigheid bevorderen. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

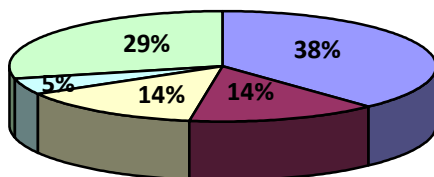
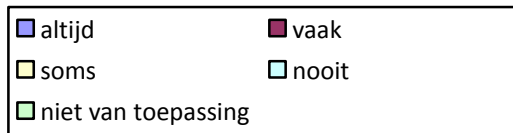
Vraag 5.4: Ik maak gebruik van een planbord.



In het diagram is zichtbaar dat 45 procent van de respondenten altijd gebruik maakt van een planbord. 15 procent van de respondenten maakt vaak gebruik van een planbord. 5 procent van de respondenten maakt soms gebruik van een planbord en 15 procent nooit. Bij 20 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 60 procent van de populatie structureel gebruik maakt van een planbord. De minderheid van 20 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van een planbord. Bij 20 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

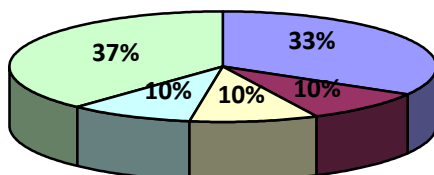
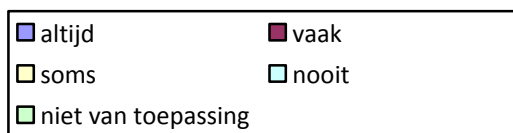
Vraag 5.5: Ik maak gebruik van een dagtaak.



In het diagram is zichtbaar dat 38 procent van de respondenten gebruik maakt van een dagtaak. 14 procent van de respondenten maakt vaak gebruik van een dagtaak. De andere 14 procent van de respondenten maakt soms gebruik van een dagtaak en 5 procent doet dit nooit. Bij 29 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 52 procent van de populatie structureel gebruik maakt van een dagtaak. De minderheid van 19 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van een dagtaak. Bij 29 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

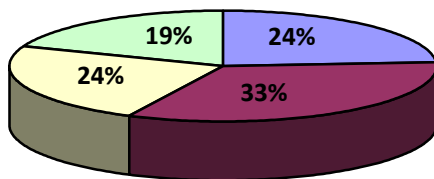
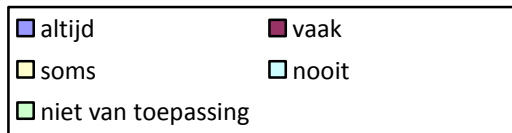
Vraag 5.6: Ik maak gebruik van een weektaak.



In het diagram is zichtbaar dat 33 procent van de respondenten altijd gebruik maakt van een weektaak. 10 procent van de respondenten doet dit vaak, soms of nooit. Bij 37 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit de gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 43 procent van de populatie structureel gebruik maakt van een weektaak. De minderheid van 20 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van een weektaak. Bij 37 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

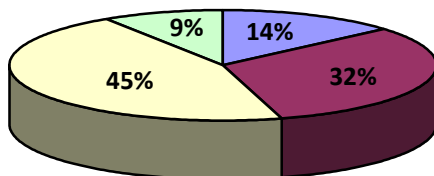
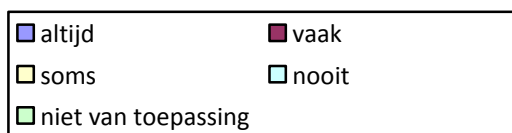
Vraag 5.7: Ik maak gebruik van een keuzetaak.



In het diagram is zichtbaar dat 33 procent van de respondenten vaak gebruik maakt van een keuzetaak. 24 procent maakt altijd gebruik van een weektaak en de andere 24 procent doet dit soms. Bij 19 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 57 procent van de populatie structureel gebruik maakt van een keuzetaak. De minderheid van 24 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van een keuzetaak. Bij 19 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

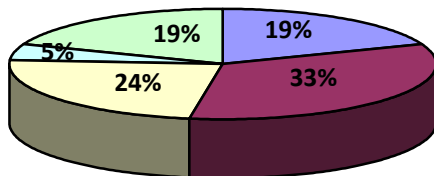
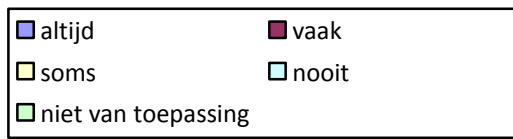
Vraag 5.8: Ik evalueer dagelijks het leerproces.



In het diagram is zichtbaar dat 45 procent van de respondenten het leerproces soms dagelijks evalueert. 32 procent van de respondenten evalueert vaak dagelijks het leerproces en 14 procent doet dit altijd. Bij 9 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 46 procent van de populatie structureel iedere dag het leerproces evalueert. De minderheid van 45 procent van de populatie evalueert niet structureel iedere dag het leerproces. Bij 9 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

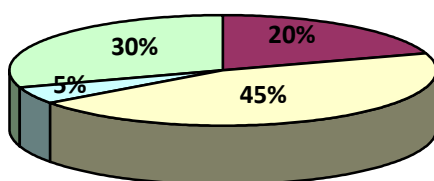
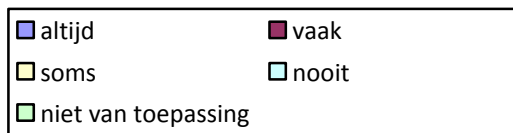
Vraag 5.9: Ik evalueer dagelijks de leerprestaties.



In het diagram is zichtbaar dat 33 procent van de respondenten vaak dagelijks de leerprestaties evalueert. 24 procent van de respondenten evalueert de leerprestaties soms dagelijks. 19 procent van de respondenten evalueert de leerprestaties altijd dagelijks en 5 procent van de respondenten doet dit nooit. Bij 19 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 52 procent van de populatie structureel iedere dag de leerprestaties evalueert. De minderheid van 29 procent van de populatie evalueert niet structureel iedere dag de leerprestaties. Bij 19 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

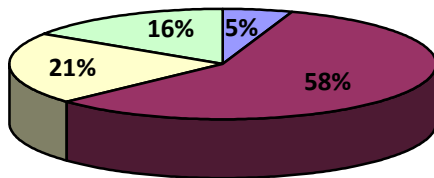
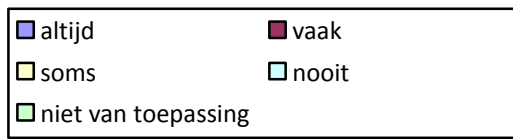
Vraag 5.10: Ik laat de leerlingen een eigen planning maken.



In het diagram is zichtbaar dat 45 procent van de respondenten de leerlingen soms een eigen planning laat maken. 20 procent van de respondenten laat de leerlingen vaak een eigen planning maken en 5 procent van de respondenten doet dit nooit. Bij 30 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 50 procent van de populatie de leerlingen niet structureel een eigen planning laat maken. De minderheid van 20 procent van de populatie laat de leerlingen structureel een eigen planning maken. Bij 30 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

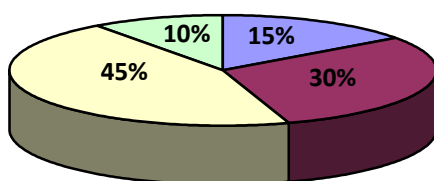
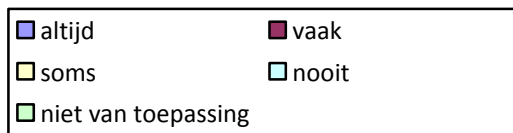
Vraag 5.11: Ik laat de leerlingen zelfstandig met hulpmiddelen werken.



In het diagram is zichtbaar dat 58 procent van de respondenten de leerlingen vaak zelfstandig met hulpmiddelen laat werken. 21 procent van de respondenten laat de leerlingen soms zelfstandig met hulpmiddelen werken en 5 procent van de respondenten doet dit altijd. Bij 16 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 63 procent van de populatie de leerlingen structureel zelfstandig met hulpmiddelen laat werken. De minderheid van 21 procent van de populatie laat de leerlingen niet structureel zelfstandig met hulpmiddelen werken. Bij 16 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag 5.12: Ik bereid lessituaties voor waarin zelfstandig werken het uitgangspunt is.

