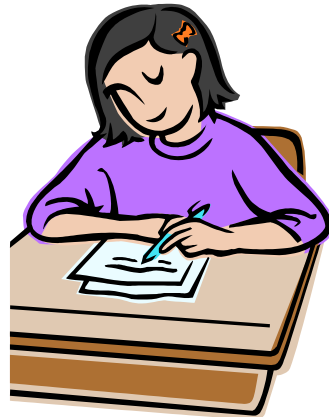


Onderwijsbehoefte in beeld



Naam: Michiel Frank Leonard Frankema
Studentnummer: s963311
Modulecode: enso-cpgop en enso-cpgo
Docent: Dewi Piscaer

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader voor het praktijkgerichte onderzoek	8
2.1 Onderwijsbehoeften.....	8
2.1.1 Onderwijsbehoeften in eigen land	8
2.1.2 Internationale vertaling van onderwijsbehoeften	9
2.2 Zicht op onderwijsbehoeften en de rol van de leerling daarin.	9
2.3 Wat is bekend over het inzetten van videobeelden van de onderwijspraktijk bij zicht krijgen op onderwijsbehoeften?	11
2.3.1 Videofeedback in school	11
2.3.2 Gebruik van filmbeelden bij gesprekken met leerlingen	12
2.3.3 Relatie met onderwijsbehoeften	13
2.4 Vaardigheden van leerlingen om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren.....	13
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	15
3.1 Betrokkenen en instrumenten bij het onderzoek	15
3.2 Communicatie met betrokkenen.....	17
3.3 Triangulatie.....	18
Hoofdstuk 4 Resultaten	19
4.1 Wat wordt verstaan onder onderwijsbehoeften?.....	19
4.1.1 Wat verstaan leerkrachten onder het begrip onderwijsbehoeften?	19
4.1.2 In welke mate ervaren leerkrachten dat ze tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen?	20
4.1.3 Wat missen leerkrachten bij het in beeld krijgen van onderwijsbehoeften en wat gaat daarbij goed?.....	22
4.2 Op welke wijze kunnen leerlingen betrokken worden bij het vinden van hun onderwijsbehoeften?	24
4.2.1 In welke mate betrekken leerkrachten de leerling bij het vinden van zijn/haar onderwijsbehoeften?	24
4.2.2 Op welke manier wordt er gebruik gemaakt van ouders om leerlingen te kunnen betrekken bij het vinden van onderwijsbehoeften?	25

4.2.3 In welke mate zijn leerlingen in staat om voor henzelf passende voorbeelden bij de definitie van onderwijsbehoeften te benoemen?	26
4.2.4 Op welke manier kunnen filmbeelden bijdragen aan het benoemen van eigen onderwijsbehoeften door leerlingen?	27
4.3 Hoe zijn leerlingen in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?	28
4.3.1 Hoe ervaren leerkrachten de vaardigheden van leerlingen om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?	28
4.3.2 In welke mate laten leerlingen zien dat ze reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?	29
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	30
5.1 Wat wordt verstaan onder onderwijsbehoeften?	30
5.2 Op welke wijze kunnen leerlingen betrokken worden bij het vinden van hun onderwijsbehoeften?	31
5.3 Hoe zijn leerlingen in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?	32
5.4 Centrale vraag: Op welke wijze geven videobeelden van de onderwijspraktijk van een leerling ondersteuning bij het benoemen van onderwijsbehoeften door de leerling?	33
Bibliografie	34
Bijlage	36

Samenvatting

In het onderwijs draait het steeds meer om onderwijsbehoeften. Met de komst van passend onderwijs wordt het steeds belangrijker dat leerkrachten tegemoet komen aan de specifieke individuele onderwijsbehoeften van leerlingen. Maar wat zijn dan die behoeften? Bij sommige leerlingen is dat niet helemaal duidelijk.

Leerlingen kunnen in ieder geval vanaf hun zevende jaar prima betrokken worden in de zoektocht naar hun onderwijsbehoeften. Vanaf die leeftijd zijn leerlingen namelijk goed in staat om op zichzelf te reflecteren met behulp van een interventie door een professional. Het begrip 'een interventie' is nog algemeen en vaag. Wat moet er dan gebeuren om leerlingen te laten reflecteren op persoonlijke kenmerken of op hun omgeving? Leerkrachten voeren wel veel gesprekjes met leerlingen, maar toch is er vaak onduidelijkheid over wat een leerling echt nodig heeft.

Dit experiment heeft een interventie gevonden die hier zeer effectief in is. Het is een interventie waarbij gebruik wordt gemaakt van filmbeelden van de onderwijspraktijk van de leerling. Door leerlingen te begeleiden met gerichte vragen bij filmbeelden van de onderwijspraktijk, kunnen leerlingen beter eigen onderwijsbehoeften benoemen die de leerlingen voor zichzelf kunnen onthouden. Zo geef je de leerlingen de gelegenheid om optimaal mee te denken over verschillende aspecten die het onderwijs voor hen bepalen.

Hoofdstuk 1: Inleiding

In de persoonlijke onderwijspraktijk komt het regelmatig voor dat er binnen het team onvoldoende in geslaagd wordt om de onderwijsbehoeften van leerlingen goed in kaart te brengen. Dit betreft bijvoorbeeld leerlingen die niet presteren naar hun cognitieve capaciteiten, leerlingen met gedragsproblematiek of leerlingen met concentratie en werkhoudingsproblemen.

De ervaring is dat het voor leerkrachten frustrerend is als het niet lukt om een leerling zo te bedienen dat hij of zij op een prettige manier ontwikkelingen doormaakt die bij passend is. In veel gevallen levert dit tevens frustratie op bij de leerling waar het om gaat.

De ontwikkeling richting passend onderwijs betekent dat de leerkracht nog meer dan nu in staat wordt geacht om onderwijs te bieden dat aansluit bij de verschillen in onderwijsbehoeften. Leerlingen die in verband met hun onderwijsbehoeften in de huidige situatie toegewezen waren op het speciaal (basis)onderwijs, komen voor een deel weer terug binnen het reguliere basisonderwijs. Dit betekent dat het goed in beeld hebben van de onderwijsbehoeften extra belangrijk wordt. Dat is namelijk de eerste stap naar het handelen naar de onderwijsbehoeften. Nu en straks is het de leerkracht voor de groep die op die manier de belangrijkste factor is in de ontwikkeling van leerlingen. In dit tijdperk is de leerkracht de belangrijkste factor of in ieder geval de belangrijkste factor waarop we enig invloed hebben (Marzano, 2007).

Hiermee ligt er op scholen een duidelijke verlegenheid. Onderwijsbehoeften zullen toch gevonden en vastgesteld moeten worden door professionals die de leerling in de onderwijspraktijk meemaken en de ouders van de leerling. Zij kennen samen de leerling het best en moeten het best in staat worden geacht om vast te stellen wat de leerling nodig heeft. Het is effectief wanneer ouders en leerkrachten vanuit een gezamenlijk belang (namelijk de ontwikkeling van het kind) een sfeer creëren waarin gezamenlijk naar een doel wordt gewerkt (Pameijer & van Beukering, 2007). Als we dat samen willen doen, zullen manieren gevonden of onderzocht worden die kunnen helpen bij het vaststellen van onderwijsbehoeften.

Praktijkervaring geeft aan dat er veel gesproken wordt tussen de professionals onderling om onderwijsbehoeften in beeld te brengen. Wat minder tussen de professionals en de ouders en weinig tussen de professionals en de leerlingen. Dit is erg jammer omdat juist die leerling het onderwijs ervaart en weet wat goed werkt en waar belemmeringen liggen. Juist de leerling is een aanknopingspunt tot datgene wat we willen weten. De 'kunst' is alleen om leerlingen zo te betrekken bij het vinden van de onderwijsbehoeften dat deze informatie boven water komt. Een onderzoek door Van Dycke, Martin en Lovett (2006) wijst ook uit dat er een noodzaak is voor leerlingen om betrokken te zijn bij het plannen van interventies ten behoeve van de persoonlijke leerontwikkeling.

Deze overwegingen hebben geleid tot een doelstelling die gericht is op het betrekken van leerlingen bij het vinden van hun eigen onderwijsbehoeften. Deze doelstelling is als volgt: *Het onderzoek geeft handreikingen binnen scholenvereniging Accrete om leerlingen in te zetten bij het vinden van onderwijsbehoeften als die onvoldoende bekend zijn.*

Om deze doelstelling te bereiken wordt geïnformeerd bij leerkrachten. Tevens wordt er iets uitgetoetst om leerlingen te betrekken bij het vinden van hun onderwijsbehoeften. Dit onderzoek is voor een groot deel een experiment.

Als hulpmiddel worden filmbeelden gebruikt. De ervaring en literatuur geeft de persoonlijke

overtuiging dat filmbeelden erg helpend kunnen zijn om tot zelfreflectie te komen. Videomateriaal is namelijk een concreet middel tot reflectie (Otter & Haasen, 2004). Den Otter en Haasen (2004) geven daarbij echter ook aan dat het enkel gadeslaan van videomateriaal de leerling geen handvatten biedt voor verandering. Het is mogelijk zelfs contraproductief. De rol van de SVIB begeleider is dus erg van belang als filmbeelden worden ingezet om leerlingen te laten reflecteren op zichzelf.

De combinatie van het vinden van onderwijsbehoeften en het reflecteren met filmbeelden resulteert in de volgende centrale vraagstelling:

Op welke wijze geven filmbeelden van de onderwijspraktijk van een leerling ondersteuning bij het benoemen van de onderwijsbehoeften door de leerling?

Om goed antwoord te krijgen op deze vraag zijn een aantal dingen van belang om te onderzoeken:

1. Wat wordt verstaan onder onderwijsbehoeften?
Onderwijsbehoeften is het sleutelbegrip van dit onderzoek. Daarom is het wel van belang dat duidelijk is wat daar over het algemeen mee bedoeld wordt. Als dat onderzocht is zullen de uitkomsten ook op dezelfde manier geïnterpreteerd worden.
2. Op welke wijze kunnen leerlingen betrokken worden bij het vinden van hun onderwijsbehoeften?
Met deze vraag wordt de context en de mogelijkheden van de beginsituatie duidelijk.
3. Hoe zijn leerlingen in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?
Een achterliggende vraag is of leerlingen wel voldoende in staat zijn om zelfreflectie toe te passen en vanaf welke leeftijd. Dit is van belang om te weten of experiment met filmmateriaal het proberen waard is.

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvragen worden instrumenten ingezet om de achterliggende deelvragen mee te beantwoorden. Deze deelvragen behoren als volgt bij de hiervoor genoemde onderzoeksvragen:

Bij onderzoeksvraag 1:

- 1.1 Wat verstaan leerkrachten onder het begrip onderwijsbehoeften?
- 1.2 In welke mate ervaren leerkrachten dat ze tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen?
- 1.3 Wat missen leerkrachten bij het in beeld krijgen van onderwijsbehoeften en wat gaat daarbij goed?

Bij onderzoeksvraag 2:

- 2.1 In welke mate betrekken leerkrachten de leerling bij het vinden van zijn/haar onderwijsbehoeften?
- 2.2 Op welke manier wordt er gebruik gemaakt van ouders om leerlingen te kunnen betrekken bij het vinden van onderwijsbehoeften?
- 2.3 In welke mate zijn leerlingen in staat om voor henzelf passende voorbeelden bij de definitie van onderwijsbehoeften te benoemen?
- 2.4 Op welke manier kunnen filmbeelden bijdragen aan het benoemen van eigen onderwijsbehoeften door leerlingen?

Bij onderzoeksvraag 3:

3.1 Hoe ervaren leerkrachten de vaardigheden van leerlingen om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?

3.2 In welke mate laten leerlingen zien dat ze reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?

Dit zijn de vraagstellingen van centrale vraag naar onderzoeksvragen tot deelvragen die het uitgangspunt vormen voor de onderzoeksactiviteiten die worden uitgezet in dit onderzoek.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader voor het praktijkgerichte onderzoek

Het praktijkgerichte onderzoek dat gedaan wordt gaat over de centrale vraag: Op welke wijze geven videobeelden van de onderwijspraktijk van een leerling ondersteuning bij het benoemen van de onderwijsbehoeften door de leerling?

