

Tijd om los te laten



SAMEN BOUWEN AAN ZELFSTANDIGHEIDSBEVORDERING

Naam: R. Jansen

Opleiding: Master SEN

Begeleider: K. Smeets

Datum: 23-06- 2010

Titel Meesterstuk: Tijd om los te laten; Samen bouwen aan zelfstandigheidsbevordering

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Introductie	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding van het onderzoek en aannames	
1.1 Aanleiding van het onderzoek	5
1.2 Probleemformulering	5
1.3 Doelstelling van het onderzoek	6
1.4 Onderzoeksvraag	6
1.5 Deelvragen	6
Hoofdstuk 2: Theoretische Onderbouwing	
2.1 Verheldering centrale begrippen	7
2.2 Actuele beschouwing van relevante literatuur en onderzoek	9
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksvraag in relatie tot de onderzoekscontext	13
3.2 Onderzoeksstrategie	13
3.3 Onderzoekseenheden	14
3.4 Theoretische selectiecriteria	14
3.5 Onderzoeksmethode	14
3.6 Onderzoeksinstrumenten	15
3.7 Data-analyse	16
3.8 Ethiek	16
3.9 Validiteit en betrouwbaarheid	17
Hoofdstuk 4: Resultaten	
4.1 Resultaten gezamenlijk deel vragenlijsten	18
4.2 Resultaten vragenlijst orthopedagogen en managers	25
4.3 Resultaten vragenlijst leerkrachten	26
4.4 Resultaten leerkrachtobservatielijst	27
Hoofdstuk 5: Conclusies	
5.1 Conclusies van de deelvragen	34
5.2 Conclusies over de hoofdvraag	38
5.3 Integratie van de conclusies	39
5.4 Discussie	41
5.5 Aanbevelingen	42
Hoofdstuk 6: Reflectie	
6.1 Persoonlijke ervaring	43
6.2 Reflectie op het onderzoekverloop	43
6.3 Reflectie op professionele ontwikkeling	44
Bronnenlijst	46
Bijlagen	47

Samenvatting

Aan het begin van dit onderzoek was er geen duidelijke lijn voor handen t.a.v. zelfstandigheidsbevordering voor LG/MG-leerlingen op de Mytylschool Gabriël. Hierdoor kon er niet gericht worden gewerkt aan de zelfstandigheidsbevordering voor deze populatie kinderen. Om hier inzicht in te krijgen, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid bij leren leren te laten komen.

Door de antwoorden van de vragenlijsten te bestuderen en te analyseren werden er duidelijke verschillen in de organisatie zichtbaar. Deze resultaten (hoofdstuk 4) waren onder te verdelen in drie subgroepen: Kennis, vaardigheden en attitudes.

Door kennis te vergroten, middels collegiale consultatie, multidisciplinair teamoverleg met casuïstiekbespreking, door een opleiding te volgen, etc., zullen de onderwijsprofessionals een bredere kijk krijgen op de zelfstandigheidsbevordering t.a.v. de LG/MG-leerlingen. Door de vaardigheden te vergroten, middels interactiebegeleiding door een IB-er/SVIB-er, door collegiale consultatie, de mogelijkheid creëren om bij collega's lessen, omtrent zelfstandigheidsbevordering, te gaan bekijken zullen de onderwijsprofessionals zich competentier gaan voelen en dit gaan uitdragen binnen de school en daar buiten. De attitudes van de onderwijsprofessionals zullen veranderen wanneer er voldoende kennis, en vaardigheden aanwezig zijn, maar ook door motiverend te werken, positieve feedback geven aan anderen en ergens voor willen gaan.

Van daaruit zijn de belangrijkste conclusies (hoofdstuk 5) getrokken die weergeven welke overeenkomsten en hiaten er nog in de organisatie liggen. Hoe hieraan gewerkt kan worden is ook door de leerkrachten, orthopedagogen en managers aangegeven. Naar aanleiding van de conclusies zijn er aanbevelingen geformuleerd. De belangrijkste aanbevelingen zijn:

1. Een eenduidige visie/definitie t.a.v. zelfstandigheidsbevordering formuleren.
2. Een bestaand concept/model, zoals het GIP-model, ombuigen naar de manier van werken in de Mytylschool Gabriël.
3. Collegiale consultatie t.a.v. zelfstandigheidsbevordering opstarten.

De belangrijkste discussiepunten die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen zijn:

1. Het zelfstandig integreren van een bestaand model, zoals bijvoorbeeld het GIP-model, of het laten integreren door iemand van buiten de organisatie (wellicht iemand met veel ervaring met het implementeren van het GIP-model in organisaties).
2. Het referentiekader van waaruit de onderwijsprofessionals de vragenlijsten hebben ingevuld. De leerkrachten beoordelen zichzelf en de orthopedagogen en managers beoordelen anderen.
3. Het wenselijk te behalen niveau van zelfstandigheidsbevordering onder leerkrachten. De leerkrachten hebben een lager cijfer gegeven als wenselijk niveau. Hoe komt dit?

Voor de Mytylschool Gabriël en haar leerlingen zou het een mooi toekomstperspectief zijn als er iemand verantwoordelijk zou worden gemaakt, bijvoorbeeld een intern begeleider, voor de zelfstandigheidsbevordering voor de LG/MG-populatie.

Introductie

Persoonlijke introductie:

Mijn naam is Rik Jansen en ik ben sinds zes jaar werkzaam als groepsleerkracht op de Mytylschool Gabriël te 's-Hertogenbosch. Hierbij heb ik drie jaar in de bovenbouw gewerkt en momenteel werk ik voor mijn derde jaar in de onderbouw. Ook ben ik proceseigenaar van de werkgroep Taal. Dit houdt in dat ik de voorzitter ben en de veranderingsgesprekken ten aanzien van het taalonderwijs bij ons op school bespreek met het managementteam en/of de manager onderwijs.

Onderzoekscontext:

Dit onderzoek, met als titel: 'Tijd om los te laten', samen bouwen aan zelfstandigheidsbevordering, is ontstaan doordat ik tijdens mijn tweejarige vooropleiding, gespecialiseerd groepsleerkracht cluster 3, een vooronderzoek gehouden heb ten aanzien van de zelfstandigheid bij leerlingen met een IQ van 50 tot 70. Als vervolg op dat vooronderzoek heb ik nu een uitgebreider onderzoek gehouden ten aanzien van de zelfstandigheidsbevordering van de LG/MG-populatie bij ons op school. Dit onderzoek verschilt met het vorige, omdat dit onderzoek zich richt op de onderwijsprofessionals en niet op de leerlingen van de LG/MG-populatie op onze school.

Zelfstandigheid is essentieel voor elk kind om te groeien van een heteronoom persoon (afhankelijk van anderen) naar een autonoom persoon (zelfbepalend). Bij kinderen met een lichamelijke en/of geestelijke beperking is dit niet altijd vanzelfsprekend. Zij groeien op in een omgeving waar veel voor hen wordt gedaan en waar beslissingen voor hen worden genomen. Ze worden niet maximaal uitgedaagd om hun eigen grenzen te verleggen. Wanneer zij niet in de mogelijkheid worden gesteld om zelf op onderzoek uit te gaan, maar waarbij het meeste voor hen wordt bepaald, doet dit afbreuk aan hun eigen 'zijn'. Hierdoor zie je in steeds grotere mate dat, wat sommige mensen luiheid noemen, optreedt bij deze kinderen. Het is in feite niet juist om deze kinderen tot 'luie' kinderen te bestempelen. Je moet kijken naar de omgeving waarin zij opgroeien.

Persoonlijke motivatie:

Op de Mytylschool Gabriël heb ik in de afgelopen 6 jaar te maken gehad met verschillende groepen leerlingen met een IQ tussen 50 en 100. Bij de overdracht naar een andere klas werd altijd vermeld dat de zelfstandigheid te wensen overliet. Tot op heden is daar niet iets concreet aan gedaan. Daarom wil ik een verschil gaan maken voor de leerlingen en het personeel. In het onderwijs draait alles om de leerlingen, allerlei verschillende instanties bemoeien zich met hen om er het beste uit te halen, maar zij moeten ook het beste uit zichzelf naar boven willen halen. Hiervoor is dit onderzoek een eerste aanzet. Door te kijken naar de kennis, vaardigheden en attitudes van de onderwijsprofessionals op onze school, hoop ik de organisatie te helpen bij het verder professionaliseren van de medewerkers. Maar ook hoop ik zelf meer diepgang te creëren in mijn eigen vaardigheden en te komen tot een grotere mate van zelfontplooiing.