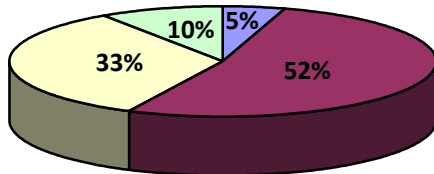
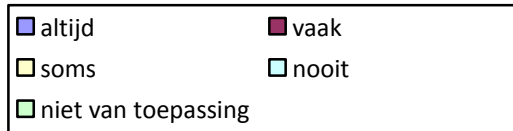


In het diagram is zichtbaar dat 45 procent van de respondenten soms lessituaties voorbereid waarin zelfstandig werken het uitgangspunt is. 30 procent van de respondenten bereid vaak lessituaties voor waarin zelfstandig werken het uitgangspunt is en 15 procent altijd. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 45 procent van de populatie niet structureel lessituaties voorbereid waarin zelfstandig werken het uitgangspunt is. De minderheid van 45 procent van de populatie bereid structureel lessituaties voor waarin zelfstandig werken het uitgangspunt is. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag zes bestaat uit de deelvragen 6.1 t/m 6.4 Bij al deze vragen staat het uitgangspunt samenwerken centraal. Hieronder worden de uitkomsten beschreven. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

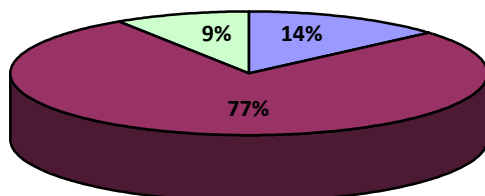
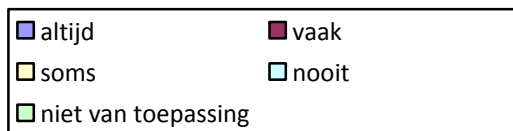
Vraag 6.1: Ik maak gebruik van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas.



In het diagram is zichtbaar dat 52 procent van de respondenten vaak gebruik maakt van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas. 33 procent van de respondenten maakt soms gebruik van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas en 5 procent van de respondenten doet dit altijd. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 57 procent van de populatie structureel gebruik maakt van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas. De minderheid van 33 procent van de populatie maakt niet structureel gebruik van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

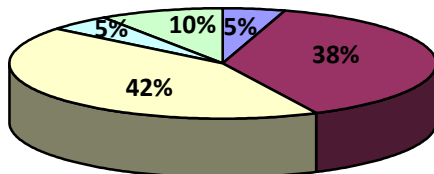
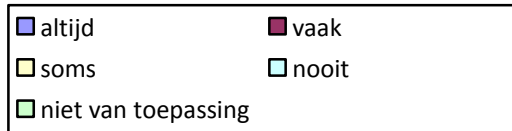
Vraag 6.2: Ik stimuleer het samenwerken tussen leerlingen.



In het diagram is zichtbaar dat 77 procent van de respondenten het samenwerken tussen leerlingen vaak stimuleert. 14 procent van de respondenten doet dit altijd. Bij 9 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 91 procent van de populatie het samenwerken tussen leerlingen structureel verbeterd. Bij 9 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

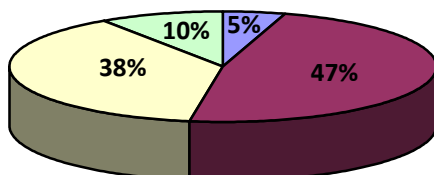
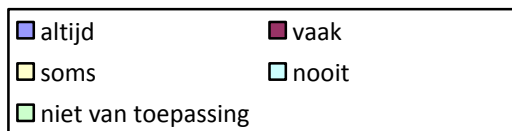
Vraag 6.3: Ik laat leerlingen buiten de klas samenwerken met klasgenoten.



In het diagram is zichtbaar dat 42 procent van de respondenten de leerlingen soms buiten de klas laat samenwerken met klasgenoten. 38 procent van de respondenten laat de leerlingen vaak buiten de klas samenwerken. 5 procent van de respondenten doet dit altijd of nooit. Bij 10 procent van de respondenten was deze vraag niet van toepassing.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 47 procent van de populatie de leerlingen niet structureel laat samenwerken buiten de klas met andere klasgenoten. De minderheid van 43 procent van de populatie laat de leerlingen structureel samen met klasgenoten buiten de klas samenwerken. Bij 10 procent van de populatie is deze vraag niet van toepassing.

Vraag 6.4: Ik laat leerlingen elkaar uitleg geven.



In het diagram is zichtbaar dat 47 procent van de respondenten de leerlingen elkaar vaak uitleg laten geven. 38 procent van de respondenten laat de leerlingen elkaar soms uitleg geven en 5 procent van de respondenten doet dit altijd. Bij 10 procent van de respondenten is deze vraag niet van toepassing.

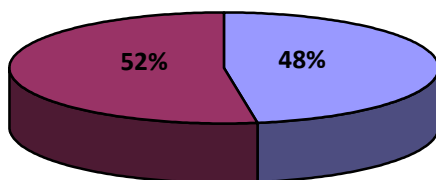
Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 52 procent van de populatie de leerlingen structureel uitleg aan elkaar laat geven. De minderheid van 38 procent van de populatie laat de leerlingen niet structureel uitleg aan elkaar geven. Bij 10 procent van de populatie is de vraag niet van toepassing.

6.2.3 Belang van de uitgangspunten van daltononderwijs

Vraag zeven bestaat uit de deelvragen 7.1 t/m 7.7 Bij al deze vragen staat het uitgangspunt verantwoordelijkheid centraal. Hieronder worden de uitkomsten beschreven. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

Vraag 7.1: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

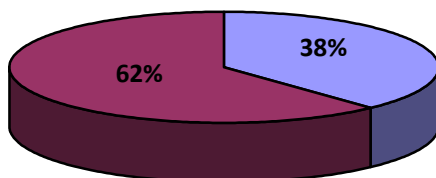


In het diagram is zichtbaar dat 52 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. 48 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces.

Vraag 7.2: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerresultaat.

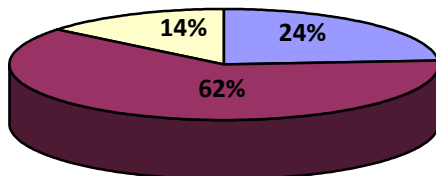
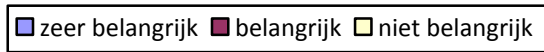
■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk



In het diagram is zichtbaar dat 62 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerresultaat. 38 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerresultaat.

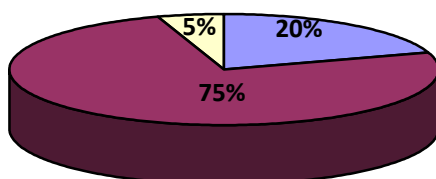
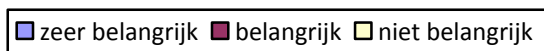
Vraag 7.3: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om het gemaakte werk zelf na te kijken.



In het diagram is zichtbaar dat 62 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om het gemaakte werk zelf na te kijken. 24 procent van de respondenten vindt het zeer belangrijk dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om het gemaakte werk zelf na te kijken en 14 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 86 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om het eigen werk na te kijken. De minderheid van 14 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 7.4: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf de taaktijd in te delen.

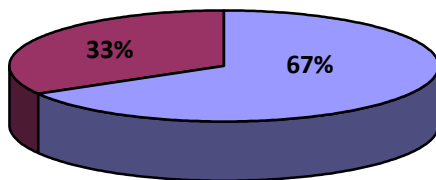


In het diagram is zichtbaar dat 75 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf de taaktijd in te delen. 20 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk en 5 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 95 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om de taaktijd zelf in te delen. De minderheid van 5 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 7.5: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf hulpmiddelen te pakken wanneer ze die nodig hebben.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

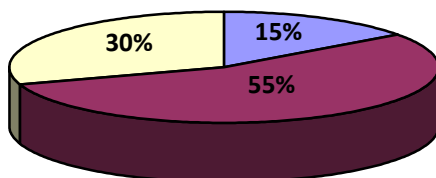


In het diagram is zichtbaar dat 67 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf hulpmiddelen te pakken wanneer ze die nodig hebben. 33 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf hulpmiddelen te pakken wanneer ze die nodig hebben.

Vraag 7.6: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf onderdelen van de taak samen te stellen.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

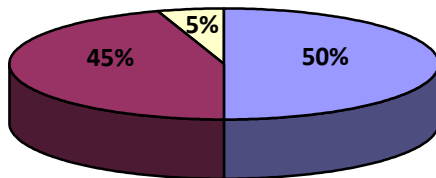


In het diagram is zichtbaar dat 55 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf onderdelen van de taak samen te stellen. 30 procent van de respondenten vindt het niet belangrijk dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf onderdelen van de taak samen te stellen en 15 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 70 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf onderdelen van de taak samen te stellen. De minderheid van 30 procent van de populatie vindt niet van belang.