In dit deel zal een theoretisch kader geschetst worden. Wat is er bekend in de Nederlandstalige en Engelstalige literatuur over onderwijsbehoeften, het inzetten van leerlingen en videobeelden bij het vinden van onderwijsbehoeften en reflectievaardigheden van leerlingen? Dat zijn de cruciale punten die te maken hebben met de centrale onderzoeksvraag.

2.1 Onderwijsbehoeften:

2.1.1 onderwijsbehoeften in eigen land

Het begrip onderwijsbehoeften komt tot een aantal jaar geleden in de Nederlandse literatuur nog vrij weinig voor. In deze tijd waarin onderwijs beweegt richting 'passend onderwijs' komt het begrip in Nederlandse artikelen steeds vaker voor, zonder dat regelmatig in gegaan wordt op de betekenis van het woord. In de bestudeerde Engelstalige literatuur wordt hier uit gegaan van de vertaling: "educational needs". Waar het gaat over educational needs kan dus ook onderwijsbehoeften gelezen worden.

Onderwijsbehoeften wordt in de Nederlandse literatuur veel genoemd in combinatie met het begrip handelingsgericht werken. Handelingsgericht werken gaat uit van 6 uitgangspunten waarvan de eerste is: De onderwijsbehoeften van een leerling staan centraal (Pameijer & van Beukering, 2007).

Daarbij wordt uitgegaan van het idee dat onderwijsbehoeften geformuleerd worden door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. De centrale vraag is: Wat vraagt het kind van ons (Lange, 2006)? Anderen gaan weer uit van een onderverdeling in twee aspecten als het gaat om onderwijsbehoeften: 1. Welke doelen streef je samen met een kind na? 2. Wat heeft dit kind (extra) nodig om dit doel te bereiken? (samenwerkingsverband duin en bollenstreek, 2012).

Daarbij kan gekeken worden naar wat het kind nodig heeft op zowel pedagogisch als didactisch gebied. Welke benadering, interactie, aanpak of instructie is het meest passend bij de leerling? Door zo naar onderwijsbehoeften te kijken richt men zich niet zozeer op wat er mis is met een kind, maar meer op wat het nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft (Pameijer & van Beukering, 2007). Het idee van werken met onderwijsbehoeften is achterhalen wat werkt voor een leerling om vervolgens dat aspect verder uit te breiden in het bieden van onderwijs. Het praten over onderwijsbehoeften stimuleert ons om anders te kijken naar kinderen (Hooiveld, 2005). Pameijer en van Beukering (2007) beschrijven dat deze onderwijsbehoeften vertaald kunnen worden naar het gewenste onderwijsaanbod. Verschillen in kinderen betekent verschillen in onderwijsbehoeften en dat betekent weer verschillen in onderwijsaanbod. Kindkenmerken worden vertaald naar onderwijsbehoeften. Om dit goed in kaart te brengen stellen zij enkele startformuleringen die kunnen helpen bij het formuleren van onderwijsbehoeften:

Deze leerling (leerlingen) heeft (hebben)...

- instructie nodig die...
- opdrachten of materialen nodig die...
- leeractiviteiten nodig die...
- feedback nodig die...
- groepsleden nodig die...
- een leraar nodig die...

...om het gestelde doel te halen.

Deze startformuleringen worden door onder andere het samenwerkingsverband duin en Bollenstreek (2012) gebruikt om voor de scholen die zij bedienen een verzamellijst te maken van allerlei mogelijke onderwijsbehoeften.

2.1.2 internationale vertaling van onderwijsbehoeften

In de Engelstalige literatuur wordt gesproken over educational needs. Voor bepaalde categorieën van kinderen wordt geschreven over de bijzonderheden van de educational needs. De literatuur heeft het dan over special educational needs (SEN). In Groot Brittannië is de term SEN gedefinieerd door politieke beleidsmakers om te refereren aan kinderen met een leerprobleem die vraagt om een speciale onderwijsvoorziening voor het kind (Anders, Sammons, Taggart, Sylva, Melhuish, & Siraj-Blatchford, 2011). Kinderen die werden gelabeld als 'gehandicapt' in de jaren 70, werden kinderen met special educational needs in de jaren 80 en 90 (Marshall, 2008). Anders et al. (2011), geeft aan dat de definitie en voorkomen van SEN in Groot Brittannië de laatste twee decennia sterk veranderd is. Onder andere door de veranderingen in de kenmerken van de kinderopopulatie. Tevens concluderen zij dat het moeilijk is om de invalshoek van SEN in verschillende landen en in verschillende tijdperken te vergelijken. Wereldwijd is er dus veel verschil in hoe de term gebruikt wordt. Wel is duidelijk dat in Groot Brittannië educational needs met name gebruikt wordt in het begrip: Special Educational Needs. Hierbij gaat het over specifieke doelgroepen die een bepaalde voorziening vragen binnen het onderwijs en niet over individuele onderwijsbehoeften zoals bij het handelingsgericht werken.

Er is zijn verschillen in leren tussen leerlingen met SEN en leerlingen zonder SEN.

Leerlingen zonder SEN presteren academisch beter en functioneren sociaal-emotioneel positiever dan leerlingen met SEN. Er mag vanuit gegaan worden dat bepaalde onderliggende aannames over verschillen in leerlingen met en zonder SEN gerechtvaardigd zijn (Ruijs, Peetsma, & van der Veen, 2010).

2.2 Zicht op onderwijsbehoeften en de rol van de leerling daarin.

Zoals reeds vastgesteld wordt er wereldwijd verschillend om gegaan met het begrip onderwijsbehoeften of (Special) Educational Needs. Het verschil tussen de Nederlandse benadering van onderwijsbehoeften binnen het handelingsgericht werken en de Britse benadering als onderscheid in verschillende doelgroepen wordt het meest duidelijk in de literatuur. Het is een individuele benadering tegenover een meer algemene benadering. Er is ook verschil in wat er in de literatuur te vinden is over het zicht krijgen op onderwijsbehoeften.

Bij Britse docenten doen problemen voor bij het vaststellen van effectief pedagogisch handelen bij kinderen met SEN. Er is een gebrek aan bruikbare en evidence based conclusies over effectief pedagogisch handelen voor kinderen met SEN. Er is gewoon nog onvoldoende onderzoek naar gedaan. Ook is er beperkte pedagogische kennis van mensen en de wijze waarop ze groepen kinderen met SEN definiëren (Rix, Hall, Nind, Sheehy, & Wearmouth, 2009). Effectieve pedagogische aanpakken zijn dus in het Britse onderwijs weinig specifiek vast gesteld als voorbeeld van special educational needs omdat het aan kennis ontbreekt.

Over het Nederlandse onderwijs wordt evengoed opgemerkt dat het soms erg lastig is om pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen. Onder andere de combinatie van problemen (en stoornissen) maakt dat het bepalen van onderwijsbehoeften van een leerling lastig is (van der Wolf & van Beukering, 2009). Van der Wolf en van Beukering (2009) spreken bij onderwijsbehoeften van maatwerk waarbij de rol van de leerkracht belangrijk is. De leerkracht gaat in samenspraak met leerling en ouders na welke aanpak voor deze leerling in deze situatie gewenst is. Ouders moeten veel betrokken worden bij het probleem van hun kind en samenwerken met school bij het oplossen of verminderen er van (Pameijer & van Beukering, 2007). Dit illustreert weer de individuele benadering van het begrip onderwijsbehoeften in de Nederlandse literatuur.

Zonder de noemer onderwijsbehoeften of educational needs wordt er ook geschreven over wat bepaalde leerlingen nodig hebben. Ook wordt de relatie gelegd tussen kenmerken van leerlingen en wat het ze daarom vragen van het onderwijs. Als dat optimaal is, is er sprake van 'goodness of fit' (van der Wolf & van Beukering, 2009). Het is dus belangrijk om de kenmerken van een leerling goed in kaart te brengen om te weten wat het nodig heeft. Een leerling met wisselende buien (explosief en implosief) en dwars, dwingend gedrag vragen eigenlijk om erkenning van het feit dat ze bepaalde vaardigheden ontberen, zoals 'set shifting', het vermogen om efficiënt van de ene cognitieve set naar de andere over te schakelen (Greene, 2005). Om specifieke onderwijsbehoeften te kunnen vaststellen is het belangrijk dat in de school in grote lijnen kennis aanwezig is over het diagnosticeren en behandelen van gedragsstoornissen en gedragsproblemen (van der Wolf & van Beukering, 2009).

De visie van het kind op zijn leren, werkhouding en gedrag, de leraar, de groep en de school zijn uiterst belangrijk (Pameijer & van Beukering, 2007). Kinderen beschikken over relevante informatie ten aanzien van hun probleem en oplossingen. Dit kan samen met de leerkracht vertaald worden naar onderwijsbehoeften. Pameijer en van Beukering onderscheiden 3 soorten gesprekken die met leerlingen te voeren zijn: didactisch gesprek, gesprek tijdens test- of toetsituatie en diagnostisch gesprek. Daarbij is het van belang dat de leerkracht of IB'er over goede gespreksvaardigheden beschikt en van te voren aan de leerling kan duidelijk maken wat er van hem of haar verwacht wordt in de gesprekssituatie. Kinderen kunnen zelf helpend zijn doordat hun leercapaciteit en leerbereidheid groot is. Met name jonge kinderen zitten minder vast aan bepaalde patronen en zijn goed in staat om iets vanuit verschillende perspectieven te benaderen (Delfos, 2000).

Behalve met een open gesprek kunnen leerlingen ook achterhalen wat ze nodig hebben door middel van het geven van feedback. Feedback heeft een zeer kritische invloed op het leren. Daarbij is het een belangrijk doel voor de leerling om te achterhalen: 'Hoe doe ik het?' en 'Wat bereik ik?' (Hattie & Timperley, 2007). Hattie en Timperley geven aan dat feedback op

het leerproces kan helpen om goede strategieën te vinden. Effectieve strategieën kunnen persoonlijk van aard zijn en zeggen dus iets over de persoonlijke onderwijsbehoeften van de leerling.

2.3 Wat is bekend over het inzetten van videobeelden van de onderwijspraktijk bij zicht krijgen op onderwijsbehoeften?

2.3.1 Videofeedback in de school

Feedback geven en ontvangen met behulp van videobeelden bestaat al vrij lang. Al in 1963 ontstond op Stanford University de eerste educatieve toepassing van video feedback. Dit werd mogelijk door het ontstaan van de videotape recorder en een programma voor 'microteaching' (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2010). Fukkink, Trienekens en Kramer stellen dat sindsdien vast is komen te staan dat de feedback effectief is als die specifiek is en gericht is op een positief zelfbeeld. Verder zijn er door de jaren heen ontwikkelingen wat betreft het beeldgebruik en mogelijkheden in de technische ontwikkeling. De technische ontwikkelingen geven de mogelijkheid om beelden sneller of in slow motion af te spelen, beelden stil te zetten, beelden zonder geluid af te spelen en geluid zonder beelden af te spelen. Meer geraffineerde ontwikkeling is de mogelijkheid om beelden in split-screen af te spelen zodat je de professional en de gesprekspartner tegelijk ziet (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2010). Hierdoor kan het gedrag van de professional en de directe reactie daarop zichtbaar gemaakt worden.

De manier van feedback geven met behulp van videobeelden is in de loop van de jaren wat veranderd. Tot ongeveer de jaren 80 werd de kracht van video gezien in het feit dat de deelnemer geconfronteerd wordt met de beelden van zichzelf, zonder dat er veel instructie elementen bij komen. De nadruk in de trainingsprogramma's van tegenwoordig ligt niet meer in het confronteren van deelnemers met beelden van zichzelf. In plaats daarvan is er meer een benadering van positieve zelfmodellering. Daarbij ligt de focus primair op succesvolle interacties van de deelnemer om het gewenste doel te bereiken of gedrag te versterken. Ook ligt bij deze benadering de focus op het geven van een positief zelfbeeld bij de deelnemer. Dit soort feedback geeft meer zelfsturing en leidt tot gedrag dat vaker toegepast wordt (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2010).