1. Aanleiding van het onderzoek en aannames

1.1 Aanleiding van het onderzoek:

Dit onderzoek is gestart doordat, onder andere de populatie van de LG/MG-leerlingen met een IQ van 50 t/m 70 op de Mytylschool Gabriël, nader te noemen: ‘LG/MG-leerlingen’, groeiende is. Het onderzoek richt zich op het bevorderen van zelfstandigheid bij deze groep leerlingen door onderwijsprofessionals van de mytylschool Gabriël.

Op de Mytylschool Gabriël zijn de onderwijsprofessionals zelfstandig bezig met het bevorderen van de zelfstandigheid bij onze leerlingen op het gebied van leren leren. Volgens mijn gevoel missen de onderwijsprofessionals daarbij de juiste tools om te kijken naar het eigen gedrag, hierdoor vergeten ze een belangrijke stap. Wat moet ik, als onderwijsprofessional van een LG/MG-leerling, bezitten aan kennis, vaardigheden en attitudes om ze op een zo hoog mogelijk niveau van zelfstandigheid te krijgen.

Door dit onderzoek wordt getracht de onderwijsprofessionals aan het denken te zetten over het eigen handelingsproces. De onderwijsprofessionals worden gestimuleerd om de manier van denken aan te scherpen, zodat zij het gedrag en de denkwijze kunnen afstemmen op de LG/MG-leerlingen bij hen in de klas. Daardoor komt er een mogelijkheid om een doorgaande lijn van de onderbouw tot en met het VSO te initiëren voor wat betreft zelfstandigheidsbevordering t.a.v. leren leren.

1.2 Probleemformulering:

Aannames bij de start

De onderwijsprofessionals werken op dit moment nog niet voldoende op een structurele manier samen, om te kijken wat onze LG/MG-leerlingen aankunnen, wat betreft de zelfstandigheidsbevordering bij leren leren. Ze brengen de kindbehoeften in kaart, maar leggen waarschijnlijk nog niet voldoende het verband tussen hun eigen kennis, vaardigheden en attitudes. Wat moet ik, als leerkracht van een LG/MG-klas op de Mytylschool Gabriël, aan competenties bezitten om mijn leerlingen op een hoger niveau te krijgen wat betreft zelfstandigheidsbevordering omtrent leren leren. Leerkrachten, met een klas van deze populatie leerlingen, zijn zich niet bewust van de capaciteiten die zij zelf al bezitten, maar nog niet gebruiken.

Theoretische probleemverkenning

Zelfstandigheid betekent dat iemand zonder aanwijzingen een taak kan uitvoeren. Bevorderen betekent de ontwikkeling van iets vooruit helpen (Koenen & Drewes, 1988).

Het principe zelfstandig werken houdt in dat kinderen enige tijd leerstof op hun eigen niveau kunnen verwerken zonder daar hulp van de leerkracht voor nodig te hebben. Wanneer er geen sprake is van directe hulp van de leerkracht spreken we van zelfstandig werken. De naam zelfstandig werken wordt nogal eens in verband gebracht met het individueel verwerken van lesstof omdat kinderen dan ook alleen, dus zelfstandig, bezig zijn met het verwerken van de leerstof. Het verschil tussen deze twee werkvormen is echter de mate van zelfstandigheid en daarmee ook het niveau van probleemoplossend te werk gaan (Dekonink, 2009).

Volgens Dekonink (2009) leren kinderen niet zelfstandig werken vanuit zichzelf, maar moet dit aangeleerd worden. Zowel voor de leerlingen als de leerkracht is het een heel proces om de

vaardigheden van het zelfstandig werken onder de knie te krijgen. De drie kernbegrippen zijn dan ook plannen, duidelijkheid en rust.

SLO (Stichting voor de Leerplanontwikkeling [SLO], 2006) zegt dat het kerndoel leren leren het volgende betekent: Leerlingen leren informatie opnemen, verwerken en hanteren met gebruikmaking van verschillende strategieën en vaardigheden en ze reflecteren op eigen handelen.

Praktische probleemverkenning

Momenteel is er een zeer grote groep LG/MG-leerlingen. Hierdoor zijn er een aantal praktische problemen die op de loer liggen. Het is lastig om al het personeel dat met deze groep kinderen te maken heeft, zover te laten komen dat ze allemaal met hun neus dezelfde kant op staan, voor wat betreft de zelfstandigheidsbevordering bij leren leren. Op dit moment is iedereen bezig om het wiel uit te vinden, terwijl er juist draagvlak zou moeten worden gecreëerd om dit centraal te regelen. Het personeel moet bekend zijn met en overtuigd zijn van de kennis, vaardigheden en attitudes die ze al hebben. Vervolgens is het nodig om kennis en kunde te delen en centraal de bouwstenen voor een eenduidige aanpak te formuleren. Tot slot moeten de verwachtingen van de onderwijsprofessionals, over wat het hen gaat opleveren, duidelijk zijn. Zodat zij zien dat het niet alleen tijd en energie kost.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Door inzicht te krijgen in de huidige denkwijze en vaardigheden van onze leerkrachten, gaat dit onderzoek proberen om kritisch te kijken naar onze eigen handelingswijze als onderwijsprofessionals. Daarna zullen er handvatten en richtlijnen opgesteld worden. Hierbij wordt eerst nagegaan hoe handelingsbekwaam onze leerkrachten zich al voelen, hoe zijzelf denken over de huidige aanpak en waar zij heen willen. Ook zal moeten worden nagegaan hoe onze orthopedagogen en managers denken over het te bereiken niveau van de kennis, vaardigheden en attitudes bij de leerkrachten. Hierbij moet in acht worden genomen dat deze twee groepen aanzienlijk kleiner zijn dan die van de leerkrachten. Wanneer de resultaten van het onderzoek helder zijn, zal een aanzet worden gegeven om na dit onderzoek te gaan kijken op welke wijze de zelfstandigheid bij onze LG/MG-leerlingen aangepakt kan worden.

1.4 Onderzoeksvraag

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid, bij leren leren, te laten komen.

1.5 Deelvragen

A: Waar voelen de onderwijsprofessionals, van de LG/MG-populatie, zich handelingsbekwaam in?

B: Hoe handelingsbekwaam willen de onderwijsprofessionals zich voelen t.a.v. zelfstandigheidsbevordering?

C: Wat vinden de onderwijsprofessionals haalbare doelen voor de komende tijd, t.a.v. zelfstandigheidsbevordering?

D: Zijn er overeenkomsten/verschillen tussen de groepen leerkrachten, orthopedagogen en managers?

2.Theoretische Onderbouwing

2.1 Verheldering centrale begrippen

Leerlijn leren leren

De CED-groep (Centrum voor Educatieve Dienstverlening [CED], 2010) heeft de leerlijn leren leren omschreven volgens 4 verschillende kopjes, waaraan voldaan moet worden. Deze doelen worden hier kort beschreven:

1. *Plannen en organiseren*

Hierbij gaat het voornamelijk om het organisatorisch regelen alvorens een taak start. Het pakken van het juiste materiaal en het inschatten van de duur van een taak zijn daar twee voorbeelden van. De opbouw van de doelenset is een leidraad voor de onderwijsprofessional, zodat hij weet welke stappen er gezet moeten worden alvorens de doelen bereikt zijn.

2. *Taakaanpak*

Hierbij gaat het voornamelijk om het zelfstandig te werk gaan, maar ook om het stapsgewijs ontwikkelen van een stappenplan. Dit stappenplan wordt uitgebreid door, wanneer het kleinere doel bereikt is, meerdere stappen toe te voegen aan het al bestaande en verinnerlijkte stappenplan.