Vraag 7.7: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de vrijheid krijgen om zorg te dragen voor de eigen werkomgeving.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk



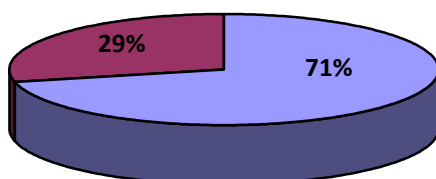
In het diagram is zichtbaar dat 50 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen de vrijheid krijgen om zorg te dragen voor de eigen werkomgeving. 45 procent van de respondenten vindt het belangrijk dat de leerlingen de vrijheid krijgen om zorg te dragen voor de eigen werkomgeving en 5 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerheid van 95 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de vrijheid krijgen om zorg te dragen voor de eigen werkomgeving. De minderheid van 5 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag acht bestaat uit de deelvragen 8.1 t/m 8.7. Bij al deze vragen staat het uitgangspunt zelfstandigheid centraal. Hieronder worden de uitkomsten beschreven. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

Vraag 8.1: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelfstandig te werken.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

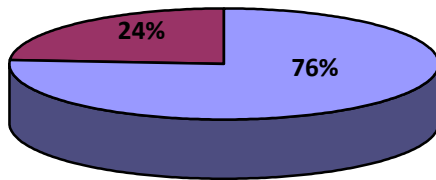


In het diagram is zichtbaar dat 71 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelfstandig te werken. 29 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelfstandig te werken.

Vraag 8.2: Ik vind het belangrijk dat leerlingen leren werken met het principe van uitgestelde aandacht.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

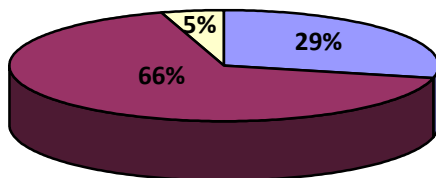


In het diagram is zichtbaar dat 76 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen leren werken met het principe van uitgestelde aandacht. 24 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen leren werken met het principe van uitgestelde aandacht.

Vraag 8.3: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken zelf te plannen.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

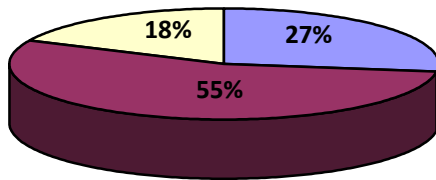


In het diagram is zichtbaar dat 66 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf taken te plannen. 29 procent van de respondenten vindt het zeer belangrijk dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf taken te plannen en 5 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 95 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken zelf te plannen. De minderheid van 5 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 8.4: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken te registreren op een dag- of weektaak.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

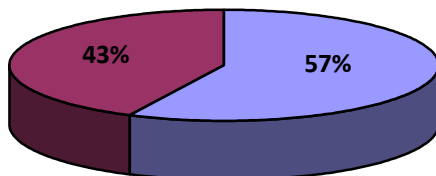


In het diagram is zichtbaar dat 55 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken te registreren op een dag- of weektaak. 27 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk en 18 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 82 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken te registreren op een dag- of weektaak. De minderheid van 18 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 8.5: Ik vind het belangrijk dat leerlingen genoeg tijd krijgen om aan de taak te kunnen werken.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

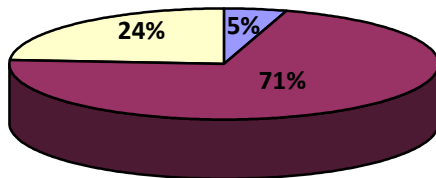


In het diagram is zichtbaar dat 57 procent van de respondenten het zeer belangrijk vinden dat de leerlingen genoeg tijd krijgen om aan de taak te kunnen werken. 43 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen genoeg tijd krijgen om aan de taak te kunnen werken.

Vraag 8.6: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid hebben om zelf een werkplek te kiezen.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

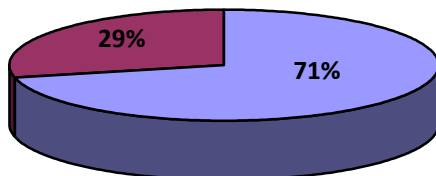


In het diagram is zichtbaar dat 71 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid hebben om zelf een werkplek te kiezen. 24 procent van de respondenten vindt het niet belangrijk dat de leerlingen de mogelijkheid hebben om een eigen werkplek te kiezen en 5 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 76 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid hebben om zelf een werkplek te kunnen kiezen. De minderheid van 24 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 8.7: Ik vind het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen werk te maken dat op eigen niveau is.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk



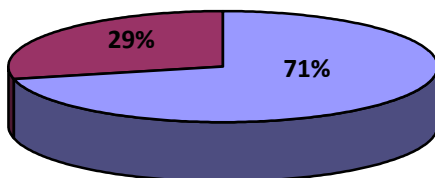
In het diagram is zichtbaar dat 71 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om werk te maken op eigen niveau. 29 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan worden geconcludeerd dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om werk te maken dat op eigen niveau is.

Vraag negen bestaat uit de deelvragen 9.1 t/m 9.8. Bij al deze vragen staat het uitgangspunt samenwerken centraal. Hieronder worden de uitkomsten beschreven. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

Vraag 9.1: Ik vind het belangrijk dat leerlingen samenwerken met andere leerlingen.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

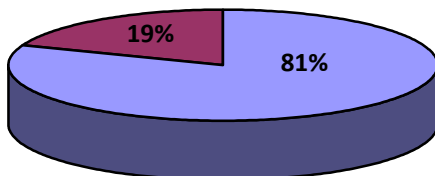


In het diagram is zichtbaar dat 71 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen samenwerken met andere leerlingen. 29 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen samenwerken met andere leerlingen.

Vraag 9.2: Ik vind het belangrijk dat leerlingen worden gestimuleerd om samen te werken.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

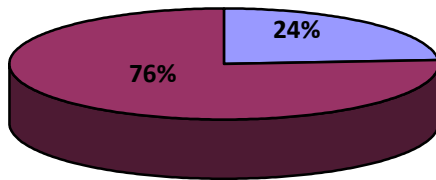


In het diagram is zichtbaar dat 81 procent van de respondenten het zeer belangrijk vindt dat de leerlingen worden gestimuleerd om samen te werken. 19 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen worden gestimuleerd om samen te werken.

Vraag 9.3: Ik vind het belangrijk dat leerlingen buiten het lokaal kunnen samenwerken met klasgenoten.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

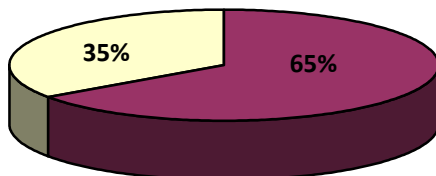


In het diagram is zichtbaar dat 76 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen buiten het lokaal kunnen samenwerken met klasgenoten. 24 procent van de respondenten vindt dit belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat leerlingen buiten het lokaal kunnen samenwerken met klasgenoten.

Vraag 9.4: Ik vind het belangrijk dat leerlingen mogen samenwerken met kinderen uit andere klassen.

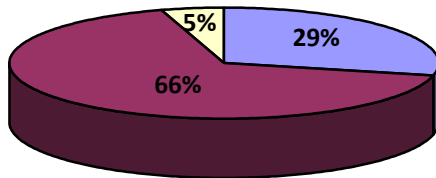
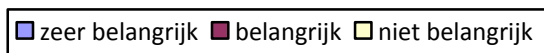
■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk



In het diagram is zichtbaar dat 65 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen kunnen samenwerken met kinderen andere klassen. 35 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat leerlingen mogen samenwerken met kinderen uit andere klassen.

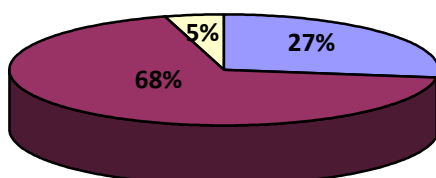
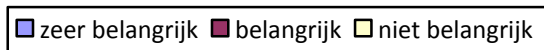
Vraag 9.5: Ik vind het belangrijk dat leerlingen uitleg krijgen van andere kinderen.



In het diagram is zichtbaar dat 66 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat de leerlingen uitleg krijgen van andere kinderen. 29 procent van de respondenten vindt het zeer belangrijk dat leerlingen uitleg krijgen van andere kinderen en 5 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 95 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen uitleg krijgen van andere kinderen. De minderheid van 5 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 9.6: Ik vind het belangrijk dat leerlingen werken met een maatje.

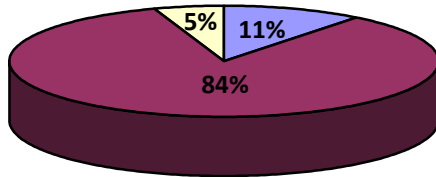


In het diagram is zichtbaar dat 68 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen werken met een maatje. 27 procent van de respondenten vindt het zeer belangrijk dat de leerlingen werken met een maatje en 5 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegeven kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 95 procent van de populatie het van belang vindt dat leerlingen werken met een maatje. De minderheid van 5 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 9.7: Ik vind het belangrijk dat leerlingen werken met tutor leren.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk

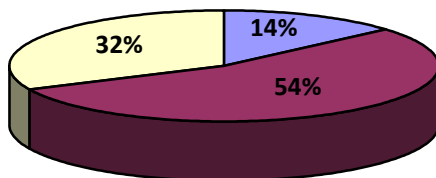


In het diagram is zichtbaar dat 84 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen werken met turtor leren. 11 procent van de respondenten vindt het zeer belangrijk dat leerlingen werken met tutor leren en 5 procent van de respondenten vindt dit niet belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 95 procent van de populatie het van belang vindt dat leerlingen werken met het principe tutor leren. De minderheid van 5 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

Vraag 9.8: Ik vind het belangrijk dat leerlingen klasdoorbrekend samenwerken.