De feedback is bijna altijd gericht op professioneel gedrag. Het gaat hierbij dus nauwelijks over zicht krijgen op onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Wel heeft onderzoek uitgewezen dat trainingen die gebruik maken van videofeedback en gericht is op zelfsturing het voorkomen van gewenst gedrag kan versterken bij leerlingen met een lichte verstandelijke beperking (Embregts, 2002). Embregts doet tevens enkele aanbevelingen voor toekomstige studies ten aanzien van videofeedback bij jeugdigen:

1. De frequentie en intensiteit van het gedrag van de doelgroep zou onderzocht moeten worden om procedures voor videofeedback te ontwerpen.
2. Het vergelijken van de praktische uitvoering en de algehele effectiviteit van de videofeedback met de wijze van video feedback en grafische feedback.
3. Het bepalen van de effectiviteit van periodieke video feedback tijdens een korte periode van tijd.

2.3.2 Gebruik van filmbeelden in gesprekken met leerlingen.

Ook al is er minder over te vinden en komt het wellicht minder voor, filmbeelden van leerlingen worden ook gebruikt met als doel om daarmee iets te bereiken met die leerlingen. Het zou vreemd zijn om de S-VIB methodiek, die vaak wordt toegepast, precies op dezelfde manier toe te passen bij leerlingen. Er zijn verschillen waar rekening mee moeten worden gehouden waardoor deze methodiek op alleen geschikt is in aangepaste vorm.

Er zijn bijvoorbeeld theorieën over gespreksvoering met leerlingen die aangeven dat deze gespreksvoering anders is dan met volwassenen. De wijze waarop de begeleider met het kind in gesprek gaat, is van wezenlijk belang voor het laten slagen van de begeleiding (Otter & Haasen, 2004). Een één op één gesprek met een begeleider maakt een leerling relatief niet zo vaak mee. Zeker niet aan de hand van filmbeelden van deze leerling in de onderwijssituatie. Het is daarom extra belangrijk dat de leerling zich op zijn gemak kan voelen. Ook is het van belang dat de leerling veel vertrouwen heeft in de begeleider. Den Otter en Haasen (2004) stellen dat een goede vertrouwensrelatie tussen de begeleider en de leerling een belangrijke voorwaarde vormt voor het voeren van gesprekken. De begeleider kan hier onder andere voor zorgen door de authenticiteit van de belevingswereld van de leerling zorgvuldig in acht te nemen en sociale ondersteuning te bieden.

Andere belangrijke elementen bij gespreksvoering met leerlingen zijn: 'open' gespreksvoering, communicatievoorwaarden (basiscommunicatie), metacommunicatie, het hanteren van bepaalde gespreksfasen en het hanteren van gesprekstechnieken voor individuele gespreksvoering. (Otter & Haasen, 2004). Hierbij wordt veel verwezen naar andere literatuur. Met name het belang van communicatievoorwaarden, metacommunicatie en het hanteren van gesprekstechnieken voor een open gesprek wordt duidelijk aangegeven door Delfos (2000).

Reeds is aangegeven dat een traject met filmbeelden een niet alledaagse interventie is voor leerlingen. Leerkrachten zullen een duidelijker beeld hebben wat er bij zo'n traject gaat gebeuren dan jonge leerlingen. Wat daarbij helpend is dat de begeleider duidelijk met de leerling afsprekt wat er gefilmd wordt. Daarbij is het goed dat benoemd wordt dat de opname voor de leerling is en niet voor de begeleider. Doel van de leerling is daarin leidend (Otter & Haasen, 2004). Den Otter en Haasen stellen tevens dat vanuit het uitgangspunt: 'in gesprek met de leerling' de leerling een actieve rol kan krijgen als hij/zij zelf mag uitmaken wie er filmt. Door enkel de begeleider te laten filmen, kunnen de gedachten en ervaringen van de leerling in de verdrukking komen (Otter & Haasen, 2004).

De titel van deze paragraaf is bewust algemeen beschreven zonder de term 'video interactie' te hanteren. Bij een nieuwere vorm van begeleiden en coachen met beelden wordt niet gesproken over video interactie, daarom staat die term niet in de titel van deze paragraaf. Deze nieuwe vorm heet beeldcoaching. Beeldcoaching kan breed worden ingezet en gaat onder andere uit van de mogelijkheid om kinderen/leerlingen beelden te laten zien en daar gesprekken over te voeren. Bij het filmen in gezinnen bijvoorbeeld kunnen kinderen meekijken en weergeven wat ze zien en ervaren in de beelden (Geelen & Kool, 2013). Geelen en Kool (2013) stellen dat de "beeldcoach nieuwe stijl" de ouders betreft bij de beelden, die op school van het kind gemaakt zijn. De ouders kijken met de leraar en de beeldcoach mee. Nog mooier zou zijn als het kind zelf ook meekijkt. Het kan de band en onderlinge afstemming tussen kind, ouders en school versterken (Geelen & Kool, 2013). Kijken met kinderen wordt echter ook gezien als één van de vele toepassingen van School Video Interactie Begeleiding (Klabbers, 2009). Bij deze aanpak formuleren kinderen volgens

Klabbers persoonlijke leervragen die aansluiten bij een leervraag op groepsniveau. Klabbers (2009) zegt dat het bij kijken met kinderen gaat om wat de kinderen zelf willen leren en dat de leerkracht hen helpt om latent aanwezige leervragen concreet te formuleren. Het kijken en luisteren naar beelden geeft leerlingen inzicht in hoe ze leren (Klabbers, 2009). Als filmbeelden van de groep gemaakt worden om te bespreken met de hele groep is het extra belangrijk om het gevoel van veiligheid bij alle leerlingen goed in de gaten te houden. Hier ligt vooral een belangrijke rol voor de leerkracht die de groep, of enkele leerlingen uit de groep, op deze wijze begeleidt. Wanneer je het als leerling onplezierig vindt dat klasgenoten jou uitgebreid bekijken en beluisteren op een videofragment, dan moet je dit respecteren (Klabbers, 2009).

2.3.3 Relatie met onderwijsbehoeften

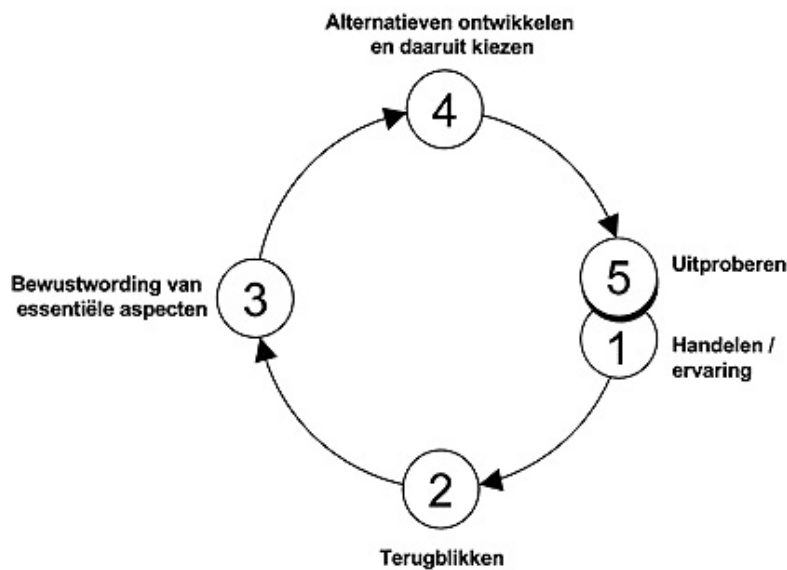
In de hierboven genoemde literatuur over filmen van leerlingen en gespreksvoering met kinderen wordt de relatie naar onderwijsbehoeften niet gemaakt. Den Otter en Haassen (2004) hebben het met name over leerpunten en doelen voor de leerling. Klabbers (2009) schrijft in zijn artikel weer voornamelijk over leervragen van leerlingen. De persoonlijke beleving is echter dat deze zaken alles met onderwijsbehoeften te maken hebben. Het bereiken van die doelen, het verbeteren van leerpunten en het beantwoorden van leervragen zorgen er voor dat het onderwijs effectiever wordt voor die leerling. Dat betekent dat er aan onderwijsbehoeften is gewerkt. Ook als deze onderwijsbehoeften in het proces niet concreet benoemd zijn.

2.4 Vaardigheden van leerlingen om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren.

Het onderzoek is in feite een experiment met videobeelden. De vraag is op welke manier videobeelden ondersteunend kunnen zijn voor leerlingen bij het benoemen van hun eigen onderwijsbehoeften. Reeds bekend is dat, mits begeleid met een feedbackgesprek, beeldmateriaal leerlingen de mogelijkheid geeft om op eigen handelen te reflecteren (Otter & Haasen, 2004).

Er ligt een andere kwestie onder die noodzakelijk is voor leerlingen om de beelden ondersteunend te laten zijn. Dat is de vaardigheid van leerlingen om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren. Als die vaardigheid ontbreekt zal begeleiding met videobeelden niks kunnen toevoegen. Omdat het onderzoek wordt uitgevoerd bij verschillende leeftijden in het basisonderwijs is het logisch om deze vaardigheid verder te onderzoeken. Hoe verhoudt zich deze specifieke vaardigheid ten opzichte van de leeftijd van kinderen.

Reflecteren op jezelf en het handelen daarnaar gaat volgens een cyclisch proces. In zijn rede 'Waar doen we het voor?' schematiseert Korthagen (2001) het als volgt:



Figuur 1: Het spiraalmodel voor reflectie

Bij het bewust worden van essentiële aspecten (fase 3) zal men in de reflectie bewust zijn van het persoonlijk handelen en de effecten daarvan. Dit vraagt het vermogen om dingen vanuit een ander perspectief te bekijken. De ontwikkeling in het vermogen om perspectief te nemen vangt aan zo rond het zesde levensjaar (McHugh, Barnes-Holmes, & Barnes-Holmes, 2004). Dat betekent dat het niet reëel is om voor dit onderzoek jonge leerlingen te kiezen. Om er vanuit te kunnen gaan dat de leerlingen in het onderzoek voldoende reflectievermogen hebben ontwikkeld, worden leerlingen gekozen van acht jaar en ouder.

Vanaf de gekozen leeftijd zijn kinderen bovendien in staat om, als vorm van reflectie, redelijk aan te geven waar hun sterke punten liggen. Tevens lukt het kinderen dan om deze in te zetten bij hun gedrag in de groep. Ruit en Korthagen (2012) concluderen in een onderzoek dat leerlingen van 7 tot 12 jaar, na een relatief korte interventie van hun leraren, redelijk goed in staat blijken te zijn hun kernkwaliteiten te herkennen en die te verbinden met hun gedrag, waarbij ook langetermijneffecten waargenomen kunnen worden.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1 Betrokkenen en instrumenten bij het onderzoek

Leerkrachten

Bij dit onderzoek worden zowel leerkrachten als leerlingen betrokken. De leerkrachten helpen bij het verzamelen van informatie ten aanzien van het omgaan met onderwijsbehoeften in de praktijk. Als wijze van dataverzameling is gekozen voor het uitzetten van een vragenlijst. Hier is voor gekozen om leerkrachten de gelegenheid te geven om rustig na te denken over hun manier van werken met onderwijsbehoeften. Een vragenlijst biedt die mogelijkheid. Men kan dan namelijk zelf de denk tijd bepalen. De antwoorden hoeven niet zeer uitgebreid te zijn met motieven voor eigen handelen, persoonlijke belevingen en achtergronden. Dit maakt dat een vragenlijst volstaat en dat een interview niet nodig is (Harinck, 2010).