Twee voorbeelden hiervan zijn:

- tien minuten zelfstandig werken aan een steeds terugkerende, bekende taak.
- het afmaken van een taak met behulp van een stappenplan (3 stappen).

3. *Reflectie op werk*

Reflectie na afloop van een taak is een zeer waardevol middel om toe te passen bij kinderen. Hierdoor zet je hen aan het denken over het juist gemaakte werk. Voor een onderwijsprofessional is het leerzaam om hier aandachtig naar te luisteren. Daardoor kan de onderwijsprofessional weten wat er zou moeten veranderen om de leerling weer een stap verder te krijgen.

Het volgende doel is daar een goed middel voor: Geeft aan of hij alle stappen (3 stappen) van een bekende taak heeft doorlopen en vertelt, per stap, wat er goed of fout is gegaan.

4. *Werkhouding*

De werkhouding is een houding die geleerd kan worden, maar ook in het kind zelf aanwezig is (kindkenmerk). Hierdoor zal ieder kind deze doelen op een andere manier benaderen en behalen. Het doel 'trekt de aandacht van de begeleider als hij hulp nodig heeft' zal door de ene leerling anders geïnterpreteerd worden dan door een andere leerling. Door afstemming te realiseren in de klas, zal er meer rust gecreëerd worden.

LG- en MG-leerlingen

Tegenwoordig spreekt men in plaats van Mytyl-leerlingen van LG-leerlingen (Lichamelijk Gehandicapt) en van MG-leerlingen (Meervoudig Gehandicapt) in plaats van Tytyl-leerlingen.

Wat is LG/MG. (z.d.). Verkregen op 13 Februari, 2010, van http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/lg_mg.

Op de Mytylschool Gabriël zijn er 3 verschillende stromen te onderscheiden:

- So-stroom (leerlingen met een IQ boven de 70)
- EMG-stroom (leerlingen met een IQ tot 50)
- LG/MG-stroom (leerlingen met een IQ tussen de 50 en de 70).

Deze laatste genoemde stroom werd vroeger de ZML-stroom genoemd. Op de Mytylschool Gabriël hebben deze leerlingen zowel een cognitieve als een motorische handicap. Vandaar dat ze LG/MG-leerlingen worden genoemd.

Zelfstandigheidsbevordering

De school vindt het bevorderen van de zelfstandigheid van kinderen één van de belangrijkste doelen van de opvoeding en van het onderwijs. Zelfstandigheid is bereikt als kinderen in staat zijn onafhankelijk, zonder hulp van volwassenen, een door anderen (in school is dit de onderwijsprofessional) of door zichzelf gesteld doel te bereiken. Dat betekent voor het kind: zelf de wegen bepalen die tot het gestelde doel leiden, zelf die wegen bewandelen, zelf de problemen oplossen die zich voordoen, zelf beslissingen nemen. Het zelfstandig werken is een onderdeel van deze zelfstandigheidsbevordering. Het zelfstandig werken ontwikkelt zich gedurende de schoolloopbaan, zoals dat het geval is bij elke vaardigheid. Het ontwikkelt zich van eenvoudig naar complex, van korte naar lange duur, van weinig naar veel voorbereiding en uitvoering.

Het doel van zelfstandig werken is tweeledig (zelfstandig werken, 2010):

Pedagogisch: het is belangrijk dat kinderen van jongs af aan steeds meer leren zonder hulp van volwassenen taken te volbrengen, waardoor ze steeds minder afhankelijk van volwassenen worden en leren eigen keuzes te maken.

Didactisch: als kinderen in staat zijn zelfstandig te werken, heeft de leerkracht ruimte vrij om andere kinderen te helpen (zorgverbreding).

Om het zelfstandig werken verder te ontwikkelen worden de kinderen diverse sociale vaardigheden aangeleerd, zoals kunnen spreken en luisteren, oordelen en samenwerken. Tevens moeten ze cognitieve vaardigheden ontwikkelen, zoals zelfstandig kennis verwerven, opsporen, verwerken en presenteren. Al deze vaardigheden worden in de loop van de jaren ontwikkeld en zullen afhankelijk van de ontwikkelingsfase van het kind meer of minder geaccentueerd worden.

Concreet betekent dit voor de Mytylschool Gabriël dat de onderwijsprofessionals moeten investeren in de zelfstandigheidsbevordering van onze LG/MG-populatie. Hierbij moet gekeken worden naar de mate van cognitieve en fysieke mogelijkheden van deze leerlingen. De leerlingen van de Mytylschool Gabriël zijn in verschillende groepen in te verdelen t.a.v. de cognitieve ontwikkeling, te weten: SO, LG/MG en EMG. Doordat het onderzoek zich al toespitst op de LG/MG-populatie moeten er worden gekeken naar de mate van fysieke onafhankelijkheid. De LG/MG-populatie is te verdelen in 4 groepen: Cerebrale Parese, neuromusculaire aandoeningen, spina bifida en Niet Aangeboren Hersenletsel. Daar hoort de uitgangshouding bij dat de onderwijsprofessionals voortdurend vragen moeten stellen als: Wat kan deze leerlingen al zelfstandig?

In welke mate wil ik, als onderwijsprofessional, deze leerling meer zelfstandig maken dan hij nu al is?

Wat heb ik, als onderwijsprofessional, daarvoor nodig?

Wat heeft deze leerling daarvoor nodig?

Kennis, vaardigheden en attitude

Competenties zijn het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes (of 'houdingen') die onderwijsprofessionals in staat stellen om de specifieke taken of bezigheden succesvol uit te voeren. Een competentie van een onderwijsprofessional wordt daarom ook wel eens 'zijn handelingsbekwaamheid genoemd'. Onder 'kennis' verstaan we de dingen die een medewerker weet en kent. Onder 'vaardigheden' verstaan we het toelaten van mensen om bepaalde fysieke of mentale handelingen uit te voeren. Een 'attitude' is een houding of instelling van een onderwijsprofessional. Enkele attitudes die van alle onderwijsprofessionals verlangd worden zijn: motivatie, resultaatgerichtheid, procesgerichtheid en flexibiliteit.

Competentie denken. (z.d.) Verkregen op 14 februari, 2010, van <http://www.competentiedenken.nl/PDF/Competenties.pdf>.

2.2 Actuele beschouwing van relevante literatuur en onderzoek

Op dit moment wordt op veel scholen het generiek competentieprofiel gebruikt. Hierin wordt de competentie zelfstandigheid opgesloten. In het volgende stuk wordt verduidelijkt waar.

Generiek competentieprofiel

Het generiek competentieprofiel maakt onderscheid tussen 4 beroepsrollen (inter-persoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk&didactisch en organisatorisch) en 7 verschillende competenties. Door deze vier beroepsrollen en de vier typen situaties met elkaar in verband te brengen, ontstaat er een matrix voor de beschrijving van lerarenbekwaamheid. Door onder woorden te brengen wat de professionele manier van werken is van de goede, bekwame leraar in elke combinatie van beroepsrol en situatie, ontstaat er een beschrijving van lerarenbekwaamheid in zeven competenties.

	Met leerlingen	Met collega's	Met de omgeving	Met zichzelf
Inter-persoonlijk	1	5	6	7
Pedagogisch	2			
Vakinhoudelijk&didactisch	3			
Organisatorisch	4			

1. Een onderwijsprofessional die inter-persoonlijk competent is, werkt actief aan een goede communicatie (interactie) met iedere leerling uit zijn groep. Hij verbindt daaraan consequenties voor zijn handelen. Hij weet in de groep zodanig met (machts- en gezags) verhoudingen, afstandelijkheid, nabijheid, vriendelijkheid en vijandelijkheid om te gaan, dat er in de groep een goede basis is voor onderlinge verstandhouding en communicatie.
2. Een onderwijsprofessional die pedagogisch competent is, zorgt voor een leef- en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Hij vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de behoeften aan en de mogelijkheden tot relatie, autonomie en competenties.
3. Een onderwijsprofessional die vakinhoudelijk en didactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen. Hij stemt leerinhouden en zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen. Hij motiveert de leerlingen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden. Hij leert de leerlingen leren, ook van

elkaar, om daarmee onder andere hun leerbekwaamheid en zelfstandigheid te bevorderen.