■ zeer belangrijk ■ belangrijk ■ niet belangrijk



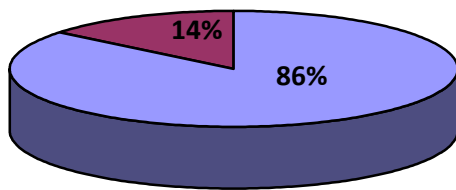
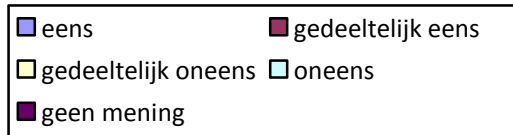
In het diagram is zichtbaar dat 54 procent van de respondenten het belangrijk vindt dat leerlingen klasdoorbrekend samenwerken. 32 procent van de respondenten vindt het niet belangrijk dat leerlingen klasdoorbrekend samenwerken en 14 procent van de respondenten vindt dit zeer belangrijk.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 68 procent van de populatie het van belang vindt dat de leerlingen klasdoorbrekend samenwerken. De minderheid van 32 procent van de populatie vindt dit niet van belang.

6.2.4 Stellingen

Hieronder ziet u de uitkomsten van de stellingen. Daar waar nodig heeft de onderzoeker een veronderstelling geplaatst.

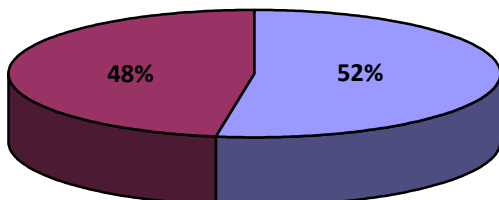
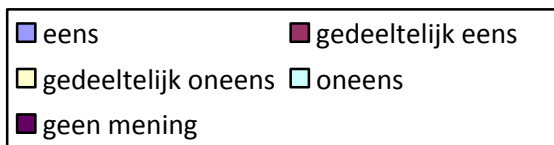
Vraag 10: Ik vind het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.



In het diagram is zichtbaar dat 86 procent van de respondenten het eens is met de stelling dat het belangrijk is dat er aandacht wordt besteed aan de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. 14 procent van de respondenten is het gedeeltelijk eens met de stelling.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat er aandacht wordt besteed aan de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.

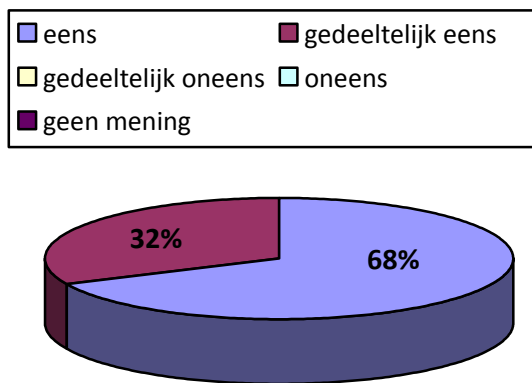
Vraag 11: Ik zou willen dat er binnen het team wordt gesproken over het belang van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.



In het diagram is zichtbaar dat 52 procent van de respondenten het eens is met de stelling, wat inhoudt dat ze graag zouden willen dat er binnen het team gesproken wordt over het belang van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. 48 procent van de respondenten is het hier gedeeltelijk mee eens.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat er binnen het team gesproken wordt over het belang van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.

Vraag 12: Ik zou willen dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden nagestreefd in het onderwijs op CBS de Borg.



In het diagram is zichtbaar dat 68 procent van de respondenten het eens zijn met de stelling dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden na nagestreefd in het onderwijs op CBS de Borg. 32 procent van de respondenten is het gedeeltelijk eens met deze stelling.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van 100 procent van de populatie het van belang vindt dat in het onderwijs op CBS de Borg de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden nagestreefd.

Deze gegevens laten zien dat het team van CBS de Borg het belangrijk vindt dat er aandacht wordt besteedt aan de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Dat deze uitgangspunten ook worden nagestreefd in het onderwijs op CBS de Borg en dat hier binnen het team over gesproken wordt.

6.3 Analyseschema

In deze paragraaf worden de gegevens van de schriftelijke enquête weergegeven in een analyseschema. De nummers van de vragen in het analyseschema komen overeen met de nummers van de vragen uit het schriftelijk interview. In het schema staan de uitkomsten per vraag in percentages genoteerd. Percentage negatief houdt in dat de vraag beantwoord is met: soms of nooit, niet belangrijk, gedeeltelijk oneens of oneens. Percentage positief houdt in dat de vraag is beantwoord met: altijd of vaak, zeer belangrijk of belangrijk, eens of gedeeltelijk eens. De antwoordmogelijkheid: niet van toepassing, is apart besproken. In overleg met de directeur van CBS de Borg is afgesproken dat bij de vragen 4 t/m 6 bij een percentage van 50 procent of hoger gesproken kan worden van de meerderheid. Bij de vragen 7 t/m 12 geldt de meerderheid bij een percentage van 60 of hoger, aangezien deze vragen de visie op onderwijs betreffen.

Analyseschema schriftelijk interview				
Algemene gegevens				
Vraag	Percentage negatief	Percentage positief	Percentage 'niet van toepassing'	Vraag van toepassing op meerderheid of minderheid
1	38 procent	62 procent		Niet van toepassing
2	47 procent	53 procent		Niet van toepassing
3	56 procent	44 procent		Niet van toepassing
Toepassing van de uitgangspunten van het daltononderwijs onderwijs op CBS de Borg				
Uitgangspunt verantwoordelijkheid				
4.1.A	0 procent	90 procent	10 procent	Meerderheid
4.1.B	50 procent	40 procent	10 procent	Minderheid
4.1.C	71 procent	19 procent	10 procent	Minderheid
4.2	70 procent	30 procent	0 procent	Minderheid
4.3	41 procent	50 procent	9 procent	Meerderheid
4.4	52 procent	38 procent	10 procent	Minderheid
4.5	39 procent	37 procent	24 procent	Minderheid
4.6	57 procent	33 procent	10 procent	Minderheid
4.7	10 procent	75 procent	15 procent	Meerderheid
4.8	10 procent	75 procent	15 procent	Meerderheid
4.9	5 procent	85 procent	10 procent	Meerderheid
Gemiddeld percentage uitgangspunt verantwoordelijkheid				
	36,8 procent	52 procent	11,2 procent	Meerderheid
Uitgangspunt zelfstandigheid				
5.1.A	0 procent	90 procent	10 procent	Meerderheid
5.1.B	42 procent	39 procent	19 procent	Minderheid
5.1.C	50 procent	25 procent	25 procent	Minderheid
5.1.D	35 procent	35 procent	30 procent	Minderheid
5.2	14 procent	76 procent	10 procent	Meerderheid
5.3	14 procent	76 procent	10 procent	Meerderheid
5.4	20 procent	60 procent	20 procent	Meerderheid
5.5	19 procent	52 procent	29 procent	Meerderheid
5.6	20 procent	43 procent	37 procent	Minderheid
5.7	24 procent	57 procent	19 procent	Meerderheid
5.8	45 procent	46 procent	9 procent	Minderheid
5.9	29 procent	54 procent	19 procent	Meerderheid
5.10	50 procent	20 procent	30 procent	Minderheid
5.11	21 procent	63 procent	16 procent	Meerderheid
5.12	45 procent	45 procent	10 procent	Minderheid
Gemiddeld percentage uitgangspunt zelfstandigheid				
	28,5 procent	52 procent	19,5 procent	Meerderheid
Uitgangspunt samenwerken				
6.1	33 procent	57 procent	10 procent	Meerderheid
6.2	0 procent	91 procent	9 procent	Meerderheid
6.3	47 procent	43 procent	10 procent	Minderheid
6.4	38 procent	52 procent	10 procent	Meerderheid
Totaal percentage uitgangspunt samenwerken				
	29,5 procent	60,75 procent	39 procent	Meerderheid