Middels de vragenlijst wordt antwoord gevraagd op vragen als: 'Wat wordt in de praktijk verstaan onder onderwijsbehoeften?', 'Hoe worden ze in beeld gebracht worden leerlingen daar bij betrokken?' Tevens wordt uitgezocht in welke mate leerkrachten de competentie bij hun leerlingen zien om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren. Voor het onderzoek worden alle leerkrachten (N=23) uit de eigen onderwijspraktijk gevraagd een vragenlijst in te vullen die antwoord geeft op een aantal deelvragen.

De vragenlijst is opgebouwd uit een aantal gesloten en een aantal open vragen. Er is gekozen voor gesloten vragen omdat een aantal deelvragen beginnen met: In welke mate..... Met stellingen en een schaalverdeling is het antwoord op dit type vraagstellingen goed aan te geven. De open vragen zijn opgenomen om antwoord te krijgen op de deelvragen die een beschrijving vragen als antwoord, zoals vragen die beginnen met: 'Op welke manier.....' en 'Wat.....'

De vragenlijst is zelf ontworpen op basis van de deelvragen. Het beantwoorden van de deelvragen is van belang om de onderzoeksvragen en de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden.

Leerlingen

Dit onderzoek is voor het belangrijkste deel een experiment. Dit experiment zal uitwijzen op welke manier filmbeelden kunnen helpen bij het benoemen van onderwijsbehoeften. Er is gekozen voor een experiment omdat vele aspecten van filmopnamen een invloed kunnen hebben op het kunnen benoemen van onderwijsbehoeften. Omdat het niet reëel is om alle aspecten uit te proberen wordt er een vaste opzet van begeleiden met een aantal van die aspecten uitgevoerd. De effecten van de uitgeprobeerde interventie worden gemeten. Voor dit experiment worden gesprekken gevoerd met leerlingen (N=5). Het tweede van de drie gesprekken in het traject is naar aanleiding van een filmopname van de leerling. Deze opname en het bijbehorende nagesprek is het experiment. Het eerste en het derde gesprek zijn de voor- en de nameting.

Er is dus gekozen voor een voormeting, een nameting en daartussen een interventie. Bij de voor- en nameting wordt een gesprekje met de leerling gevoerd waarin gevraagd wordt: *Kan je mij vertellen wat je in de klas nodig hebt, wat bij jou past, om te leren?* Er wordt doorgevraagd of er iets zal moeten veranderen aan de leerkracht, groep, leerlingen of opdrachten (Pameijer & van Beukering, 2007). Deze vraag met aanvullende vragen is gebaseerd op het handelingsgericht werken van Pameijer en van Beukering (2007). In het

handelingsgericht werken wordt het werken met onderwijsbehoeften centraal gesteld. Deze vraag wordt gesteld in een interview omdat er gevraagd wordt naar de gedachtegang van een leerling. In een interview heeft de onderzoeker de mogelijkheid om door te vragen als dat nodig is. Het interview is geschikt om het onderwerp uit te diepen (Harinck, 2010). Bij het eerste gesprek, de voormeting, zal tevens verteld worden aan de leerling wat de interventie is.

Als interventie wordt een lessituatie van het vak dat de leerling aangeeft als moeilijk gefilmd. De aspecten: leerlingen, groep, leerkracht en opdracht en het effect op de leerling in kwestie is leidend tijdens het filmen. Dat betekent dat het volgende voorkomt op de film:

- Instructie door de leerkracht en de reactie van de leerling.
- Het lokaal en de leerlingen, waaronder de leerling in kwestie
- Zelfstandige verwerking door de leerling.
- Een 'over shoulder' gefilmd beeld van de opdrachten die de leerling maakt.

Na analyse van de beelden worden delen gekozen door de begeleider om te laten zien aan de leerling en te bespreken. Elk van bovenstaande aspecten komt daar in voor. Het bespreken gebeurt op basis van een eenvoudig gestelde kijkrichtingen. Tevens wordt bij het nagesprek gevraagd wat de leerling zelf graag terug wil zien. Het initiatief van de leerling wordt op deze manier sterk gevolgd om er voor te zorgen dat hij/zij zich veilig kan voelen. Kijken en luisteren naar de leerling geeft bovendien informatie over wat de leerling doet en ervaart (Heijkant & Wegen, 2000). De centrale vraag, waar samen met de leerling antwoord op wordt gezocht is: *'Wat moet er gebeuren om beter te kunnen'*

Tijdens de gesprekken wordt uitgelegd aan de leerlingen dat ze de gevoelswaaier (Laevers & Cuvelier, 2001) mogen gebruiken om een bepaald gevoel uit te drukken die ze herkennen van het filmbeeld. Hiermee wordt een extra mogelijkheid geboden aan de leerlingen om zich te kunnen uiten over wat ze zien van zichzelf.

Als basis voor deze interventie is de methodiek van S-VIB genomen. Een aantal elementen daaruit worden gehanteerd:

- Het gesprek vooraf, waarin het doel en de concrete stappen worden uitgelegd.
- Het geven van kijkrichtingen bij, vanuit analyse, geselecteerde delen van de opname.

Om er achter te komen wat voor de leerling van belang is om te zien, is gekozen voor een open vraagstelling. Ook de gesprekshouding van de begeleider naar de leerling is zeer open. De leerling is voor een groot deel leidend richting de fragmenten die de leerling iets zeggen over onderwijsbehoeften. Van belang is daarvoor dat volgens de basiscommunicatie de initiatieven van de leerling goed ontvangen en gevolgd worden (Heijkant & Wegen, 2000). Dit gebeurt onder andere door bij de leerling te informeren wat hij of zij zelf nog graag wil zien. Op deze manier zijn aanpassingen gemaakt om gesprekken over filmbeelden geschikt te maken voor leerlingen. Ook passen ze nu bij de specifieke doelstelling van de gesprekken. Namelijk het benoemen van onderwijsbehoeften door de leerlingen.

3.2 Communicatie met betrokkenen

Leerkrachten

De eerste categorie die in de communicatie betrokken is zijn de leerkrachten. In eerste instantie zijn de leerkrachten de professionals ten aanzien van de leerlingen op de school. Na gesprekken met enkele leerkrachten worden leerlingen gekozen volgens de inschatting dat bij leerlingen vanaf groep vijf een reële kans is dat er bruikbare onderzoeksgegevens gevonden kunnen worden. Met de leerkrachten van groep vijf, zes en zeven wordt geïnventariseerd van welke leerlingen er onduidelijkheden zijn ten aanzien van de onderwijsbehoeften. Op basis van die inventarisatie worden vijf leerlingen gekozen om het experimentele onderzoek mee te doen.

De leerkrachten van de vijf gekozen leerlingen krijgen vervolgens in een gesprek te horen hoe de onderzoeksopzet is, wat de doelstelling er van is, wat de concrete acties zijn en wat er van hen verwacht wordt. De rest van de leerkrachten en het onderwijspersoneel wordt schriftelijk hierover geïnformeerd. Vervolgens worden alle leerkrachten schriftelijk benaderd met het verzoek om de vragenlijst ten behoeve van het onderzoek in te vullen.

Aan het eind van het onderzoek wordt verslag gedaan van het onderzoeksproces en de conclusies. Deze verslaglegging zal ter inzage beschikbaar zijn voor het onderwijspersoneel.

Ouders

De ouders van de vijf gekozen leerlingen worden persoonlijk benaderd. Er wordt uitgelegd wat er onderzocht wordt en wat de onderzoeker gaat doen. Vervolgens wordt besproken hoe hun kind een rol kan spelen in het onderzoek en wat dat ons en de leerling oplevert. Omdat het gaat om filmbeelden in de lessituatie van de leerling wordt ouders hier ook officieel om toestemming gevraagd.

Aan het eind van het onderzoek worden de ouders voor de tweede keer persoonlijk benaderd. Deze keer doet de onderzoeker verslag van het traject van hun kind en vertelt wat het specifiek voor deze leerling heeft opgeleverd.

Leerlingen

De vijf leerlingen die participeren in het onderzoek worden voor een eerste gesprek uitgenodigd. Dit gesprek is in eerste instantie de voormeting ten aanzien van het kunnen benoemen van eigen onderwijsbehoeften bij een bepaald leergebied. Het is echter ook een gesprek waarin met de leerling gecommuniceerd wordt over het verdere verloop van het traject.

In elke volgende stap in het traject met de leerling wordt de leerling aangegeven wat er gaat gebeuren en hoe het gaat gebeuren. Het is van belang dat leerlingen zich er veilig over kunnen voelen en niet voor verrassingen komen te staan. Metacommunicatie moet een vast onderdeel zijn en dat betekent onder andere dat je de leerling uitlegt wat je intenties zijn (Delfos, 2000). Het doel van gesprekken wordt vooraf besproken. Een filmopname in de groep wordt aangekondigd en afgesloten bij de leerling.

3.3 Triangulatie

Bij dit onderzoek wordt een vaardigheid onderzocht bij leerlingen. De vaardigheid is het kunnen reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren. Daarbij wordt de rol van het gebruik van filmbeelden bij deze vaardigheid uitgezocht. Deze vaardigheid wordt vanuit verschillende invalshoeken beschouwd en beoordeeld: De leerkracht, de literatuur, de leerling en de onderzoeker.

Leerkrachten kennen de rol van filmbeelden bij deze vaardigheid niet. Zij kunnen in kader van dit onderzoek echter wel iets in het algemeen zeggen over hoe ze deze vaardigheid inschatten bij de leerlingen van hun groep. Deze deelvraag geeft ook informatie over de rol van leeftijd van leerlingen bij deze vaardigheid.

Er wordt literatuur bestudeerd over het vermogen van zelfreflectie bij leerlingen en het effect van filmopnames daarbij.

Leerlingen worden in het laatste gesprek gevraagd wat ze onthouden of meenemen uit deze begeleiding. Dit laat zien in welke mate de leerlingen zelfreflectie toepassen op basis van een traject met filmbeelden.

Vanuit de gevoerde gesprekken krijgt de onderzoeker zijn persoonlijke indruk van deze vaardigheid bij de leerlingen.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Wat wordt verstaan onder onderwijsbehoeften?

4.1.1 Wat verstaan leerkrachten onder het begrip onderwijsbehoeften?

In eerste instantie wordt met een stelling gemeten of leerkrachten weten wat bedoeld wordt met het begrip onderwijsbehoeften. Vervolgens wordt, om duidelijk antwoord te krijgen op deze vraag, de leerkrachten gevraagd om antwoord te geven op: *'Kan je in één zin aangeven wat je verstaat onder het begrip onderwijsbehoeften?'*

In de volgende grafiek volgen de resultaten van de stelling: *'Ik weet wat bedoeld wordt met het begrip onderwijsbehoeften.'*

De legenda vooraf is van toepassing op alle volgende grafieken in dit hoofdstuk.

Van 21 leerkrachten is in beeld gebracht hoe zij denken over de stellingen. Daar bij is:

- 1: klopt niet
- 2: klopt een beetje
- 3: klopt grotendeels
- 4: klopt helemaal
- 0: niet ingevuld

De leerkrachtnummers geven de volgorde aan van lesgevend in lage naar hoge groep:

- | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1: leerkracht groep 1/2 | 8: leerkracht groep 3/4/5 | 15: leerkracht groep 5/6 |
| 2: leerkracht groep 1/2 | 9: leerkracht groep 3/4/5 | 16: leerkracht groep 6/7/8 |
| 3: leerkracht groep 1/2 | 10: leerkracht groep 4 | 17: leerkracht groep 7 |
| 4: leerkracht groep 1/2 | 11: leerkracht groep 4/5 | 18: leerkracht groep 7/8 |
| 5: leerkracht groep 1/2 | 12: leerkracht groep 4/5 | 19: leerkracht groep 8 |
| 6: leerkracht groep 3 | 13: leerkracht groep 5/6 | 20: leerkracht groep 8 |
| 7: leerkracht groep 3/4 | 14: leerkracht groep 5/6 | 21: leerkracht groep 8 |



De openvraag in de vragenlijst: *'Kan je in één zin aangeven wat je verstaat onder het begrip onderwijsbehoeften?'* levert het volgende resultaat op:

Er is een duidelijke overeenkomst zichtbaar in de gegeven antwoorden. 17 van de 21 leerkrachten benoemen in het antwoord dat het gaat om dingen die een leerling nodig heeft. Er wordt bij beschreven waarvoor een leerling die dingen nodig heeft. Dat wordt omschreven als: nodig om (optimaal) te leren, om te ontwikkelen/ontplooiën, om kennis op te doen, doelen te bereiken, gelukkig te voelen op school of voor alles op het gebied van onderwijs in het geheel.