4. Een onderwijsprofessional die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, prettige en taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Hij plant en organiseert de onderwijsleeractiviteiten en -processen zodanig dat leerlingen succeservaringen op kunnen doen, dat de leerlingen zich op hun gemak voelen en dat leerlingen weten welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief. Hij zorgt er ook voor dat leerlingen weten wat, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.

Bovenstaande punten zijn uit: Bruine, E. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). *Bekwaam&Speciaal generiek competentieprofiel leraar speciale onderwijszorg*, (pp 11-14).

Adaptief onderwijs (Stevens, 2005) heeft drie basisbehoeftes waaraan een onderwijsprofessional zal moeten voldoen: relatie, competentie en autonomie.

De basisbehoefte relatie omvat dat leerlingen zich geaccepteerd voelen, dat ze weten dat ze erbij horen, ze het gevoel hebben welkom te zijn en dat ze zich veilig voelen. Dit kan je bewerkstelligen door een positief pedagogisch klimaat te waarborgen. Hierbij gaat het om het persoonlijk contact met de leerlingen te onderhouden en het contact onderling tussen de leerlingen. Ze moeten de mogelijkheid en de vrijheid krijgen die ze nodig hebben om te durven zeggen wat ze dwars zit. Hierin is het van belang dat beide partijen een open houding t.o.v. elkaar hebben. De basisbehoefte is terug te vinden in deel 1 van het generiek competentieprofiel.

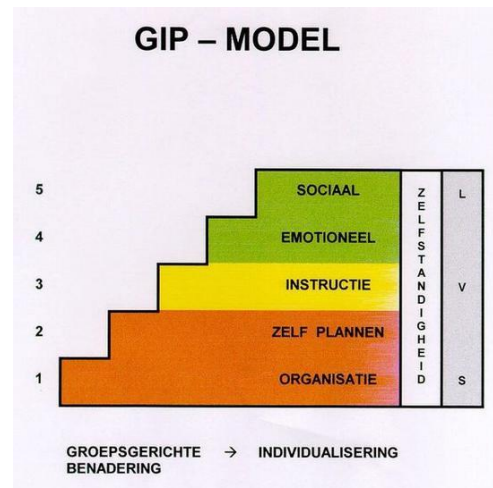
De basisbehoefte competentie omvat dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Hierbij is de zone van de naaste ontwikkeling erg van belang. De leerlingen moeten het gevoel krijgen dat ze het werk aankunnen, positieve feedback en/of stimulans krijgen en succeservaringen op doen. Hierdoor groeit een leerling zichtbaar. Als de leerkracht zich competent voelt draagt hij dit over op de leerlingen.

De basisbehoefte autonomie omvat dat leerlingen weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Meedenken over het in te richten onderwijs kan hierbij van essentieel belang zijn. Laat leerlingen het heft in eigen handen nemen, met supervisie van de onderwijsprofessional. Laat ze ervaren dat ze obstakels op het pad tegenkomen, maar dat deze opgelost kunnen worden. Maak ze verantwoordelijk voor het doen en laten van hun eigen gedrag.

Stevens (2005) zegt dat deze drie basisbehoeften samen het pedagogisch klimaat bepalen dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Voor de docent die adaptief werkt, betekent dit dat hij zijn gedrag afstemt op deze basisbehoeften. Dat geldt zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden. Op die manier wordt onderwijs vormgegeven, waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan ze uiteindelijk optimaal profiteren.

GIP-model

'Van Groepsgericht naar Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht'



GIP-Model. (z.d.) verkregen op 14 februari, 2010, van <http://www.gpi.amsterdam.nl/31/?s31p10>

Het GIP-model is een middel voor scholen om te komen tot gedifferentieerd onderwijs waarbij didactiek en opvoeding worden gecombineerd. Het bevordert de zelfstandigheid van leerlingen en leert de leerkracht om te gaan met verschillen tussen leerlingen.

Het GIP-model is niet alleen van belang voor de klassensituatie, maar ook voor het werken binnen de hele school. Elke school ontwikkelt binnen het model een eigen schoollijn voor gedifferentieerd werken. Dit betekent dat collega's veel ervaringen uitwisselen over de werkwijze. De meeste scholen kiezen voor het gebruik van een video om aan elkaar duidelijk te maken hoe men werkt.

Het GIP-model vereist dat er klassenconsultatie plaatsvindt. Het is daarom noodzakelijk dat de school beschikt over een systeem van interne begeleiding dat verder gaat dan leerlingen-zorg en ook gericht is op coaching van leerkrachten.

Er zijn 5 thema's:

- organisatorische aspecten van het werken in de klas;
- zelf plannen van het eigen gedrag;
- organisatie en kwaliteit van de instructie;
- emotionele ontwikkeling;
- omgaan met elkaar.

Binnen elk van deze thema's wordt gewerkt aan:

- de zelfstandigheid van de leerlingen;
- het leerlingvolgsysteem.

Het GIP-model is een groeimodel. Dat betekent dat de school start met het eerste thema, inventariseert wat al goed gaat en vervolgens keuzes maakt binnen de mogelijkheden van het model. De wijze waarop een school zich vervolgens binnen het model ontwikkelt en inhoudelijke accenten legt, is afhankelijk van de behoeften van de school.

GIP voor LG/MG-leerlingen

Trudy Koelemij heeft samen met M. Visser-Meijman een artikel geschreven in het tijdschrift voor orthopedagogiek. Hierin beschrijven zij de 4-jarige invoering van het Gip-model op een ZMLK-school in Gouda. Hierbij is gericht gewerkt aan de verhoging van de leertijd, kwaliteit van klassenorganisatie, instructie en begeleiding, waarbij het systematisch bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen centraal staat. Het GIP-model, ontwikkeld door het GPI in Amsterdam (nu Divisie Speciaal Onderwijszorg van De Bascule), is gericht op verhoging van de leertijd, kwaliteit van klassenorganisatie, instructie en begeleiding, waarbij het systematisch bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen centraal staat. GIP is een open model dat basisprincipes levert voor het onderwijsleerproces, uitgaande van het 'gewone' onderwijs in de groep. Met gebruik van het GIP-model kun je als organisatie doelstellingen vertalen in werkwijzen en activiteiten die aansluiten bij het eigen schoolconcept. Dit heeft, op verschillende ZML-scholen, geleid tot verhoging van de kwaliteit van instructie en begeleiding van leerkrachten. Uit resultaten met het werken met het Gip-model blijkt dat leraren beter kunnen differentiëren en dat de taakverdeling met de assistente adequater is. De zelfstandigheid en taakgerichtheid van leerlingen namen toe en gedragsproblemen af. Afspraken worden geformuleerd in een doorgaande schoollijn. Een ontwikkelingsvolgmodel heeft een duidelijker functie gekregen.

GIP-model. (z.d.) Verkregen op 18 februari, 2010, van <http://www.gpi.amsterdam.nl/31/index.php?1>.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvraag in relatie tot de onderzoekscontext

Middels dit onderzoek wordt achterhaald wat de opvattingen van de verschillende groepen leerkrachten (15), orthopedagogen (3) en managers (4) binnen de Mytylschool Gabriël zijn, voor wat betreft het bevorderen van de zelfstandigheid bij LG/MG-leerlingen. De onderzoeksvraag die hierbij niet uit het oog verloren mag worden is:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid, bij leren leren, te laten komen.

Om dit onderzoek een bepaalde richting op te sturen, zijn er deelvragen opgesteld:

A: Waar voelen de onderwijsprofessionals, van de LG/MG-populatie, zich handelingsbekwaam in?

B: Hoe handelingsbekwaam willen de onderwijsprofessionals zich voelen t.a.v. zelfstandigheidsbevordering?

C: Wat is haalbaar, voor deze onderwijsprofessionals, t.a.v. zelfstandigheidsbevordering?

D: Is er overeenkomst tussen de groepen leerkrachten, orthopedagogen en managers?