Visie op de uitgangspunten van het daltononderwijs				
Uitgangspunt verantwoordelijkheid				
7.1	0 procent	100 procent		Meerderheid
7.2	0 procent	100 procent		Meerderheid
7.3	14 procent	86 procent		Meerderheid
7.4	5 procent	95 procent		Meerderheid
7.5	0 procent	100 procent		Meerderheid
7.6	30 procent	70 procent		Meerderheid
7.7	5 procent	95 procent		Meerderheid
Gemiddeld percentage uitgangspunt verantwoordelijkheid				
	10 procent	90 procent		Meerderheid
Uitgangspunt zelfstandigheid				
8.1	0 procent	100 procent		Meerderheid
8.2	0 procent	100 procent		Meerderheid
8.3	5 procent	95 procent		Meerderheid
8.4	18 procent	82 procent		Meerderheid
8.5	0 procent	100 procent		Meerderheid
8.6	24 procent	76 procent		Meerderheid
8.7	0 procent	100 procent		Meerderheid
Gemiddeld percentage uitgangspunt zelfstandigheid				
	6,7 procent	93,3 procent		Meerderheid
Uitgangspunt samenwerken				
9.1	0 procent	100 procent		Meerderheid
9.2	0 procent	100 procent		Meerderheid
9.3	0 procent	100 procent		Meerderheid
9.4	35 procent	65 procent		Meerderheid
9.5	5 procent	95 procent		Meerderheid
9.6	5 procent	95 procent		Meerderheid
9.7	5 procent	95 procent		Meerderheid
9.8	32 procent	68 procent		Meerderheid
Gemiddeld percentage uitgangspunt samenwerken				
	10,3 procent	89,7 procent		Meerderheid
Stellingen				
10	0 procent	100 procent	0 procent	Meerderheid
11	0 procent	100 procent	0 procent	Meerderheid
12	0 procent	100 procent	0 procent	Meerderheid
Gemiddeld percentage van de stellingen				
	0 procent	100 procent	0 procent	Meerderheid

6.3.1 Conclusie analyseschema

Uit het analyseschema blijkt dat de leerkrachten van CBS de Borg te Haren de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken toepassen in het onderwijs op CBS de Borg. Het uitgangspunt samenwerken scoort het hoogste percentage en wordt dus het meest toegepast in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Op basis van het analyseschema kan eveneens geconcludeerd worden dat de meerderheid van het team het belangrijk vindt dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden vorm gegeven in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Het uitgangspunt zelfstandigheid scoort het hoogste percentage en wordt het meest belangrijk gevonden. Dit is nog niet in overeenstemming met het uitgangspunt samenwerken dat in de huidige praktijk het meest wordt gehanteerd. Doordat de meerderheid van de leerkrachten de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken hanteert in het onderwijs op CBS de Borg te Haren en omdat de meerderheid van het team het belangrijk vindt dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden vorm gegeven in het onderwijs op CBS de Borg te Haren kan vanuit het literatuuronderzoek gezegd worden dat het team van CBS de Borg een gedeelde visie op onderwijs heeft. Hier kan volgens de literatuur over worden gesproken, aangezien het team het in de grote lijnen met elkaar eens is. Vanuit deze lijnen kunnen streefdoelen worden geformuleerd en moet bedacht worden hoe deze doelen moeten worden behaald. Zodat vanuit de gedeelde visie het gewenste beeld kan worden gerealiseerd.

7. Conclusie praktijkonderzoek

De deelvragen die centraal staan in het praktijk gedeelte luiden als volgt:

- Op welke manier werken de leerkrachten in de eigen groep aan het in praktijk brengen van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.
- Wat is de visie van de leerkrachten van CBS de Borg met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken?
- In hoeverre komt de visie van de leerkrachten overeen met de visie, zoals die beschreven staat in het schoolplan 2011 – 2015?

In dit hoofdstuk wordt een conclusie van het praktijkonderzoek geformuleerd door antwoord te geven op deze deelvragen.

De leerkrachten van CBS de Borg te Haren werken op verschillende manieren aan de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Uit het schriftelijk interview is gebleken dat de meerderheid van de leerkrachten gebruik maakt van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken om het onderwijs op het CBS de Borg te Haren vorm te geven. In het analyseschema is naar voren gekomen dat het uitgangspunt samenwerken het meest wordt toegepast in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. De meerderheid van de leerkrachten brengt dit uitgangspunt tot uiting in de praktijk door gebruikt te maken van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas en het samenwerken tussen leerlingen te stimuleren. Eveneens krijgen de leerlingen de mogelijkheid om elkaar uitleg te geven. Het uitgangspunt verantwoordelijkheid wordt door de meerderheid van de leerkrachten op verschillende manieren tot uiting gebracht in de praktijk. Dit wordt gedaan door leerlingen de mogelijkheid te bieden om zelf initiatieven te nemen en hulpmiddelen te pakken wanneer nodig. Leerkrachten passen leerkrachtgestuurde sturing en gedifferentieerde opdrachten toe. Eveneens maakt de meerderheid van de leerkrachten gebruik van gedifferentieerde (taak)instructies. Het uitgangspunt zelfstandigheid wordt door de meerderheid van de leerkrachten tot uiting gebracht in de praktijk door de leerlingen te laten werken met het principe zelfstandig werken en het principe van uitgestelde aandacht. Eveneens krijgen leerlingen de mogelijkheid om zelfstandig te werken met hulpmiddelen die ze nodig hebben. Leerkrachten werken met hulpmiddelen om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen, zoals het planbord, de dagtaak en de keuzetaak. Ook worden dagelijks de leerprestaties van de leerlingen binnen de klas geëvalueerd. Uit de gegevens van het schriftelijk interview kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten van CBS de Borg te Haren de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken hanteren in het onderwijs.

Uit de gegevens van het schriftelijk interview kan worden gesteld dat de overtuigende meerderheid van het team de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van belang vindt om toe te passen in het onderwijs. In het analyseschema is zichtbaar dat de meerderheid van 93,3 procent het uitgangspunt zelfstandigheid het belangrijkste vindt. Verschillende vragen hebben een unanieme uitkomst van 100 procent, wat betekent dat de gehele populatie dit een belangrijk aspect van het uitgangspunt verantwoordelijkheid, zelfstandigheid of samenwerken vindt om toe te passen in het onderwijs. Bij het uitgangspunt verantwoordelijkheid wordt het door het gehele team belangrijk gevonden dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces en het leerresultaat en dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf hulpmiddelen te pakken wanneer deze nodig zijn. Bij het uitgangspunt zelfstandigheid wordt het door het gehele team belangrijk gevonden dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelfstandig te werken, leren werken met het principe van uitgestelde aandacht, genoeg tijd krijgen om aan de taak te kunnen werken en dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om werk te maken dat op eigen niveau is. Bij het uitgangspunt samenwerken wordt het door het gehele team belangrijk gevonden dat leerlingen samenwerken met andere leerlingen, hiertoe worden gestimuleerd en ook buiten het

lokaal kunnen samenwerken met klasgenoten. Uit de gegevens van het schriftelijk interview kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van het team het van belang vindt dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden gebruikt om het onderwijs op CBS de Borg te Haren vorm te geven. De aspecten van de uitgangspunten die door het gehele team het belangrijkste gevonden worden, ook het meest worden toegepast in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. De overige aspecten van de uitgangspunten van het daltononderwijs scoren eveneens een hoog percentage. Deze aspecten worden in mindere mate toegepast in het onderwijs op CBS de Borg, ook al worden deze aspecten ook belangrijk gevonden.

In het schoolplan van CBS de Borg te Haren staat vermeld dat er wordt gewerkt met de principes van het daltononderwijs, namelijk verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Uit het schriftelijk interview is gebleken dat de meerderheid van de populatie in het onderwijs op CBS de Borg werkt met deze uitgangspunten en toepast in het onderwijs. Ook is gebleken dat niet alle aspecten van de verschillende uitgangspunten worden toegepast in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Eveneens is uit het schriftelijk interview gebleken dat de meerderheid van de populatie het belangrijk vindt dat het onderwijs wordt vormgegeven vanuit de uitgangspunten van verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de visie van het team gedeeltelijk overeenkomt met de visie zoals deze staat vermeld in het schoolplan 2011 – 2015.

8. Algemene conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord. Naar aanleiding van deze algemene conclusie worden aanbevelingen gegeven voor CBS de Borg te Haren. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: 'In welke mate hebben de leerkrachten van CBS de Borg een gedeelde visie op de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs en in welke mate stemt dat overeen met de visie zoals beschreven is in het schoolplan van 2011-2015? In welke mate wordt de eigen visie van de leerkracht met betrekking tot zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken zichtbaar in de dagelijkse praktijk?'