Enkele leerkrachten die niet formuleren met iets dat leerlingen nodig hebben geven in het antwoord wel aan dat het gaat om behoeften van de leerling. Wat uiteindelijk op hetzelfde neerkomt. Eén leerkracht benoemt dat het gaat om het scheppen van een veilig klimaat waarbij je rekening houdt met de individuele leerbehoeften van het kind. Een andere leerkracht noemt dat het gaat over de specifieke behoeften / wensen die een leerling prikkelen en stimuleren.

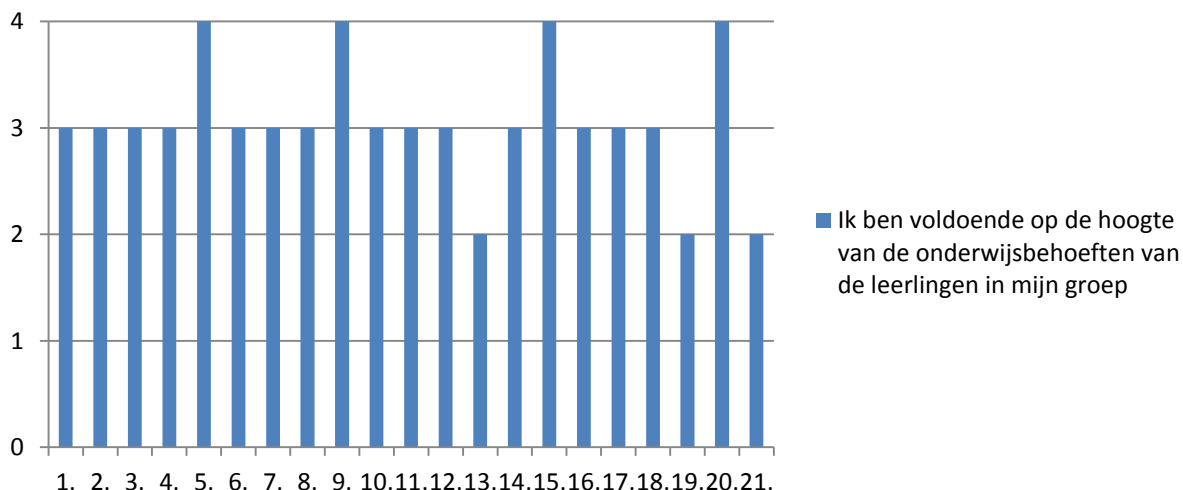
Twee leerkrachten geven in het antwoord meer de werkwijze weer waardoor het niet helemaal duidelijk is wat verstaan wordt onder onderwijsbehoeften. De leerkrachten geven als antwoord: 'Om de talenten van de kinderen optimaal te ontwikkelen gaan we samen met de leerling bekijken hoe we onze unieke en eigen leerdoelen kunnen bereiken.' En 'Gebruik makend van alle stimulerende en belemmerende factoren vanuit hun persoon en de omgeving zorgen dat de leerling in een optimale leeromgeving voor hem/haar kan werken en daarbij presteert op zijn/haar niveau en kunnen'.

4.1.2 In welke mate ervaren leerkrachten dat ze tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen?

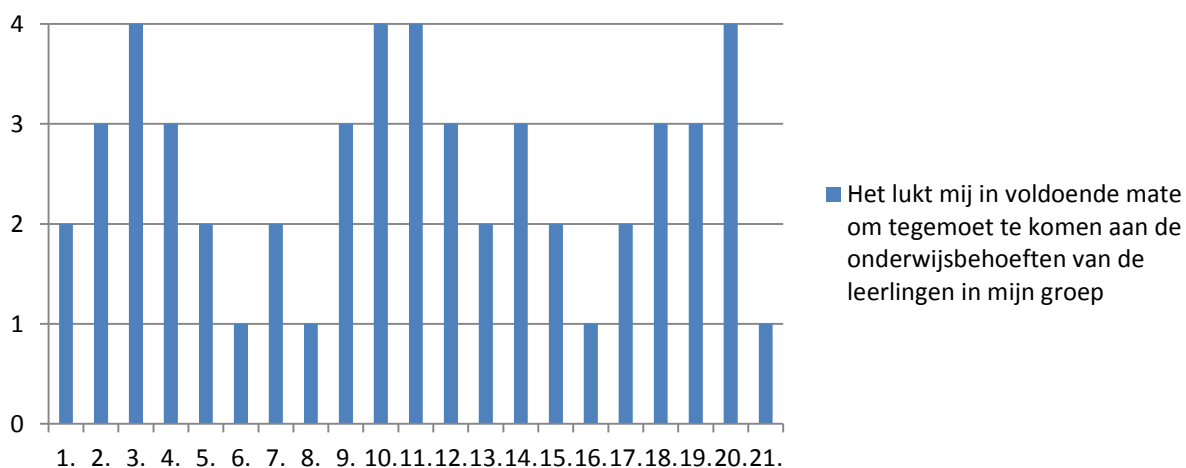
Om een duidelijk beeld te krijgen van hoe leerkrachten ervaren dat ze tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen zijn een tweetal stellingen opgenomen in de vragenlijst. Het gaat daarbij namelijk om twee aspecten: 1. In welke mate zijn leerkrachten op de hoogte van de onderwijsbehoeften in de groep? En 2. In welke mate kunnen leerkrachten tegemoet komen aan die onderwijsbehoeften? De stellingen daarbij zijn: 1. Ik ben voldoende op de hoogte van de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep en 2. Het lukt mij in voldoende mate om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep.

De resultaten van het onderzoek naar deze stellingen zijn weergegeven in grafieken.

Ik ben voldoende op de hoogte van de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep



Het lukt mij in voldoende mate om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep



4.1.3 Wat missen leerkrachten bij het in beeld krijgen van onderwijsbehoeften en wat gaat daarbij goed?

Deze vraag wordt beantwoord vanuit de vragenlijst. Daarin is de vraag opgenomen: 'Wat krijg je goed in beeld en wat mis je bij het verkrijgen van inzicht in onderwijsbehoeften?' De antwoorden op deze vraag zijn zeer divers. In het overzicht worden de positieve punten en de negatieve punten/dingen die gemist worden bij elkaar gezet. De beschreven antwoorden gaan zowel over het proces van zicht krijgen op onderwijsbehoeften als over het soort onderwijsbehoeften. Elk aandachtsstreepje is iets wat een individuele leerkracht heeft beantwoord.

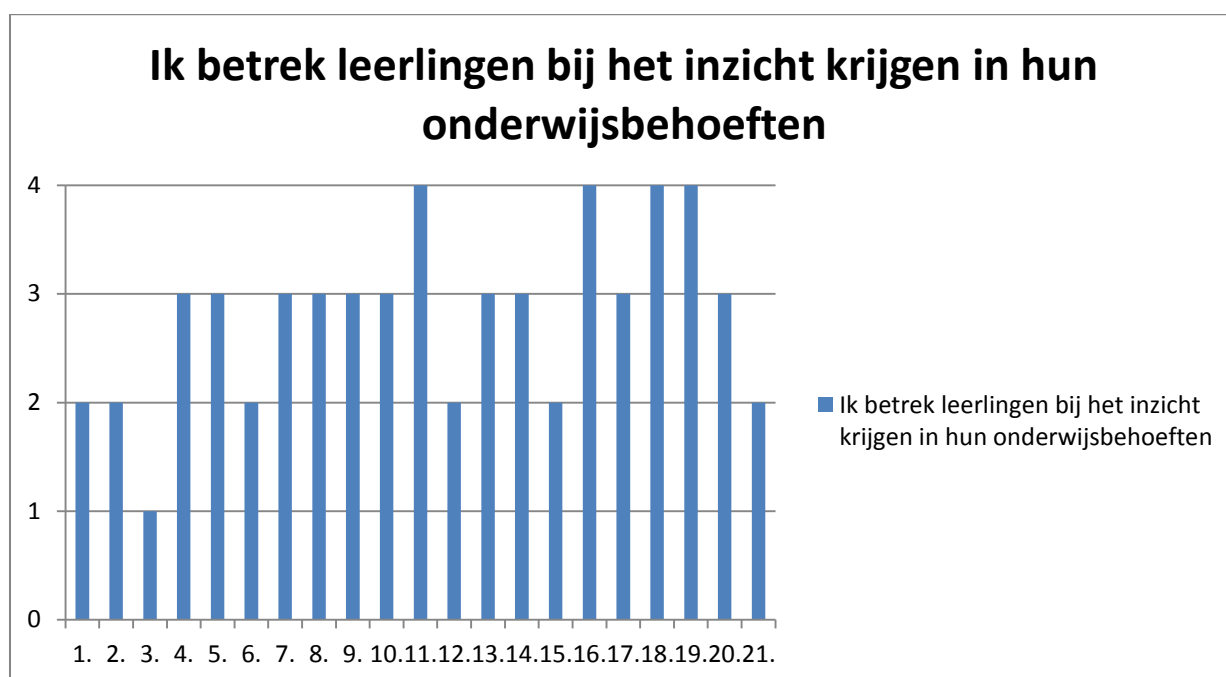
Wat leerkrachten goed in beeld krijgen en waardoor leerkrachten onderwijsbehoeften goed in beeld krijgen:	Wat leerkrachten niet goed in beeld krijgen en wat gemist wordt bij het zicht krijgen op onderwijsbehoeften:
<i>Wat leerkrachten goed in beeld krijgen:</i> - Waar je moet beginnen met een leerling. - Taakgerichtheid en werkhouding. - Leerbehoeften - Leerstof - Behoeftte van de gemiddelde leerling - Leerlingen die moeite hebben met zelfstandig werken	<i>Wat leerkrachten niet goed in beeld krijgen:</i> - De specifieke belevingswereld van jonge kleuters. - Hoe een kind het beste leert. - Inzicht in de leerstijl van kinderen. - Inzicht in bepaald gedrag - Onderwijsbehoeften bij verminderde taakgerichtheid. - Zicht op in welke mate er sprake is van dyslexie en dyscalculie bij leerlingen. - Zicht op de grootte van de voorsprong bij hoogbegaafdheid. - Goed beeld van thuissituatie. - Wat er in een kind om gaat, wat zijn behoeftes in relatie tot interesses? - Wat leerlingen nodig hebben als ze beter kunnen dan ze laten zien. - Wat leerlingen nodig hebben als ze dingen wel weten of kunnen, maar het niet laten zien. - Wat leerlingen nodig hebben die zichzelf onderschatten of overschatten.