3.2 Onderzoeksstrategie

Volgens Braster (2000) zijn er 3 typering van onderzoeksstrategieën die te onderscheiden zijn:

- 1) Het experiment;
- 2) Het survey;
- 3) De casestudy.

Het experiment wordt vormgegeven door één onderzoeker die de volledige controle heeft over het experiment. Hierin zitten een experimentele groep en de controlegroep. Bij de experimentele groep vindt er een interventie plaats en bij de controlegroep juist niet. De uitslagen, van beide groepen, zullen het resultaat zijn van de reactie op de interventie en de niet uitgevoerde interventie.

Het survey wordt voornamelijk gekenmerkt door het invullen van vele vragenlijsten waar statistische programma's op moeten worden losgelaten. Bij een survey komt ook naar voren dat er gehandeld wordt naar een voorafgaand vaststaande vraagstelling, die door een conceptueel model is vormgegeven. Hierbij heeft, voorafgaand, geen diepgaande studie plaatsgevonden.

Bij de casestudy gaat het in ieder geval over een diepgaande, langdurige studie (study). Swanborn wordt geciteerd in Braster (2000) dat een casestudy te omschrijven is als: *Een onderzoeksstrategie waarvan het voornaamste kenmerk is dat er sprake is van een intensieve bestudering van een sociaal verschijnsel bij één of enkele onderzoekseenheden.*

Kenmerken van een casestudy zijn:

- Eén of enkele onderzoekseenheden;
- Een pragmatische of theoretische selectie van onderzoekseenheden;
- Metingen gedurende langere periode;
- Geen controlemogelijkheden;
- (participerende) observatie, diepte-interviews en/of het gebruik van bestaande gegevens als methoden van dataverzameling;
- Een groot aantal eigenschappen of theoretische concepten;
- Een kwalitatieve analyse van empirische variabelen;
- Meerdere analyseniveaus (bijvoorbeeld: individuen en organisaties).

Dit onderzoek is een casestudy.

3.3 Onderzoekseenheden

Een onderzoekseenheid is: de eenheid waarvan men uiteindelijk iets van wil weten en een uitspraak over wil doen. Het is de drager van het te bestuderen sociale verschijnsel. (Braster, 2000)

Dit onderzoek berust op kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek geeft een beeld van de wensen, ervaringen, meningen of behoeften van de geselecteerde doelgroep. Middels de vragenlijst voor leerkrachten, orthopedagogen en managers, zullen er resultaten uitrollen, die voor de Mytyschool Gabriël van belang zullen zijn om een juiste koers te varen, voor wat betreft de volgende stap richting zelfstandigheidsbevordering van de LG/MG-populatie. De resultaten zullen in hoofdstuk 4 nader worden toegelicht.

De waarnemingseenheden (degenen die worden geobserveerd in het onderzoek) zijn in dit geval:

1. leerkrachten (15 personen, 65% van de totale onderzoeksgroep)
2. managers (4 personen, 17,5% van de totale onderzoeksgroep)
3. orthopedagogen (4 personen, 17,5% van de totale onderzoeksgroep)

3.4 Theoretische selectiecriteria

De drie groepen die zijn gekozen op deel te nemen aan het onderzoek zijn geselecteerd op de huidige functie die zij bekleden in de organisatie Mytyschool Gabriël. De managers, de orthopedagogen en de leerkrachten van de onder-, midden- en bovenbouw zijn van belang om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Zij werken met deze kinderen (LG/MG-leerlingen) en hebben invloed op het bevorderen van de zelfstandigheidsbevordering.

Uiteindelijk zal door dit onderzoek naar voren komen of er tegenstrijdigheden of overeenkomsten zitten in de opvattingen van deze drie groepen.

3.5 Onderzoeksmethode

De onderzoeksmethode van deze casestudy is een vragenlijst voor orthopedagogen, managers en leerkrachten van de kleuters, onderbouw en bovenbouw. De keuze om een vragenlijst af te nemen is gemaakt, omdat de groep ondervraagden te groot is (23 personen) om een interview te houden en ook omdat er in de organisatie niet veel tijd vrijgemaakt kan worden voor het houden van (groeps-)interviews.

De vragenlijsten zijn ingevuld door de onderwijsprofessional zelf. Door deze indirecte manier van waarnemen hebben de onderwijsprofessionals de mogelijkheid om de vragenlijst anoniem in te vullen en wanneer het hen schikt (geen tijdsdruk).

Door de vragenlijst wordt er op een snelle manier veel informatie verzameld in een relatief korte tijd. De uitwerking van deze vragenlijst kost meer tijd, doordat er gebruik is gemaakt van gesloten en open vragen.

Volgens Petra Ponte (2006) zijn er voor- en nadelen te noemen die kleven aan een vragenlijst, namelijk:

Voordelen:

1. Een schriftelijke vragenlijst is door een groter aantal respondenten tegelijk in te vullen.
2. Het invullen kan anoniem gebeuren en dat betekent dat de kans op eerlijke antwoorden groter is.
3. Er is bij het invullen van een vragenlijst meer tijd om na te denken. Dit kan meer weloverwogen antwoorden opleveren.

Nadelen:

1. De vragen kunnen niet aangepast worden aan de situatie ter plekke.
2. Vragenlijsten worden niet altijd door iedereen serieus genomen.
3. Antwoorden kunnen gekleurd zijn door omstandigheden die niet kenbaar zijn.
4. De respons is vaak teleurstellend.

Ondanks de nadelen die hier beschreven staan, heeft de onderzoeker besloten om voor een vragenlijst te kiezen, en wel om de volgende punten: de vragenlijst is toegespitst op het hier en nu van de organisatie; een grote groep deelnemers kan op hetzelfde moment aan de vragenlijst deelnemen en doordat de mogelijkheid wordt geboden om hem anoniem in te vullen. Door deze punten vindt de onderzoeker de nadelen niet opwegen tegen de voordelen, waardoor een vragenlijst, voor dit onderzoek, de meest ideale manier is om informatie te verkrijgen.

Nadat de vragenlijst compleet was, heeft een proefpersoon deze ingevuld en haar bevindingen medegedeeld. Hierdoor zijn de grootste hiaten, die wellicht nog in de vraagstellingen zaten eruit gehaald, voordat de vragenlijst verspreid werd onder de ondervraagden.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

Het onderzoeksinstrument in dit onderzoek is de vragenlijst voor leerkrachten, orthopedagogen en de managers. Deze vragenlijsten voor de leerkrachten, orthopedagogen en managers verschillen enigszins van elkaar. De vragenlijst voor orthopedagogen en managers is exact hetzelfde, maar voor de leerkrachten is er nog een leerkrachtgebonden observatielijst toegevoegd. Deze is gebonden aan het reflecteren op het eigen gedrag van de leerkracht en is daardoor niet in te vullen door orthopedagogen en/of managers. Alle vragenlijsten zijn opgenomen in de bijlagen.

Het eerste deel van de vragenlijst (die voor de drie groepen exact hetzelfde is), bestaat uit open en gesloten vragen omtrent het eigen gedrag van het bevorderen van zelfstandigheid bij LG/MG-leerlingen, ideeën over het te behalen niveau van deze populatie, ideeën over de leerlijn leren leren en wat de ideeën zijn over een competente leerkracht.

Het tweede deel van de vragenlijst is specifiek voor de leerkracht om in te vullen. Hierbij gaat het om de leerkrachtobservatielijst, over de leerlijn leren leren, die in dit onderzoek gebruikt wordt als een zelfevaluatielijst, ontwikkeld door PI-7 (Rurp, L. & Koelemij, T. 2009, zie bijlage A). De originele vragenlijst wordt gescoord met beheerst of niet beheerst. Dit is aangepast naar een 4-puntsschaal (slecht-onvoldoende-voldoende-goed) om hierdoor beter inzicht te krijgen in het beheersingsniveau van de leerkrachten van de Mytyschool Gabriël. Door deze 4-puntsschaal te gebruiken, en niet een 5-puntsschaal met het woord neutraal erbij, moeten de leerkrachten een duidelijke keuze maken.