8.1 Algemene conclusie

In het literatuuronderzoek wordt gesproken van een gedeelde visie wanneer de visie van de school een beschrijving geeft van de toekomst. Het verwoordt in eerste instantie de mening van de leerkrachten over de huidige visie op onderwijs en in tweede instantie verwoordt het de mening van de leerkrachten over de gewenste visie op onderwijs. De meningen moeten in grote lijnen op elkaar afgestemd worden. Wanneer de meningen in grote lijnen op elkaar afgestemd zijn wordt dit een gedeelde visie op onderwijs genoemd. De visie geeft een beeld waar het schoolteam heen wil. Niet alle teamleden zullen dezelfde visie hebben en op dezelfde lijn zitten, maar het is wel van belang dat de teamleden in grote lijnen een gedeelde visie hebben. Met de directeur van CBS de Borg is afgesproken dat er sprake is van een gedeelde visie als de meerderheid van 60 procent het aspect of de stellingen horende bij een uitgangspunt belangrijk vindt. Uit het schriftelijk interview is gebleken dat de meerderheid van de populatie de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van belang vindt. De verschillende uitgangspunten hebben qua percentage hoog gescoord, wat betekent dat deze aspecten van belang worden gevonden voor het onderwijs op CBS de Borg. Op basis van de literatuur en de uitkomst van het schriftelijk interview kan geconcludeerd worden dat het team van CBS de Borg te Haren een gedeelde visie op de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken heeft.

In de visie van CBS de Borg uit het schoolplan 2011 – 2015 staat beschreven dat het onderwijs wordt vormgegeven vanuit de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van het daltononderwijs. Door deze uitgangspunten te hanteren krijgen leerlingen de kans om zich te ontwikkelen aan de hand van praktische en cognitieve vaardigheden. Zo kan het beste in de leerlingen naar boven worden gehaald. Uit het schriftelijk interview blijkt dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden gehanteerd in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Uit het schriftelijk onderzoek kwam eveneens naar voren dat het uitgangspunt samenwerken het meest van toepassing is in de huidige praktijk. De uitgangspunten zelfstandigheid en verantwoordelijkheid worden minder toegepast in vergelijking met het uitgangspunt samenwerken, maar wordt door de meerderheid van de populatie wel gehanteerd. Bij een aantal aspecten van de verschillende uitgangspunten kwam naar voren dat een duidelijke meerderheid deze toepast in het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Het betreft hier 16 aspecten van de verschillende uitgangspunten. Desondanks zijn er ook 14 aspecten die door de minderheid van de leerkrachten worden toegepast in het onderwijs. Een aantal leerkrachten heeft bij verschillende aspecten opgemerkt dat deze niet van toepassing waren op de groep waarin zij lesgeven, dit betreft de onderbouw. Op basis van het schoolplan 2011 – 2015 van CBS de Borg te Haren en de uitkomst van het schriftelijk interview kan geconcludeerd worden dat de visie van het schoolteam gedeeltelijk overeenstemt met de visie zoals beschreven in het schoolplan. Een groot gedeelte van de aspecten van het daltononderwijs wordt gehanteerd in het onderwijs op CBS de Borg te Haren, maar niet alle aspecten komen bij de meerderheid van de leerkrachten in het onderwijs aan bod.

In het schriftelijk interview is duidelijk naar voren gekomen dat de leerkrachten de aspecten, van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken, die het meest belangrijk worden gevonden ook het meest worden toegepast in de dagelijkse praktijk. Geconcludeerd kan worden dat het uitgangspunt samenwerken het meest wordt toegepast in de praktijk op CBS de Borg te Haren, terwijl de meerderheid van het team in het schriftelijk interview heeft aangegeven dat het uitgangspunt zelfstandigheid het meest van belang is. Op basis van de uitkomst van het schriftelijk interview kan geconcludeerd worden dat de visie van de leerkrachten met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken gedeeltelijk tot uiting komt in de dagelijkse praktijk. De aspecten waarbij werd aangegeven dat ze belangrijk werden gevonden, worden ook het meest gehanteerd in de dagelijkse praktijk van het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Uit de visie van het team komt naar voren dat het uitgangspunt zelfstandigheid het meest van belang is. Dit is nog niet terug te zien in de dagelijkse praktijk, aangezien het uitgangspunt samenwerking het meest wordt gehanteerd in de dagelijkse praktijk van CBS de Borg te Haren.

8.2 Aanbevelingen

Vanuit de eindconclusie zijn een aantal aanbevelingen voor CBS de Borg te Haren geformuleerd. Deze aanbevelingen kunt u hieronder lezen. Deze aanbevelingen worden gegeven om het team van CBS de Borg tot een gedeelde visie op onderwijs te laten komen.

Ten eerste wordt CBS de Borg te Haren aanbevolen om een vervolgonderzoek op te zetten over de mate waarin de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken van daltononderwijs worden toegepast per klas en per leerkracht. Zo kan onderzocht worden wat in elke klas wordt toegepast in de huidige praktijk om de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken vorm te geven. Ook kan er zo een vergelijking worden gemaakt tussen de verschillende jaargroepen en de mate waarin deze jaargroepen op het gebied van de uitgangspunten verschillen en overeen komen. Eveneens wordt CBS de Borg te Haren aanbevolen om een vervolgonderzoek op te zetten met betrekking tot het beeld dat ouders/verzorgers hebben over het onderwijs op CBS de Borg te Haren. Op deze manier kan worden geconcludeerd of de ouders/verzorgers het beeld van de school hebben dat het team van CBS de Borg probeert uit te dragen met onderwijs.

CBS de Borg te Haren kan worden aanbevolen om binnen het team gesprekken te gaan voeren over de mate waarin de aspecten van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken aan bod komen in het onderwijs op CBS de Borg.

Eveneens wordt CBS de Borg te Haren aanbevolen om binnen het team gesprekken te gaan voeren over de conclusies van dit onderzoek. Op deze manier kan worden achterhaald of het team het eens is met de gestelde conclusies en of er actiepunten opgesteld moeten worden naar aanleiding van de gesprekken en de gestelde conclusies.

Een andere aanbeveling die CBS de Borg te Haren wordt gedaan is om te gaan bekijken of er naar aanleiding van de gesprekken over de visie en de conclusies van dit onderzoek veranderingen in de vormgeving van het onderwijs in de praktijk moeten plaatsvinden.

Als laatste wordt CBS de Borg te Haren aanbevolen om vast te stellen of de schoolgids, het schoolplan, de website en eventueel andere documenten aanpassingen moeten ondergaan met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken naar aanleiding van dit onderzoek en gesprekken binnen het team.

Literatuurlijst

Amersfoortse Schoolvereniging. (n.d.) Achtergrond Daltononderwijs. Geraadpleegd op 10 oktober 2013 via <http://www.asvdaltonschool.nl/achtergrond-daltononderwijs>

Baarda, D.B. & Goede, M.P.P., de. (2006). *Basisboek methoden en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groingen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Bos, C. de. (2009). *Willen=Kunnen=Doen*. Assen: Koninklijke van Gorcum

Berends, R. (2011). *Helen Parkhurst grondlegster van het daltononderwijs*. Meppel: Ten Brink

CBS de Borg. (2011). Schoolplan. Geraadpleegd op 23 oktober 2013

CBS de Borg. (n.d.). *Schoolgids*. Geraadpleegd op 26 september 2013 via <http://www.cbsdeborg.nl/schoolgids-2010-2011/>

Encyclopedie. (n.d.). *Online encyclopedie*. Geraadpleegd op 16 december 2013 via <http://www.encyclo.nl/begrip/Antropologie>

Gommans, R. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Geraadpleegd op 16 december 2013 via http://files.robommans.nl/ontwikkelingspsychologie_aantekeningen.pdf

Janssen, B., Walraven, G. & Zundert, P. van. (1998). *Handreiking schoolplan primair onderwijs*. Nijmegen: Koninklijke Drukkerij G.J. Thieme BV.

Katholieke Daltonschoon de Leeuwerik (2013). *Publicaties*. Geraadpleegd op: 12-12-2013 via <http://www.daltondeleeuwerik.nl/index.php/publicaties>

Krikke, A & Hout, F. van. (2007). *Hoe doe ik wat in mijn schoolplan staat?* Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Nederlandse Dalton Vereniging. (2012). *Daltonidentiteit*. Geraadpleegd op 16 oktober 2013 via http://www.daltonregiogrootzwolle.nl/Portals/11/Agenda's%20en%20verslagen/Directies/2012%20-%202013/Daltonidentiteit_280312_definitief%20aangevuld%20met%20indicatoren%20concept%20november%202012.pdf

Nederlandse Dalton Vereniging. (n.d.). *Dit is Dalton*. Geraadpleegd op 16 oktober 2013 via http://www.dalton.nl/html/student/page_1.php

Nederlandse Dalton Vereniging (n.d.) *Daltonschoon worden en blijven*. Geraadpleegd op 18 oktober 2013 via http://www.dalton.nl/docs/literatuur/INFORMATIEBROCHURE_PO_NDV_juni09.pdf

Ploeg, P. van der. (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs*. Apeldoorn: Thieme Boekentuin.

Pouillon, S. (2009). *Schoolwerkplanning*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Ritzen, H. (1998). *Werken in een lerende schoolorganisatie*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.