<i>Waardoor leerkrachten onderwijsbehoeften goed in beeld krijgen:</i> - Door naar de hobby van vader te vragen. - Door het bijhouden van een begrippenlijst, toetsen en observeren. - Door observeren en analyseren - Door verslagen, rapporten en toetsresultaten te bekijken. - Door te observeren en gesprekken te voeren met ouders en leerlingen. - Door videoanalyses maken. - Door hulp te vragen aan anderen.	<i>Wat leerkrachten missen bij het zicht krijgen op onderwijsbehoeften:</i> - Uitvoering in de praktijk, tijd en kennis. - Tijd om individuele gesprekjes aan te gaan met kinderen - Tijd om te observeren - Tijd en rust om toetsen te analyseren - Specifieke hulp om vast te stellen wat het kind nodig heeft. - Goede begeleiding en tips bij complexe problemen.
---	---

4.2 Op welke wijze kunnen leerlingen betrokken worden bij het vinden van hun onderwijsbehoeften?

4.2.1 In welke mate betrekken leerkrachten de leerling bij het vinden van zijn/haar onderwijsbehoeften?

Om in beeld te krijgen in welke mate leerkrachten de leerlingen betrekken bij het vinden van onderwijsbehoeften is de volgende stelling opgenomen in de vragenlijst voor leerkrachten: *'Ik betrek leerlingen bij het inzicht krijgen in hun onderwijsbehoeften.'* Het resultaat van onderzoek naar deze stelling is weergegeven in de volgende grafiek.



In de vragenlijst wordt tevens gevraagd naar de manieren waarop de leerkrachten inzicht verkrijgen in onderwijsbehoeften. Hierdoor wordt zichtbaar hoe vaak leerkrachten benoemen dat leerlingen betrokken worden bij het inzicht krijgen in onderwijsbehoeften. De antwoorden zijn hieronder samengevat. De nummers corresponderen met de nummers in de grafieken.

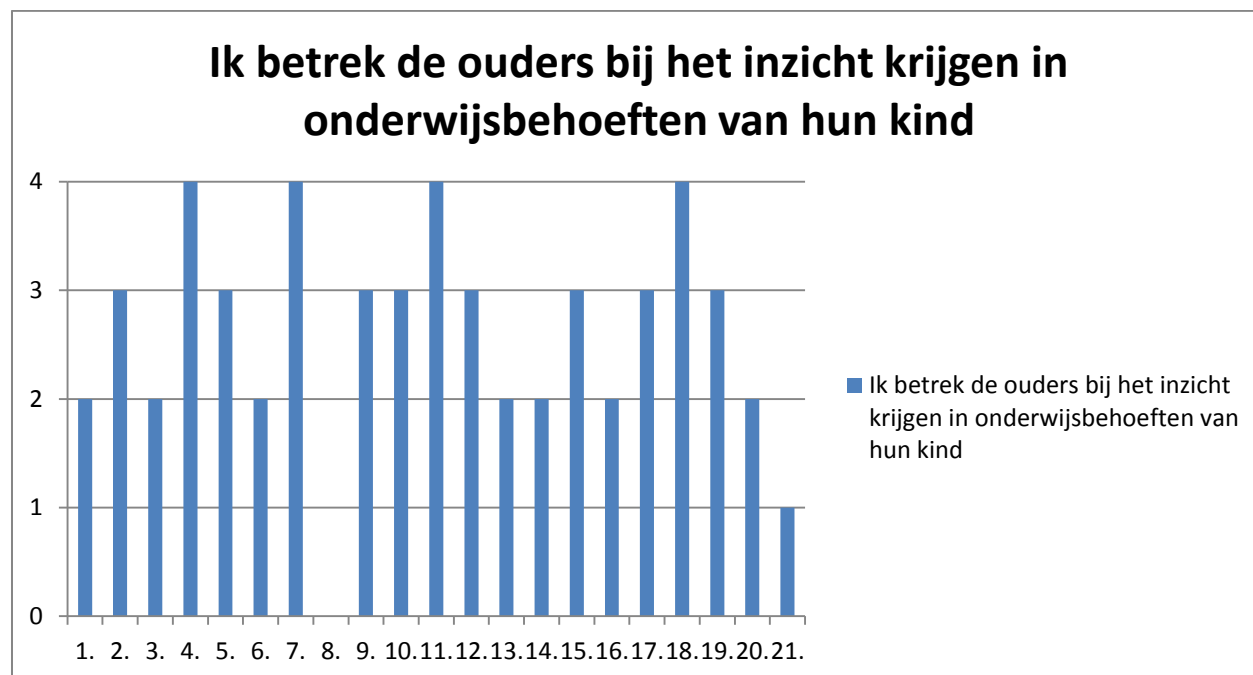
1. Houding, gedragingen en werkwijzen observeren en cito toetsen analyseren.
2. Observeren, luisteren en gesprekken voeren.
3. Hulpvraag bedenken met de leerling figuurlijk voor je neer gezet.
4. Observeren, gesprekken met ouders en eventueel met derden.
5. Observeren, toetsen en bijhouden van begrippenlijst.
6. Rond gaan tijdens het werken, vragen tijdens instructie, bekijken van de werkresultaten en toetsen.
7. Observeren, praten met de leerling met echte interesse tonen en positieve aandacht geven.
8. Observeren bij lessituaties en vrije situaties en gesprekken voeren met leerlingen.

9. Observeren van leerlingen, individuele gesprekken met leerlingen en toetsresultaten evalueren.
10. Observeren en gesprekken met leerlingen.
11. Observeren, luisteren en kijken naar resultaten.
12. Observeren, afname nscct (niet schoolse cognitieve capaciteiten test) en andere toetsen.
13. Observeren, gesprekken met leerlingen/IB-er/ouders en dingen uitproberen.
14. Observeren en bevragen van het kind.
15. Observeren, gesprekken met leerlingen en ouders en overdracht van een collega.
16. Observeren, analyse van toetsen en bovenal wekelijkse gesprekken met leerlingen.
17. Observeren, toetsen en gesprekken.
18. Observeren, gesprekken met leerlingen en het invullen van een vragenlijst.
19. Observeren van gedrag en met feiten en resultaten.
20. Kijken naar het werk van leerlingen en praten met leerlingen.
21. Observeren, gesprekken met leerlingen en ouders en middels verslagen, rapporten, toetsresultaten en video-analyses.

4.2.2 Op welke manier wordt er gebruik gemaakt van ouders om leerlingen te kunnen betrekken bij het vinden van onderwijsbehoeften?

Om in beeld te krijgen in welke mate leerkrachten gebruik maken van de ouders bij het vinden van onderwijsbehoeften van hun kind is de volgende stelling opgenomen in de vragenlijst voor leerkrachten: *'Ik betrek de ouders bij het inzicht krijgen in onderwijsbehoeften van hun kind.'*

Het resultaat van onderzoek naar deze stelling is weergegeven in de volgende grafiek.



In de vragenlijst wordt tevens gevraagd naar de manieren waarop de leerkrachten inzicht verkrijgen in onderwijsbehoeften. Hierdoor wordt zichtbaar hoe vaak leerkrachten benoemen dat ouders betrokken worden bij het inzicht krijgen in onderwijsbehoeften van hun kind. Deze resultaten zijn te vinden in de voorgaande paragraaf. Paragraaf: 4.2.1

4.2.3 In welke mate zijn leerlingen in staat om voor henzelf passende voorbeelden bij de definitie van onderwijsbehoeften te benoemen?

Voor het beantwoorden van deze vraag wordt de deelnemende leerlingen in het eerste gesprek een interviewvraag gesteld. Deze interviewvraag luidt: 'Kan je mij vertellen wat je in de klas nodig hebt, wat bij jou past, om te leren?' Deze vraag heeft bij het stellen betrekking op een gebied waar de leerling moeite mee heeft. Er wordt doorgevraagd over kenmerken van de leerkracht, leerlingen, groep en leerstof die eventueel bepalend zijn voor onderwijsbehoeften. De vijf leerlingen die aan het begin van een traject deze vraag krijgen zijn:

- Rebecca uit groep 5,
- Rosalie uit groep 6,
- Sander uit groep 6,
- Kevin uit groep 7 en
- Jasper uit groep 7.

Rebecca geeft in eerste instantie al snel het antwoord dat ze nooit spullen gebruikt bij het rekenen. Ze rekent wel op haar vingers, maar ze geeft aan dat dat eigenlijk niet mag. Rebecca weet niet welke spullen te gebruiken zijn, maar zegt dat er misschien wel spullen zijn die haar kunnen helpen. Als er enkele suggesties worden genoemd zegt Rebecca dat ze werken met blokjes niet fijn vindt, maar dat een honderdveld haar misschien wel helpt.

Rosalie geeft als antwoord dat iets om thuis te leren haar kan helpen bij aardrijkskunde en spelling. Ze geeft aan dat ze dat voor taal ook een keer lesjes heeft meegekregen om thuis te oefenen.

Sanders eerste reactie op deze interviewvraag is schudden met het hoofd waarbij hij met 'nee' beantwoordt. Ook na het doorvragen door de onderzoeker kan Sander niks benoemen wat hij nodig heeft dat hem zou kunnen helpen bij het rekenen.

Kevin geeft snel antwoord na het stellen van de vraag. Hij vertelt dat juf na de uitleg gaat rondlopen. Het komt dan voor dat juf aan de andere kant van het lokaal is als Kevin iets niet snapt. Kevin legt uit dat hij dan een blokje op tafel moet leggen, maar dat juf dan eerst andere groepjes bij langs gaat. Als de onderzoeker vraagt wat hij dan denkt nodig te hebben, antwoordt Kevin: "iets meer uitleg". Na het doorvragen kan Kevin geen extra onderwijsbehoeften benoemen.

Jasper zegt zelf niet goed te weten waardoor het beter zal gaan. Hij geeft aan dat zijn moeder en juf altijd zeggen dat hij goed moet oefenen. Als de onderzoeker doorvraagt of hij zelf ook iets weet wat hem kan helpen, kan Jasper niet iets benoemen. Na het doorvragen of er misschien iets moet gebeuren bij de leerkracht, andere leerlingen, groep of leerstof, geeft Jasper aan dat hij al mag werken op kopieën en dat hem dat al helpt. Tijdens het gesprek kan Jasper niets benoemen wat hem kan helpen om het rekenen verder te versterken.

4.2.4 Op welke manier kunnen filmbeelden bijdragen aan het benoemen van eigen onderwijsbehoeften door leerlingen?

In het vervolg van de trajecten van de vijf leerlingen wordt een gesprek gevoerd naar aanleiding van filmbeelden van de onderwijspraktijk. Een week later wordt weer een gesprek gevoerd om te meten wat leerlingen nog kunnen benoemen als persoonlijke onderwijsbehoeften. De vraag wordt op dezelfde manier gesteld als in het eerste gesprek (zie paragraaf 4.2.3) Voor de volledigheid nogmaals de deelnemende leerlingen:

- Rebecca uit groep 5,
- Rosalie uit groep 6,
- Sander uit groep 6,
- Kevin uit groep 7 en
- Jasper uit groep 7.

Rebecca praat makkelijk naar aanleiding van de beelden van zichzelf. Ze moet even wennen en vindt het in eerste instantie wel wat raar om zichzelf in de klas terug te zien. Bij alle bekeken fragmenten kan Rebecca benoemen wat ze ziet en hoe ze er tegenaan kijkt. Enkele keren benoemt zij een gevoel aan de hand van de gevoelswaaier. In gesprek met de onderzoeker komt ze tot de volgende onderwijsbehoeften die haar zouden kunnen helpen bij het rekenen:

- Voorin de klas zitten, zodat juf meer in de buurt is.
- Beter leren van de groep drie en vier sommen.

Bij het gesprek van zeven dagen later kan Rebecca nog goed aangeven wat haar onderwijsbehoeften zijn. De behoefte om voor in de klas, dicht bij de leerkracht, te zitten benoemt ze direct. Na enig doorvragen over het werk, benoemt ze ook dat ze sommen van groep drie en vier beter wil leren. Tevens benoemt Rebecca een onderwijsbehoefte uit het eerste gesprek zonder beelden. Namelijk dat het gebruik van materialen haar misschien helpt bij het rekenen.

Rosalie kijkt tijdens en na de filmfragmenten vaak op de gevoelswaaier. Enkele keren benoemt ze een gevoel bij een bepaald fragment. Rosalie weet weinig te vertellen over wat ze ziet of hoe ze er tegen aan kijkt. Als er gevraagd wordt hoe ze vindt dat het gaat, antwoord Rosalie meestal: "Goed", zonder dat verder toe te kunnen lichten.