3.7 Data-analyse

In dit onderzoek wordt de data-analyse uitgevoerd door het bestuderen van de vragenlijsten van de drie verschillende waarnemingseenheden. Hierbij wordt er gekeken naar de overeenkomsten van en de verschillen tussen deze drie groepen afzonderlijk. Dit zal inzicht verschaffen in de te nemen stappen naar een betere manier van zelfstandigheidsbevordering van de LG/MG-populatie op de Mytyschool Gabriël, maar het zal ook inzicht geven in de manier van denken tussen de drie verschillende groepen. Dit om zo nodig deze drie groepen op een lijn te krijgen voor wat betreft zelfstandigheidsbevordering van de LG/MG-populatie. De data-analyse zal in hoofdstuk 4 verduidelijkt worden door een staafdiagram en korte uitleg, waar dit nodig is. Hierbij zullen niet alle vragen aan de orde komen. Alleen de vragen die duidelijke tegenstellingen laten zien, zullen in dit hoofdstuk naar voren komen. Hierdoor ontstaat een snel en duidelijk beeld voor de organisatie waar de overeenkomsten en de hiaten tussen de drie afzonderlijke groepen liggen. De overeenkomsten zullen in de bijlage worden verwerkt met een korte uitleg. In hoofdstuk 4 zullen de overeenkomsten kort worden aangestipt, omdat het belangrijk is om te laten zien dat de organisatie op verschillende punten het al met elkaar eens is en op een lijn zit.

3.8 Ethiek

Ik houd me aan de uitgangspunten van British Educational Research Association (BERA) en de uitgangspunten van een intern Fontys OSO document (Boerman, 2008). Ethiek heeft een plaats in de reflectie op de kwaliteit (uitgedrukt in goed/kwaad, zinvol/zinloos e.d.) van het persoonlijk handelen. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe we zouden moeten handelen: het goede bevorderen en het kwaad vermijden. (Boerman, 2008).

BERA beschouwt vrijwillig verkregen toestemming als conditie waarin participanten begrijpen en toestemming zonder enige dwang verlenen, voordat het onderzoek van start gaat. Onderzoekers moeten die stappen ondernemen die ervoor zorgen dat alle participanten in het onderzoek begrijpen waarin ze betrokken worden, inclusief waarom hun participatie noodzakelijk is, hoe deze gebruikt wordt, en hoe en aan wie gerapporteerd wordt (British Educational Research Association, 2004). Door voorafgaand aan het onderzoek een e-mail te versturen naar alle onderwijsprofessionals, die een vragenlijst toegezonden zouden krijgen, met daarin de vraag of zij zouden willen meewerken aan het onderzoek, is er rekening gehouden met de wens om niet deel te nemen aan het onderzoek. Hierop heeft niemand negatief geantwoord.

Uit ethisch oogpunt moet je rekening houden met de zwaarte en de belasting die gevraagd wordt bij de ondervraagde groep mensen. Zijn deze mensen voldoende en tijdig geïnformeerd over het onderzoek? Weten ze wat er van hen verlangd wordt? Kunnen ze anoniem deelnemen of zichzelf onttrekken aan het onderzoek? Doordat vragenlijsten als belastend worden

ervaren, is ervoor gekozen op de vragenlijst naar alle onderwijsprofessionals te e-mailen. Hierdoor kunnen zijzelf bepalen wanneer zij de vragen beantwoorden. Na de eerste sluitingsdatum, voor het inleveren van de vragenlijsten, is er nog een e-mail verstuurd met daarin een oproep voor een ieder die de vragenlijst nog niet heeft ingevuld, dit als nog te doen. Deze vragenlijsten konden schriftelijk of digitaal ingeleverd worden. De deelnemende groepen (leerkrachten, orthopedagogen en managers) hebben twee weken de tijd gekregen om de vragenlijst in te leveren. Hierbij moet in acht worden genomen dat de vragenlijst voor leerkrachten ongeveer 30 minuten in beslag zou nemen (door een proefpersoon waargenomen) en voor de groep orthopedagogen en managers ongeveer 15 minuten in beslag zou nemen (door een proefpersoon waargenomen). De gegevens worden anoniem verwerkt in het onderzoek, zodat er naderhand geen conclusies kunnen worden getrokken uit individuele antwoorden op de gegeven vraagstellingen.

3.9 Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit zegt iets over de inhoud: wordt er gemeten wat de bedoeling is. Betrouwbaarheid heeft te maken met de stabiliteit van het onderzoeksresultaat. De onderwijsprofessionals hebben recht op inzage van het onderzoek wanneer de resultaten en de conclusie verwerkt is. Uit elke categorie zal een onderwijsprofessional gekozen worden om na te gaan of de uitkomst van het onderzoek overeenkomt met de strekking van de antwoorden die de bevroagden hebben willen aangeven (membercheck). Wanneer deze personen aangeven dat er sprake is van accurate beschrijvingen en instemmen met de conclusies van het onderzoek is het onderzoek meer valide en betrouwbaar .

4. Resultaten

Voordat hoofdstuk 4 duidelijk kan worden voor de lezer van dit meesterstuk is het van belang dat hij, tijdens het bestuderen van de resultaten, bewust is van de verschillende perceptie-niveaus van de drie verschillende groepen. Hiermee wordt bedoeld dat er van de leerkrachten verwacht wordt dat ze naar het eigen gedrag kijken en zichzelf hierop beoordelen en dat de orthopedagogen en managers de leerkrachten beoordelen.

4.1 Resultaten gezamenlijk deel vragenlijsten

Dit deel van de vragenlijst is voor de leerkrachten, orthopedagogen en managers exact hetzelfde. Het bestaat uit open en gesloten vragen, die inzicht geven in hoe de kwaliteit van het eigen handelen beleefd wordt, voor het bevorderen van zelfstandigheid bij LG/MG-leerlingen, ideeën over het te behalen niveau van deze populatie, over de leerlijn leren leren en wat de ideeën zijn over een competente leerkracht.

De resultaten in hoofdstuk 4 zullen niet alle uitgewerkte vragen uit de vragenlijst bevatten. Er is voor gekozen om alleen de opvallende tendensen en discrepanties weer te geven. Alle resultaten van de gehele vragenlijst en de verdere uitwerking van de vragen zijn terug te vinden in bijlage A1, B1, C1.

Bij het invullen van de vragenlijsten waren 9 leerkrachten, 3 orthopedagogen en 4 managers betrokken. Zij hebben allen antwoord gegeven op de volgende cursief gedrukte vragen:

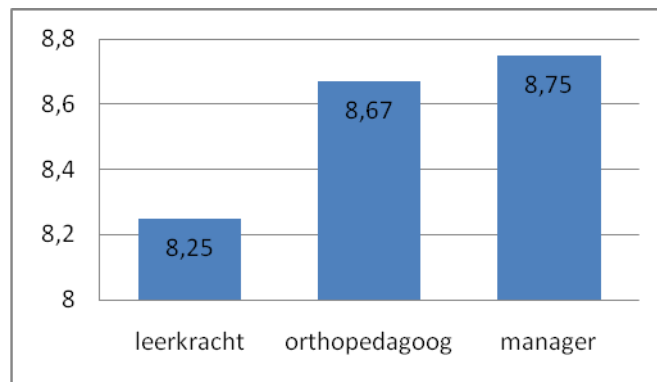
Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheid?

- Autonomie
- Zelfredzaam/zelfbepalend
- Onafhankelijk zijn
- Initiatief nemen
- Consequenties aanvaarden
- Eigenwaarde

Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheidsbevordering?

- Ik wil het, ik kan het, samen met de ander.
- Inzet op maximaal perspectief
- Kennis ten aanzien van maatwerk dus afhankelijk van individuele mogelijkheden
- Van veiligheid op pedagogisch en didactisch handelen naar een verantwoorde professionele afstand
- Bewust bezig zijn in je handelen
- Acceptatie
- Doel in zicht
- Succes
- Reflectie
- Verantwoordelijk voor eigen ontwikkeling
- Uitdagend klimaat bieden

Op een schaal van 1 tot 10: In hoeverre is het gedrag, van de leerkracht, van belang voor het bevorderen van de zelfstandigheid?