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

Simons, M. (2001). Kwaliteitszorg in het onderwijs: de wil tot kwaliteit in een gewijzigd veld van bestuurlijkheid [elektronische versie]. *Pedagogiek*. 21 (2) 106 – 123. Geraadpleegd op 22 oktober 2013 via <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/76/75>

Wenke, H. & Röhner, R. (1999). *Leve de school*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.

Wolthuis, H., Wisselink, G., Sanders, L. & Berends, R. (2005). Ontwikkelingslijnen binnen Daltononderwijs. [elektronische versie]. *JSW*. 89 (4) 6 – 8. Geraadpleegd op 25 oktober 2013 via http://www.reneberends.nl/e107_files/downloads/Wolthuis_Hans_en_Ger_Wisselink_Luuck_Sanders_Rene_Berends_2005_Ontwikkelingslijnen_binnen_Dalton_JSW_jrg89_nr8_April_2005.pdf

Bijlagen

Bijlage 1: Indicatorenlijst leerkrachten

Bijlage 2: Indicatorenlijst ouders

Bijlage 3: Schriftelijk interview

		O	M	V	G	
1	Vrijheid/ Verantwoordelijkheid					
	Indicator					actie ja/ neen
1.1	Er is sprake van diverse vormen van sturing van verantwoordelijkheid, (leerkrachtgestuurd, gedeelde sturing en leerlinggestuurd)					
1.2	Leerlingen en leerkrachten stellen taak - en keuzewerk samen en hebben de vrijheid dit in te delen					
1.3	Leerlingen en leerkrachten kunnen omgaan met vrijheden en verantwoordelijkheden					
1.4	Op basis van vertrouwen wordt vrijheid vorm gegeven					
1.5	Leerkrachten hebben mogelijkheden eigen initiatieven te nemen					
1.6	Leerlingen zijn betrokken bij het beoordelen van het eigen werk					
1.7	Leerlingen kunnen vertellen waarom ze hun tijd zelf mogen indelen					
1.8	Leerlingen hebben keuzevrijheid van werkplek					
1.9	Leerlingen mogen zelf hulpmiddelen pakken					
1.10	Leerkrachten leren strategieën aan voor denken en leren					
1.11	Leerkrachten volgen systematisch de vorderingen van hun leerlingen					
1.12	Leerkrachten hanteren een doelmatige instructie					
1.13	Leerkrachten dragen zorg voor gedifferentieerde opdrachten					

		O	M	V	G	
2	Zelfstandigheid					
	Indicator					actie ja/ neen
2.1	Er is sprake van diverse vormen van zelfstandigheidontwikkeling binnen de range van zelfstandig werken, zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren en zelfsturend leren					
2.2	Leerlingen en leerkrachten zijn in staat om te gaan met uitgestelde aandacht					
2.3	Leerkrachten bieden instrumenten aan die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen, zoals taakbord, taakbrief, planbord etc					
2.4	Leerkrachten en leerlingen evalueren en reflecteren dagelijks					
2.5	Leerkrachten en leerlingen zijn in staat om een planning te maken					
2.6	Leerlingen kunnen zelfstandig met hulpmiddelen omgaan					
2.7	De hoeveelheid tijd voor de leerlingen is toereikend om de doelstelling zelfstandigheid te bereiken					

		O	M	V	G	
3	Samenwerking					
	Indicator					actie ja/ neen
3.1	Er is sprake van diverse vormen van samenwerking binnen de range van samenwerken, samenwerkend leren, coöperatief leren en interactief leren					
3.2	Samenwerking van leerlingen vindt plaats op basis van wederzijds respect					
3.3	Samenwerking van leerkrachten vindt plaats op basis van wederzijds respect					
3.4	Leerkrachten stimuleren het samenwerken tussen leerlingen					

		O	M	V	G	
4	Daltonontwikkeling					
	Indicator					actie ja/ neen
4.1	De school heeft de Daltonontwikkeling beschreven in het schoolplan of een ander plan, waaruit blijkt dat er structureel wordt gewerkt aan het ontwikkelen, borgen en evalueren van het beleid					
4.2	De Daltonidentiteit is terug te vinden in de schoolgids, op de website en via ander infomateriaal					
4.3	De school stelt de leerkrachten in de gelegenheid elkaar te consulteren					
4.4	In het schoolplan of een ander plan is Daltonscholing opgenomen					
4.5	Daltonontwikkeling wordt aangestuurd door bijv. een coördinator					
4.6	De Daltonmogelijkheden van het gebouw worden optimaal benut					
4.7	Er zijn middelen aanwezig om de Daltonwerkwijze ten dienste te staan, zoals dagkleuren, taakborden of andere middelen					
4.8	Registratie van Daltonactiviteiten vindt voor iedereen op een herkenbare manier plaats					
4.9	In de taakopdrachten wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen.					
4.10	De methodes zijn Daltonvriendelijk					
4.11	De Daltonregels zijn duidelijk voor alle betrokkenen					
4.12	Er is een duidelijke doorgaande Daltonlijn binnen de school					
4.13	De school is betrokken bij Dalton-regioactiviteiten.					
4.14	De school volgt systematisch de vorderingen van haar leerlingen door middel van een leerlingvolgsysteem					

5	Houding schoolbestuur t.o.v. het Dalton-onderwijs	O	M	V	G	actie ja/ neen
5.1	Het bestuur ondersteunt de Daltonontwikkeling van de school					

6	Houding van ouders t.o.v. het Dalton-onderwijs	O	M	V	G	actie ja/ neen
6.1	De ouders ondersteunen de Daltonontwikkeling van deze school					
6.2	De ouders worden geïnformeerd over de Daltonwerkwijze					
6.3	Opmerkingen, suggesties m.b.t. Daltonwerkwijze door ouders worden door het team ter harte genomen.					

Ruimte voor opmerkingen:



1	Vrijheid/ Verantwoordelijkheid	ja	nee	
	indicator			actie gewenst
1.1	Mijn kind krijgt de mogelijkheden verantwoordelijkheid te nemen			
1.2	Mijn kind werkt met een taak			
1.3	Mijn kind kan omgaan met vrijheden en verantwoordelijkheden			
1.4	Mijn kind krijgt vertrouwen van de leerkracht			
1.5	Mijn kind kijkt zelf een deel van zijn werk na			
1.6	Mijn kind beoordeelt zelf een deel van zijn werk			
1.7	Mijn kind deelt zelf zijn takentijd in			
1.8	Mijn kind pakt zelf hulpmiddelen			
1.9	Mijn kind krijgt keuzewerk			
1.10	Mijn kind stelt zelf onderdelen van de taak samen			
1.11	Mijn kind draagt zorg voor zijn werkomgeving			

2	Zelfstandigheid	ja	nee	
	indicator			actie gewenst
2.1	Mijn kind krijgt de mogelijkheden zelfstandig te werken			
2.2	Mijn kind wacht tot de leerkracht voor hem/ haar beschikbaar is			
2.3	Mijn kind gebruikt voor het registreren van zijn taak een taakformulier of taakbord			
2.4	Mijn kind plant zijn werk			
2.5	Mijn kind gaat zelfstandig met hulpmiddelen om			
2.6	Mijn kind heeft voldoende tijd om aan zijn taken te kunnen werken			
2.7	Mijn kind kiest zelf een andere werkplek			
2.8	Mijn kind krijgt werk dat op zijn/ haar niveau is			

3	Samenwerking	ja	nee	
	indicator			actie gewenst
3.1	Mijn kind werkt regelmatig samen met andere kinderen			
3.2	Mijn kind wordt gestimuleerd samen te werken			
3.3	Mijn kind mag ook buiten zijn lokaal samenwerken met klasgenoten			
3.4	Mijn kind mag ook samenwerken met kinderen uit andere klassen			
3.5	Mijn kind krijgt ook uitleg van andere kinderen			
3.6	Mijn kind werkt met een maatje			
3.7	Mijn kind werkt met een (studie)werkgroepje			
3.8	Mijn kind werkt graag samen			

4	Daltonontwikkeling	ja	nee	
	indicator			actie gewenst
4.1	Wordt u op de hoogte gehouden van de Daltonontwikkeling van de school? Zo ja, op welke wijze?..... Zo nee, wat vindt u wenselijk?.....			
4.2	Is de Dalton-identiteit terug te vinden in de schoolgids, op de website en via ander infomateriaal?			
4.3	Zijn er buiten de klaslokalen werkplekken voor leerlingen?			
4.4	Zijn er middelen aanwezig om de Daltonwerkwijze ten dienste te staan, zoals dagkleuren, taakborden of andere middelen?			
4.5	Begrijpt u de wijze waarop uw kind de taak registreert?			
4.6	Is de Daltonontwikkeling van uw kind terug te lezen in de rapportage?			
4.7	Zijn de Daltonregels duidelijk voor uw kind?			
4.8	Sluiten de groepen goed op elkaar aan m.b.t. de Daltonwerkwijze?			
4.9	Wordt er door de school iets gedaan met aanbevelingen of opmerkingen van ouders? (b.v. uit een ouderenquête)			
4.10	Gaat de taakbrief mee naar huis?			
4.11	Schenkt u thuis aandacht aan de taakbrief?			
4.12	Wat gebeurt er als de weektaak niet af is?			