Bij een fragment waarin er zelfstandig gewerkt wordt geeft Rosalie een onderwijsbehoefte aan voor spelling die betrekking heeft op haar zelf. Namelijk:

- Goed lezen en kijken wat in het schrift staat.

Bij het gesprek van drie dagen later kan Rosalie deze onderwijsbehoefte niet meer noemen. Ze herkent hem wel als de onderzoeker hem noemt.

Sander geeft aan dat hij het grappig vindt om zichzelf terug te zien. Hij merkt ook dingen waar hij om moet lachen. Bijvoorbeeld dat hij hoort hoe andere leerlingen elkaar een antwoord voorzeggen. Bij de meeste beelden kan Sander ook aangeven wat hij ziet bij zichzelf en hoe hij er tegen aan kijkt. Dit doet hij echter pas nadat er een gesprekje op gang is gekomen over het fragment. Naar aanleiding van de filmbeelden komt Sander tot de volgende onderwijsbehoeften die hem zouden kunnen helpen bij rekenen:

- Een plek verder bij de deur en de inleverlaatjes vandaan.

- De antwoorden laten staan op het uitrekenpapier zodat ze niet extra overgeschreven hoeven worden.
- Meer oefenen van sommen.

Bij het gesprek van zeven dagen later kan Sander aangeven dat hij om beter te kunnen rekenen graag een andere plek zou willen en dat het hem zou helpen om de sommen op het uitrekenpapier te mogen laten staan. Sander weet dus na een week nog twee van de drie onderwijsbehoeften te benoemen.

Kevin praat makkelijk naar aanleiding van de filmfragmenten. Hij geeft aan wat er gebeurt en ook hoe hij dat beleefd heeft. Na de meeste fragmenten kijkt Kevin op de gevoelswaaier en geeft hij aan welk gevoel er bij hoort. Bij verschillende fragmenten benoemt hij ook verschillende onderwijsbehoeften die hem zouden kunnen helpen bij het rekenen. Deze onderwijsbehoeften hebben betrekking op de leerkracht en op zichzelf. Het zijn:

- Meer uitleg van de juf bij zijn tafel.
- Meer werken op kladpapier.
- Letten op goede schrijfhouding.

Bij het gesprek van zeven dagen later benoemt Kevin direct dat hij het prettig vindt als hij meer uitleg zou krijgen van de leerkracht bij zijn tafel. Na het doorvragen naar mogelijke categorieën van onderwijsbehoeften weet Kevin ook te vertellen dat hij op zijn schrijfhouding moet letten. Kevin weet na een week dus nog twee van de drie onderwijsbehoeften te noemen.

Jasper associeert veel tijdens het gesprek waardoor hij soms niet goed antwoord geeft op de vragen die gesteld worden. Hij herinnert zich nog hoe hij uiteindelijk een som bij deze rekenles heeft opgelost voordat hij het beeld daarbij ziet. Hier komt Jasper ook nog enkele keren op terug. Uiteindelijk is dit het enige dat hij kan benoemen als iets wat hem kan helpen om beter te kunnen rekenen. Deze onderwijsbehoefte die Jasper benoemt is:

- Gelegenheid om te rekenen met een getallenlijn als de som te moeilijk is.

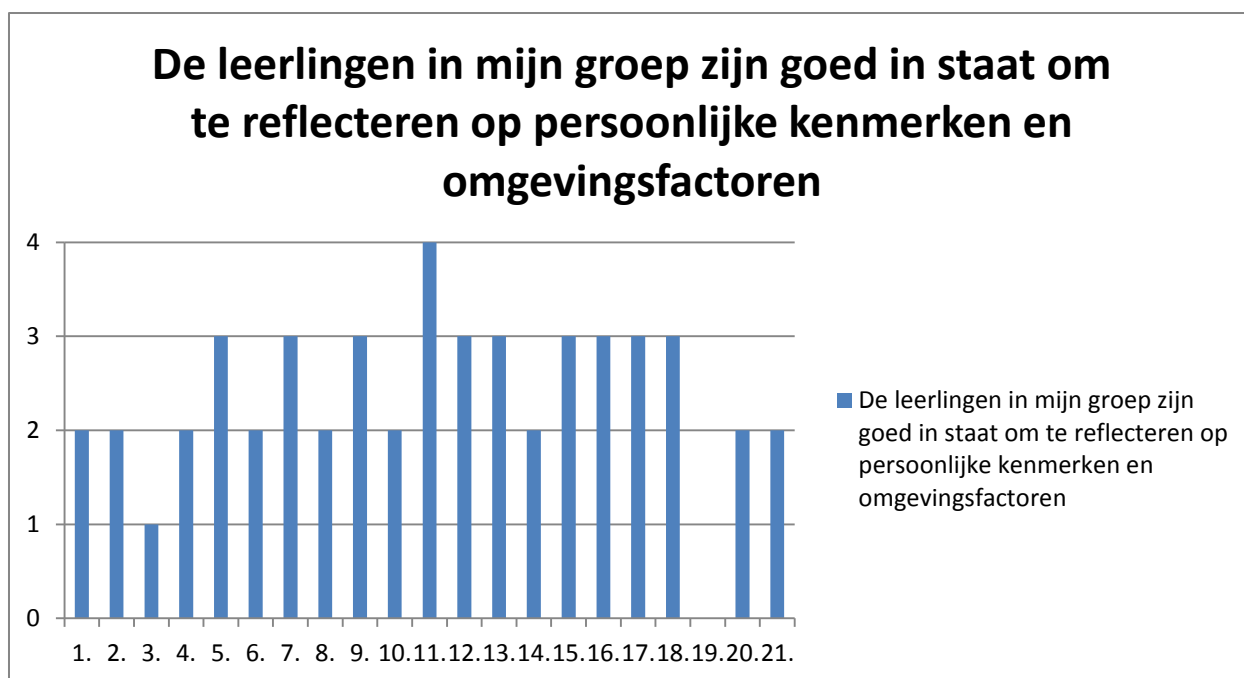
Bij het gesprek van zeven dagen later kan Jasper deze onderwijsbehoefte nog goed aangeven.

4.3 Hoe zijn leerlingen in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?

4.3.1 Hoe ervaren leerkrachten de vaardigheden van leerlingen om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is hierover een stelling opgenomen in de vragenlijst. Deze stelling is: *‘De leerlingen in mijn groep zijn goed in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren’.*

De volgende grafiek is een weergave van het onderzoek naar deze stelling.



4.3.2 In welke mate laten leerlingen zien dat ze reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?

De vijf deelnemende leerlingen wordt in het derde gesprek gevraagd of ze een stukje uit de filmbeelden konden herinneren waardoor ze meer te weten zijn gekomen over zichzelf. Jasper, Kevin en Rebecca weten als antwoord op deze vraag een concreet moment te benoemen uit de film. Ook geven ze erbij aan wat hun gedachte er bij was. Sander en Rosalie weten op deze vraag geen antwoord te geven.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies weergegeven van de centrale vraag en de bijbehorende onderzoeksvragen. Tevens wordt in de verdieping ingegaan op de inzichten, discussies en de implicaties voor de onderwijspraktijk. De centrale vraag van het onderzoek is:

Op welke wijze geven filmbeelden van de onderwijspraktijk van een leerling ondersteuning bij het benoemen van de onderwijsbehoeften door de leerling?

Eerst zal per paragraaf de onderzoeksvragen behandeld worden en uiteindelijk volgt de centrale conclusie.

5.1 Wat wordt verstaan onder onderwijsbehoeften?

Conclusies:

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten bij onderwijsbehoeften denken aan wat leerlingen nodig hebben. Leerkrachten vinden dat ze voldoende op de hoogte zijn van de onderwijsbehoeften in de groep, maar zijn beduidend minder goed in staat om dat te vertalen naar aanpassingen in het onderwijs. Concreet ervaren leerkrachten meer onderwijsbehoeften waar geen inzicht in verkregen kan worden dan onderwijsbehoeften waar wel inzicht in verkregen kan worden.

Verdieping:

De term 'onderwijsbehoeften' is niet vreemd voor leerkrachten. Alle leerkrachten geven aan dat ze grotendeels of helemaal weten wat er bedoeld wordt met onderwijsbehoeften. 90% van de leerkrachten benoemt dat het gaat over behoeften van leerlingen of iets dat leerlingen nodig hebben. Dit past bij de beschrijving: Deze leerling heeft nodig die (Pameijer & van Beukering, 2007). Geen van de leerkrachten geeft in het antwoord aan in welke categorieën onderwijsbehoeften ingedeeld kunnen worden zoals Pameijer en van Beukering (2007) dat doen. Leerkrachten denken in eerste instantie niet in die categorieën, dus het zou verder uitgezocht moeten worden of deze bekend zijn en of er gezocht wordt in verschillende categorieën.

Over het algemeen zijn de leerkrachten voldoende op de hoogte van de onderwijsbehoeften in de groep. Minder inzicht hierin komt met name voor in groep 8. De mate waarin ervaren wordt dat er tegemoet gekomen kan worden aan deze onderwijsbehoeften is zeer wisselend. De groep waarin leerkrachten lesgeven speelt hierbij geen rol. Leerkrachten zijn beter op de hoogte van de onderwijsbehoeften dan dat ze er aan tegemoet kunnen komen. Pameijer en van Beukering (2007) beschrijven dat onderwijsbehoeften vertaald kunnen worden naar onderwijsaanbod op instructie, opdrachten/materialen, leeractiviteiten, feedback, groepsleden en leraar. Inmiddels is duidelijk dat leerkrachten bij onderwijsbehoeften niet denken aan deze kenmerken van het onderwijsaanbod.

Dit bevestigt dat het in de onderwijspraktijk gaat om de centrale vraag: 'Wat vraagt het kind van ons?' De antwoorden zijn de onderwijsbehoeften die we nodig hebben om doelen te bereiken met leerlingen (Lange, 2006).

Leerkrachten missen vooral tijd en specifieke hulp om de dingen te doen die inzicht geven in onderwijsbehoeften. Wat niet goed in beeld komt bij leerkrachten is divers. Wat het meest voorkomt is moeite met inzicht verkrijgen in onderwijsbehoeften bij leerlingen die niet laten

zien wat ze weten of kunnen.

Leerkrachten zetten met name observaties in om goed zicht te krijgen op onderwijsbehoeften. Wat leerkrachten goed in beeld krijgen is divers, er is geen duidelijke overeenkomst waar een conclusie uit gehaald kan worden. Leerkrachten krijgen meer onderwijsbehoeften niet dan wel in beeld. Het bepalen van onderwijsbehoeften is dus lastig, zoals van der Wolf en van Beukering (2009) ook vaststellen. Wat dat betreft kan de discussie gaan over de stelling: Leerkrachten hebben ook specifieke behoeften voor het bepalen van onderwijsbehoeften.

5.2 Op welke wijze kunnen leerlingen betrokken worden bij het vinden van hun onderwijsbehoeften?

Conclusies:

Uit het onderzoek blijkt dat filmbeelden van de onderwijspraktijk de leerling meestal helpen bij het benoemen van onderwijsbehoeften. Deze onderwijsbehoeften zijn dan ook iets van henzelf.

Leerkrachten betrekken leerlingen meer bij het verkrijgen van inzicht in onderwijsbehoeften dan de ouders.

Verdieping:

67% van de leerkrachten geven aan dat de leerlingen grotendeels of helemaal door hen betrokken worden bij het inzicht krijgen in hun onderwijsbehoeften. Met name de leerkrachten vanaf groep zeven zeggen de leerlingen helemaal te betrekken. De leerkrachten doen dit hoofdzakelijk op een passieve en op een actieve manier. Namelijk door de leerlingen te observeren (passief) en door gesprekken te voeren met leerlingen (actief). Het is waardevol om verder te onderzoeken wat voor gesprekken de leerkrachten dan voeren met de leerlingen en hoe ze dat aanpakken. Het is namelijk van belang dat de leerkracht in die gevallen over goede gespreksvaardigheden beschikt (Pameijer & van Beukering, 2007). In de onderwijspraktijk is het van belang om discussie te voeren over de rol van feedback geven. Dit wordt niet benoemd door leerkrachten terwijl het geven van goede feedback volgens Hattie en Timperley (2007) bijdraagt tot het achterhalen wat leerlingen nodig hebben.