Waarom vind je dit?

Orthopedagogen:

Op basis van onderstaande argumenten geven de 3 orthopedagogen gezamenlijk een cijfer van 8.67.

- Omdat autonomie een ontwikkelingsopgave is die leidt tot een opvoedingsopgave. De verantwoordelijkheid voor die opvoedingsopgave ligt mede bij de leerkracht.
- Leerlingen 'klaar te maken' voor de maatschappij, dit is ook een rol voor de leerkracht.
- De hoge verwachtingen van de leerkracht over de leerlingen.
- Een leerling moet uitgedaagd worden en niet meteen terug kunnen vallen in de afhankelijke rol.

Managers:

Op basis van onderstaande argumenten geven de 4 managers gezamenlijk een cijfer van 8.75.

- De leerkracht heeft, door zijn pedagogisch/didactisch handelen, een grote rol door de dag heen.
- De leerkracht stuurt middels zijn gedrag de ontwikkeling van leerlingen. Daarmee kunnen zij een faciliterende of remmende invloed hebben. Daarmee is niet gezegd dat leerkrachten de doorslaggevende factor zijn.
- De leerkracht kan aansluiten bij de behoefte en belevingswereld van de leerling en daaruit de volgende stap naar zelfstandigheid benoemen.

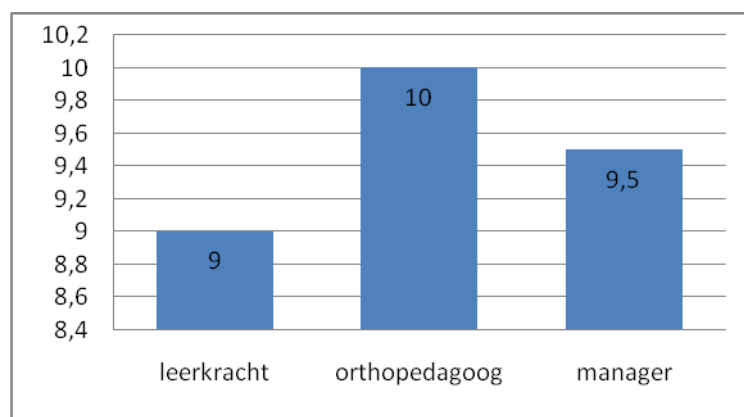
Leerkrachten:

Op basis van onderstaande argumenten geven de 9 leerkrachten gezamenlijk een cijfer van 8.25.

- Je moet de leerlingen oplossingsgericht laten werken en het niet voorkauwen.
- Alert zijn in wat een leerling wel en niet kan.

- Leerlingen kansen geven om zelf te ontdekken (niet veel leiden).
- Strategieën aanleren om zelfstandig taken uit te kunnen voeren.
- De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie.
- Belangrijk hoe je tegen zelfstandigheidsbevordering aankijkt.
- Eigen gedrag heeft veel invloed, maar houding en mogelijkheden van de leerlingen ook.
- Bewust zijn van zelfstandigheidsbevordering. Dit heeft invloed op je pedagogisch en didactisch handelen.
- Bewust dingen doen en laten om zelfstandigheid te bevorderen.

Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam zou je graag willen, dat een leerkracht, is in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?



Hoe zou dit behaald moeten worden?

Orthopedagogen:

Op basis van onderstaande argumenten vinden de 3 orthopedagogen gezamenlijk een cijfer van een 10 noodzakelijk.

- Inzicht geven in manieren waarop het bevorderen van zelfstandigheid het beste bereikt kan worden
- Bewustwording van eigen handelen
- Elkaar bevragen op handelen
- Definieren wat zelfstandigheid voor die leerling inhoudt
- Kennis en inzicht in de ontwikkeling van kinderen
- Affiniteit en respect voor de leerlingen
- Pedagogische en didactische vaardigheden
- Specifieke vaardigheden over methodieken en interventies ter bevordering van de autonomie

Manager:

Op basis van onderstaande argumenten vinden de 4 managers gezamenlijk een cijfer van een 9.5 noodzakelijk.

- Trainen van de communicatieve vaardigheden

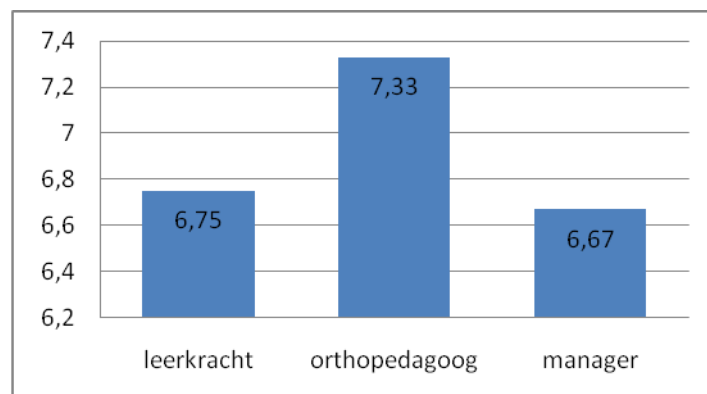
- Leerkrachten leren om activiteiten te analyseren
- Het stap voor stap aanleren van vaardigheden in de dagelijkse praktijk zodat het functioneel wordt
- Intervisie met casuïstiekbespreking
- Eenduidig concept formuleren vanuit waar je werkt
- Deskundigheidsbevordering
- Leerkracht laten handelen gericht op perspectief van leerlingen
- Uitdagende leeromgeving creëren
- Afstemming vinden en integraal vertalen naar handelen

Leerkrachten:

Op basis van onderstaande argumenten vinden de 9 leerkrachten gezamenlijk een cijfer van een 9 noodzakelijk.

- Leerlijnen kennen en hier naar handelen
- Bijscholing
- Je houding ten aanzien van zelfstandigheid aanscherpen
- Uitproberen van verschillende aanpakken
- Begeleiding, bolbreed, eenduidig
- Thema of lessenserie in de klas geven
- Collegiale consultatie
- Aanwijzingen krijgen na observatie over je handelen

*Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam vind je de leerkrachten **nu** in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?*



Waarom vind je dit?

Orthopedagogen:

Op basis van onderstaande argumenten geven de 3 orthopedagogen gezamenlijk een cijfer van een 7.33.

- Er is verschil in kennis, vaardigheden, ervaring, beginsituatie, openheid, communicatieve vaardigheden etc. Dit beïnvloedt de handelingsbekwaamheid.

- Sommigen zijn verder daarin dan anderen, vaak is het maximum wenselijk/haalbare zelfstandigheid niet gedefinieerd dus moeilijk om in te schatten waar aan gewerkt moet worden.
- Er is meer inzicht nodig in wat je kunt verwachten van een leerling op het gebied van zelfstandigheidsbevordering.

Manager:

Op basis van onderstaande argumenten geven de 4 managers gezamenlijk een cijfer van een 6.67.

- De leerkrachten zijn er al mee bezig, maar een aantal missen de kennis om dit te vertalen in gedrag en vaardigheden. Momenteel is er in school nog geen sprake van 1 visie, 1 plan en geen doorgaande lijn.
- Moeilijk om te generaliseren, er wordt niet altijd gezocht naar een situatie waarin de individuele leerling op dit vlak kan leren. Soms worden we overstemd of wordt de leerling te weinig uitgedaagd in een situatie. Het heeft te maken met ervaring van de leerkracht, de complexiteit van de handicap, sommige leerkrachten zijn nog niet bedreven in het geven van praktijkonderwijs bij de oudere leerlingen.

Leerkrachten:

Op basis van onderstaande argumenten geven de 9 leerkrachten gezamenlijk een cijfer van een 6.75.