5	Houding van ouders t.o.v. het Dalton-onderwijs	ja	nee	
	indicator			actie gewenst
5.1	Waarom hebt u voor deze school gekozen?			
5.2	Ik ondersteun de Daltonontwikkeling van deze school			
5.3	Ik ben betrokken bij de ontwikkeling van deze school			
5.4	Ik voel mij ambassadeur van deze Daltonschoon door mij naar anderen toe positief uit te laten over de gang van zaken op school			
5.5	Dalton komt regelmatig voor op de agenda van de MR			
5.6	Is de Daltonwerkwijze van de school van invloed op de thuissituatie? Zo ja, waarin uit zich dat?.....			

5.7	Ik bezoek wel eens de website van de Nederlandse Dalton Vereniging www.dalton.nl			
-----	---	--	--	--

6	De sterke en zwakke kanten van onze school
----------	---

sterk	zwak

Ruimte voor opmerkingen:

Dank u voor het invullen.

Bijlage 3: Schriftelijk interview

Enquête over de visie en missie van CBS de Borg te Haren

Beste collega's,

Mijn naam is Harjanne van Steinvoorn en ik ben vierdejaarsstudent aan de Stenden Hogeschool te Groningen. In februari begin ik aan mijn LIO stage in groep 3 op CBS de Borg. Op dit moment voer ik een onderzoek uit over de visie en missie op onderwijs op CBS de Borg te Haren met betrekking tot de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. In deze enquête vraag ik naar uw mening over de uitgangspunten en de wijze waarop u vormgeeft aan de uitgangspunten in de praktijk.

Deze enquête zal vanaf maandagmiddag 18 november in uw postvak zitten. Ik wil u vragen om deze enquête zo eerlijk en volledig mogelijk in te vullen. Het invullen van deze enquête zal ongeveer 20 minuten van uw tijd in beslag nemen. De informatie zal niet worden gebruikt door derden.

De enquête graag uiterlijk woensdag 27 november inleveren in het postvak van Kees Bouma.

Alvast bedankt voor uw bijdrage aan dit onderzoek.

Vriendelijke groeten, Harjanne van Steinvoorn

Algemene gegevens

1. Hoe lang bent u al werkzaam op CBS de Borg?

- ☐ 0 – 2 jaar
- ☐ 2 – 5 jaar
- ☐ 5 – 10 jaar
- ☐ Langer dan 10 jaar

2. Bent u in het bezit van het Daltoncertificaat?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3. Hoe lang bent u al in het bezit van het Daltoncertificaat?

- ☐ 0 – 2 jaar
- ☐ 2 – 5 jaar
- ☐ 5 – 10 jaar
- ☐ Langer dan 10 jaar
- ☐ Niet van toepassing

De volgende vragen gaan over de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken. Kruis aan wat voor u van toepassing is.

4. Verantwoordelijkheid

		<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Nooit</i>	<i>Niet van toepassing</i>
4.1	Ik maak gebruik van diverse vormen van sturing, te denken aan:					
	a) leerkrachtgestuurd					
	b) gedeelde sturing					
	c) leerlinggestuurd					
4.2	Ik geef de leerlingen de ruimte om de taak naar vrijheid in te delen in overleg met de leerkracht.					
4.3	Ik geef leerlingen de mogelijkheid om zelf initiatieven te nemen.					
4.4	Ik betrek de leerlingen bij het beoordelen van hun eigen werk.					
4.5	Ik laat de leerlingen hun eigen werk nakijken.					
4.7	Ik geef de leerlingen de ruimte om een eigen werkplek te kiezen.					
4.8	Ik geef de leerlingen de vrijheid om eigen hulpmiddelen te pakken.					
4.9	Ik maak gebruik van gedifferentieerde opdrachten					
4.10	Ik maak gebruik van duidelijke en gedifferentieerde (taak)instructies					

Ruimte voor eventuele opmerkingen

5. Zelfstandigheid

		<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Nooit</i>	<i>Niet van toepassing</i>
5.1	Ik maak gebruik van verschillende vormen om de zelfstandigheidsontwikkeling te stimuleren, te denken aan:					
	a) zelfstandig werken					
	b) zelfstandig leren					
	c) zelfverantwoordelijk leren					
	d) zelfsturend leren					
5.2	Ik werk met het principe van uitgestelde aandacht.					
5.3	Ik maak gebruik van instrumenten die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen.					
5.4	Ik maak gebruik van een planbord.					
5.5	Ik maak gebruik van een dagtaak.					
5.6	Ik maak gebruik van een weektaak.					
5.7	Ik maak gebruik van een keuzetaak.					
5.8	Ik evalueer dagelijks het leerproces.					
5.9	Ik evalueer dagelijks de leerprestaties.					
5.10	Ik laat de leerlingen een eigen planning maken.					
5.11	Ik laat de leerlingen zelfstandig met hulpmiddelen werken.					
5.12	Ik bereid lessituaties voor waarin zelfstandig werken het uitgangspunt is.					

Ruimte voor eventuele opmerkingen

6. Samenwerken

		<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Nooit</i>	<i>Niet van toepassing</i>
6.1	Ik maak gebruik van verschillende vormen van samenwerking binnen de klas.					
6.2	Ik stimuleer het samenwerken tussen leerlingen.					
6.3	Ik laat leerlingen buiten de klas samenwerken met klasgenoten.					
6.4	Ik laat leerlingen elkaar uitleg geven.					

Ruimte voor eventuele opmerkingen

Geef aan in hoeverre u de volgende stellingen belangrijk vindt.

7. Verantwoordelijkheid

	<i>Ik vind het belangrijk dat...</i>	<i>Niet belangrijk</i>	<i>Belangrijk</i>	<i>Zeer belangrijk</i>
7.1	leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces.			
7.2	leerlingen de mogelijkheid krijgen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerresultaat.			
7.3	leerlingen de mogelijkheid krijgen om het gemaakte werk zelf na te kijken.			
7.4	leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf de taaktijd in te delen.			
7.5	leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf hulpmiddelen te pakken wanneer ze die nodig hebben.			
7.6	leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf onderdelen van de taak samen te stellen.			
7.7	leerlingen de vrijheid krijgen om zorg te dragen voor de eigen werkomgeving.			

Ruimte voor eventuele opmerkingen

8. Zelfstandigheid

	<i>Ik vind het belangrijk dat...</i>	<i>Niet belangrijk</i>	<i>Belangrijk</i>	<i>Zeer belangrijk</i>
8.1	leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelfstandig te werken.			
8.2	leerlingen leren werken met het principe van uitgestelde aandacht.			
8.3	leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken zelf te plannen.			
8.4	leerlingen de mogelijkheid krijgen om taken te registreren op een dag- of weektaak.			
8.5	leerlingen genoeg tijd krijgen om aan de taak te kunnen werken.			
8.6	leerlingen de mogelijkheid hebben om zelf een werkplek te kiezen.			
8.7	leerlingen de mogelijkheid krijgen werk te maken dat op eigen niveau is.			

Ruimte voor eventuele opmerkingen

9. Samenwerken

	<i>Ik vind het belangrijk dat...</i>	<i>Niet belangrijk</i>	<i>Belangrijk</i>	<i>Ze er belangrijk</i>
9.1	leerlingen samenwerken met andere leerlingen.			
9.2	leerlingen worden gestimuleerd om samen te werken.			
9.3	leerlingen buiten het lokaal kunnen samenwerken met klasgenoten.			
9.4	leerlingen mogen samen werken met kinderen uit andere klassen.			
9.5	leerlingen uitleg krijgen van andere kinderen.			
9.6	leerlingen werken met een maatje.			
9.7	leerlingen werken met tutor leren.			
9.8	leerlingen klasdoorbrekend samenwerken.			
<i>Ruimte voor eventuele opmerkingen</i>				

Hieronder volgen een aantal stellingen. Geef aan of u het eens of oneens bent met de stelling.

10. *Ik vind het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.*

- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk eens
- ☐ Gedeeltelijk oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Geen mening

11. *Ik zou willen dat er binnen het team wordt gesproken over het belang van de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken.*

- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk eens
- ☐ Gedeeltelijk oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Geen mening

12. Ik zou willen dat de uitgangspunten verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken worden nagestreefd in het onderwijs op CBS de Borg.

- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk eens
- ☐ Gedeeltelijk oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Geen mening

13. Ruimte voor eventuele opmerkingen

Bedankt voor het invullen van de enquête.