Iets meer dan 50% van de leerkrachten geeft aan ook ouders grotendeels of helemaal te betrekken bij het vinden van onderwijsbehoeften van hun kind. Dat is minder dan het betrekken van leerlingen. Ook de inventarisatie van manieren om inzicht te krijgen bevestigt dat ouders minder worden betrokken dan de leerlingen bij het krijgen van inzicht in onderwijsbehoeften.

Als leerlingen, zonder extra interventie, bevraagd worden in een gesprek naar hun onderwijsbehoeften, kunnen ze daar niet altijd goed antwoord op geven. Alleen Kevin en Rosalie weten uit zichzelf concreet iets te benoemen. Dat zijn slechts twee van de vijf leerlingen.

Met het gebruik van filmbeelden van de onderwijspraktijk kunnen de leerlingen sterker aangeven wat onderwijsbehoeften zijn. Door vragen te stellen naar aanleiding van de beelden moeten de leerlingen de eigen situatie vanuit verschillende perspectieven benaderen. Met name jonge kinderen zijn goed in staat om dat te doen (Delfos, 2000). Vier van de vijf leerlingen spreken over concrete situaties die op de film voorkomen en geven er een betekenis aan. Het gesprek wordt gevoerd met gerichte vragen van de onderzoeker ten aanzien van de beelden. In alle vier gevallen resulteert dat in het benoemen van één, twee

en twee keer drie onderwijsbehoeften door de leerling. Hierdoor is duidelijk zichtbaar dat het kijken en luisteren naar beelden leerlingen inzicht geeft in hoe ze leren. Dit is een bevestiging van de bewering van Klabbers (2009).

De vier leerlingen die uit zichzelf konden spreken over concrete situaties uit de filmbeelden waren in staat om na zeven dagen deze onderwijsbehoeften te benoemen. Twee leerlingen hadden drie items genoemd, deze leerlingen wisten er nog twee te benoemen na zeven dagen. Het inzicht is dus ook iets van de leerlingen zelf geworden. De leerling die niet concreet over beelden kon vertellen kon na drie dagen haar eerder genoemde onderwijsbehoefte niet meer herinneren.

Wat nog blijft liggen is de vraag waarom die ene leerling minder gebaat is geweest bij de begeleiding. Omdat de onderzoeker niet de leerkracht is, is het maar de vraag of de vertrouwensrelatie, die volgens Otter en Haassen (2004) een belangrijke voorwaarde is, wel voldoende aanwezig is geweest bij de begeleiding. Om het onderzoek sterker te maken is het noodzakelijk om eerst de vertrouwensrelatie te versterken of het onderzoek te laten doen door iemand die die vertrouwensrelatie al heeft.

5.3 Hoe zijn leerlingen in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren?

Conclusies:

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen, in ieder geval vanaf hun zevende, in staat zijn om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren als dat gestuurd wordt met een relatief korte interventie. Leerkrachten herkennen over het algemeen deze competentie bij de leerlingen.

Verdieping:

Leerkrachten geven voor 95% aan dat leerlingen in enige mate in staat zijn om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren. Binnen deze 95% zegt de helft dat dit een beetje het geval is en de andere helft dat dit grotendeels het geval is. Leerkrachten zien hier duidelijk deze competentie bij leerlingen, ook al bij leerlingen uit groep 1 of 2.

Drie van de vijf deelnemende leerlingen laat duidelijk merken te kunnen reflecteren op zichzelf en hun omgeving op basis van de interventie met filmbeeld. Er is bij deze leerlingen bewustwording van essentiële aspecten van het leren, stap 3 van het spiraalmodel voor reflectie (Korthagen, 2001). Ruit en Korthagen (2012) geven tevens aan dat leerlingen van zeven tot twaalf jaar na een relatief korte interventie in staat zijn om kernkwaliteiten te ontdekken. Dit is ook een vorm van zelfreflectie.

Uit onderzoek en literatuur blijkt dus dat leerlingen zelfreflectie kunnen toepassen na een interventie door een professional. Met dit gegeven kan meer uit leerlingen gehaald worden in de onderwijspraktijk. Het is de vraag hoe dat het meest effectief vorm kan krijgen. De basis voor zelfreflectie is er blijkbaar bij leerlingen. Het gebruik van filmbeelden is een middel dat kan werken mits er een goed feedbackgesprek gevoerd wordt (Otter & Haasen, 2004), maar wat kan nog meer een middel zijn? Moeten we daar op school niet meer naar op zoek?

5.4 Centrale vraag: Op welke wijze geven videobeelden van de onderwijspraktijk van een leerling ondersteuning bij het benoemen van onderwijsbehoeften door de leerling?

Centrale Conclusie:

Door leerlingen te begeleiden met gerichte vragen bij filmbeelden van de onderwijspraktijk, kunnen leerlingen beter eigen onderwijsbehoeften benoemen die de leerlingen voor zichzelf kunnen onthouden.

Verdieping:

Er zijn voorwaarden en stimulerende factoren die begeleiding met filmbeelden tot een succes maken bij leerlingen. In het onderzoek is daar rekening mee gehouden op basis van wat de literatuur daar over aangeeft. Er is veel bevestiging van de literatuur en in dit experiment zien we een voorbeeld van wat werkt voor leerlingen om zicht te krijgen op onderwijsbehoeften. Doordat er meer inzicht komt in wat een leerling nodig heeft vindt er duidelijk afstemming plaats tussen kind en school. Geelen en Kool (2013) geven tevens van beeldcoaching aan dat deze onderlinge band en afstemming ermee versterkt wordt.

Geelen en Kool zien in dit verband ook de mogelijkheid om ouders hierbij te betrekken. De driehoek afstemming en band tussen school ouders en leerling kan daarmee versterkt worden. Het onderzoek geeft echter aan dat ouders minder betrokken worden. Het is dan ook niet zo gebruikelijk in de onderwijspraktijk om filmbeelden te delen met ouders, maar waarom niet? Immers, volgens het handelingsgericht werken is transparante communicatie en constructieve samenwerking met ouders effectief voor het onderwijs aan de leerling (Pameijer & van Beukering, 2007).

Naast het discussie punt over de betrokkenheid van ouders, roept het zelfbeeld van leerlingen vragen op. Doordat de resultaten bereikt zijn met een aangepaste vorm van S-VIB, mist daarin het element microanalyse. Leerkrachten worden met deze methodiek in hun kracht gezet, maar gebeurt dat nu ook wel met de leerlingen? Dit roept de volgende vraag op: Op welke manier kan bij deze vorm van begeleiden de focus komen op het stimuleren van een positief zelfbeeld dat zal leiden tot meer zelfsturing, net als bij videofeedback bij leerkrachten (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2010)?

Aanbevelingen:

Leerlingen betrekken bij hun leerproces is erg belangrijk. Daardoor is het mogelijk om beter af te stemmen met leerlingen wat er moet gebeuren om tot betere ontwikkeling te komen. Begeleiden met filmbeelden is één van de middelen, maar wel een heel effectieve. Het is makkelijk in te zetten door een begeleider of door de leerkracht zelf. Zorg dat er regelmatig een camera in de groep aanwezig is om kritische situaties te filmen. Bekijk in de school wie over de nodige gespreksvaardigheden beschikt om de leerling te begeleiden aan de hand van deze filmbeelden. De leerling wordt goed betrokken en het vernieuwde inzicht in onderwijsbehoeften vormt een startpunt voor meer effectieve begeleiding.

Bibliografie

- Samenwerkingsverband duin en bollenstreek*. (2012, maart 19). Retrieved april 29, 2013, from www.swv-db.nl: http://www.swv-db.nl/bestanden/242/Verzamellijst_onderwijsbehoeften.pdf
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *Britisch Educational Research Journal*, 421-441.
- Delfos, M. F. (2000). *Luister je wel naar mij? gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Dycke, J. L., Martin, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching exceptional children*, 42-47.
- Embregts, P. J. (2002). Effects of Video Feedback on Social Behaviour of Young People with Mild Intellectual Disability and Staff Responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 105-116.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. (2010, oktober 16). *Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture*. Retrieved februari 2013, from www.springerlink.com.
- Geelen, A., & Kool, C. (2013). Levenswerelden verbinden - Het kind in beeld. In H. Jansen, C. Brons, & F. Faber, *beeldcoaching zet in beweging* (pp. 228-241). Baarn: De Weijer uitgeverij.
- Greene, R. W. (2005). *Het explosieve kind. Over het opvoeden en begrijpen van snel gefrustreerde en chronisch inflexibele kinderen*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Harinck, F. (2010). *basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.
- Heijkant, C. v., & Wegen, R. v. (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Hooiveld, J. (Director). (2005). *onderwijsbehoeften* [Motion Picture].
- Klabbers, V. (2009). Leervragen in beeld - Kijken met kinderen. *JSW*, 32-35.
- Korthagen, F. A. (2001). Waar doen we het voor?
- Laevers, F., & Cuvelier, N. (2001). Een huis vol gevoelens en axen. Leuven, België: CEGO Publishers.
- Lange, S. D. (2006). *Omgaan met verschillen? Werken vanuit onderwijsbehoeften van kinderen biedt kansen*. Maasdijk: NTO-effekt.
- Marshall, C. (2008). Thirty-five years of school inspection: raising educational standards for children with additional needs? *Britisch Journal of Special education*, 69-77.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.

- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-Taking as relational responding: a developmental profile. *The Psychological Record*, 115-144.
- Otter, M. d., & Haasen, M. (2004). *Wat je ziet ben je zelf. School Video Interactie Begeleiding met leerlingen*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Pameijer, N., & van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 86-94.
- Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 1-37.
- Ruit, P., & Korthagen, F. (2012). Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen. *tijdschrift voor orthopedagogiek*.
- van der Wolf, K., & van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

Bijlage:

Vragenlijst over onderwijsbehoeften voor leerkrachten

Beste collega,

In het kader van het onderzoek naar het benoemen van onderwijsbehoeften en het betrekken van de leerlingen daarbij, wil ik je vragen om deze vragenlijst in te vullen. De vragenlijst is opgebouwd uit enkele meerkeuzevragen en enkele open vragen. De ingevulde vragenlijsten zullen inzicht verschaffen in de verschillende opvattingen over onderwijsbehoeften. Tevens zal duidelijk worden hoe leerkrachten van de Wijngaard, Wennepe en Eben-Haëzer over het algemeen inzicht krijgen in

	klopt helemaal	klopt grotendeels	klopt een beetje	klopt niet
1. Ik weet wat bedoeld wordt met het begrip onderwijsbehoeften.				
2. Ik ben voldoende op de hoogte van de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep.				
3. Het lukt mij in voldoende mate om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep.				
4. Ik betrek de ouders bij het inzicht krijgen in onderwijsbehoeften van hun kind.				
5. Ik betrek leerlingen bij het inzicht krijgen in hun onderwijsbehoeften.				
6. De leerlingen in mijn groep zijn goed in staat om te reflecteren op persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren.				

onderwijsbehoeften van hun leerlingen.

Open vragen:

7. Ik geef les aan groep: _____ van basisschool / kindcentrum: _____

8. Kan je in één zin aangeven wat je verstaat onder onderwijsbehoeften?

9. Op welke manier verkrijg je inzicht in onderwijsbehoeften?

10. Wat krijg je goed in beeld en wat mis je bij het verkrijgen van inzicht in onderwijsbehoeften?

Ruimte voor aanvullingen of opmerkingen ten aanzien van deze vragenlijst.

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst. Daarmee heb je een waardevolle bijdrage geleverd aan het onderzoek naar onderwijsbehoeften en het betrekken van leerlingen daarbij.

Michiel Frankema