- Gebruik momenteel een weektaak, taakbord, afstreepkaart, picto's
- Omdraaien van hulpvragen
- Samenwerken in de klas
- Bewust keuzes maken om in groepjes te werken
- Door opmerkingen van ouders
- Bezit de basis al maar wil verder groeien en differentiëren
- Bewust zijn in doen en handelen (door prioriteiten moet je soms concessies maken ten nadele van zelfstandigheidsbevordering)
- Leren om tijdens een klassikale les meer op het individu te richten
- Duidelijke afspraken
- Stappenplan individueel
- Zelf de leerlingen de opdracht in stappen laten verdelen
- Beter observeren.
- Reflectie op eigen werk
- Hoe kan een leerling maximaal zelfstandig werken?
- Biedt te snel hulp
- Uitgaan van eigen kunnen (grenzen verleggen)

Wat doe je/moet je doen om de zelfstandigheid te bevorderen bij de LG/MG-leerlingen?

Orthopedagogen:

- Stimuleren om taken zelfstandig uit te voeren
- Hulp op maat bieden en geleidelijk afbouwen
- Eigen keuzes laten maken
- Oefenen met leerlingen wat de gevolgen en consequenties van keuzes zijn (ook bespreken)
- Openstaan voor coaching, intervisie, SVIB en scholing
- Kennis en inzicht in de doelgroep
- Verdiepen en eigen maken van methodieken die passen zijn bij de doelgroep

Managers:

- Inspelen op behoefte en interesse van de leerlingen
- Op de hoogte zijn van mogelijkheden en beperkingen van leerlingen (overleg met multidisciplinair team)
- Ouders betrekken
- Geloven in mogelijkheden en die stimuleren en belonen op het niveau van de leerling
- Gerichte situaties opzoeken en creëren om zelfstandigheid te trainen (herkenbaar en functioneel)
- Insteken op juiste niveau van de leerlingen
- Perspectief voor ogen houden
- Vakkennis vergaren
- Perspectief
- Fysieke en mentale zelfstandigheid
- Welke strategie past bij deze leerling
- Wat betekent dat voor mijn pedagogisch en didactisch handelen
- Vertaalslag naar de praktijk

Leerkrachten:

- Materiaal op hoogte dat ze zelfstandig dit kunnen pakken
- Niet te snel hulpen bieden
- Taak zelf nog eens laten lezen
- Zelfstandig keuzes laten maken
- Alle adl-vaardigheden passen in het rooster
- Duidelijke afspraken maken
- Dag/weektaak
- Een leerkrachtpet op → niemand mag me storen
- Keuzelaatjes
- Zelfstandig nadenken over wat ze nodig hebben bij een activiteit
- SEN cursus volgen
- Overleggen met collega's
- Symbolen en picto's op tafel van de leerling

Wat vind jij dat een competente leerkracht moet bezitten aan kennis, vaardigheden en attitudes om zelfstandigheid te stimuleren?

Orthopedagogen:

- Kennis van mogelijkheden voor zelfstandigheid van een kind
- Steeds meer begeleidende/coachende rol op afstand aannemen
- Kennis van leerstrategieën
- Weten hoe een kind het beste kan worden benaderd
- Geduld

Managers:

- Motiverend zijn
- Resultaat en procesgerichte houding hebben
- Kennis van ziektebeelden
- Kennis van opbouw van leerlijnen
- (Ortho)pedagogische kennis hebben
- Generiek competentieprofiel leraar speciale onderwijszorg
- Kennis van normale ontwikkeling van een kind gericht op schoolse vaardigheden
- Differentiëren
- Volgende leerstap bepalen en omzetten in methodische opbouw
- Open staan om veel te leren over problematieken
- Betrokken
- Teamspeler
- Gebruik maken van collega's
- Weten welk hiaten hij/zij moet opvullen
- Empatisch gevoel
- Veel reflecteren

Leerkrachten:

- De competenties van het competentieprofiel leraar speciale onderwijszorg
- Inzicht in problematiek van het kind, uitgaande dat bovengenoemde attitudes door de onderwijsprofessional beheerst worden
- Duidelijk aangeven wat er van de leerlingen verlangd wordt
- Niet te snel helpen
- Kennis van methodes m.b.t. schoolse vaardigheden perspectieven, diagnose en stoornissen
- Vaardigheden om in staat te zijn handelingen te beheersen die van toepassing zijn bij een leerling
- Attitude om gemotiveerd, flexibel, kijken en luisteren naar het kind, observeren, resultaatgericht, consequent, duidelijk, eerlijk zijn, vertrouwen geven en veiligheid bieden
- Voldoende achtergrondinformatie over de leerlingen

- Alert blijven op wat je wil/kan bereiken bij leerlingen m.b.t. zelfstandigheidsbevordering en hierbij gericht kijken naar het stimuleren daarvan en op welk moment
- Keuzes kunnen beargumenteren t.a.v. zelfstandig werken
- Weten welke hulpmiddelen ingezet kunnen worden
- In kleine stapjes deelvaardigheden uitleggen
- Oplossingsgericht denken uitgaan van positiviteit en mogelijkheden
- Procesgericht handelen
- Geduld

4.2 Resultaten vragenlijst orthopedagogen en managers

Noem 3 mogelijkheden om een leerkracht meer handelingsbekwaam te maken dan dat hij/zij nu al is in het bevorderen van de zelfstandigheid bij LG/MG-leerlingen.

Orthopedagogen:

- Uitgebreid op de hoogte zijn van woon- en werkmogelijkheden en wat daar aan zelfstandigheidsbevordering gedaan kan worden
- Samen met ouders komen tot definitie van maximaal wenselijk zelfstandigheid voor leerling
- Openstaan voor coaching, intervisie, SVIB scholing
- Kennis en inzicht in de doelgroep
- Scholing
- Overleg medeleerkracht

Managers:

- Kennis vergroten
- Plan van aanpak (integraal op schoolniveau, vakgroepniveau en eigen doelgroepniveau)
- Leerkracht laten handelen gericht op perspectief
- Uitdagende leeromgeving creëren
- Intervisie met casuïstiekbespreking
- Eenduidig concept formuleren vanuit waar je werkt
- Koppelen van ervaren leerkracht met minder ervaren leerkracht
- Gerichte scholing (Master SEN kan, maar nog specifieker)

Omschrijf in je eigen woorden wat de leerlijn leren leren bij ons op school inhoudt en welke plaats hij in neemt.

Orthopedagogen:

- Het domein wordt gebruikt om de leervaardigheden in kaart te brengen en doelen te stellen. Op deze manier wordt een grotere mate van zelfstandigheid tijdens individueel werken nagestreefd.
- Deze wordt ingevoerd en is een afgeleide van de kerndoelen (leerstofoverstijgend).

- Meer gericht op werken en wonen en vaardigheden die daar gericht op zijn. (zou het voornaamste moeten zijn op het VSO: plannen/organiseren, taakaanpak, reflectie, werkhouding).

Managers:

- CED is niet bekend
- Laat ik over aan de inhoudsdeskundige
- Als inschalingmoment
- Als volgsysteem en geeft een lineaire opbouw van de stappen die je kunt nemen om het aanpak gedrag en de werkhouding te verbeteren

4.3 Resultaten vragenlijst leerkrachten

Ben je bekend met de CED-doelenset?

8 van de 9 leerkrachten zijn bekend met de CED-doelenset die momenteel op de Mytyschool Gabriël gebruikt wordt.

Hoe ben je er mee in aanraking gekomen?

- Uitleg gekregen in vergadering
- Datacare
- Maken van nieuwe leerplannen
- Nieuwsbrief
- Internet

Wat moet school doen om het te verduidelijken?

Nog niets komt vanzelf op je af (wel bolbreed aanpakken); andere scholen hebben daarvoor studiedagen.

Welke van de volgende punten: plannen, organiseren, taakaanpak, reflectie en werkhouding zijn, in jouw ogen, belangrijk om leerlingen tot leren leren aan te zetten?.

Alle leerkrachten geven aan dat alle punten van belang zijn.

Op welk(e) punt(en) voel jij je handelingsbekwaam bij het stimuleren van leerlingen op het gebied van:

- Plannen 7 van de 9 leerkrachten
- Organiseren 7 van de 9 leerkrachten
- Taakaanpak 8 van de 9 leerkrachten
- Reflectie 4 van de 9 leerkrachten
- Werkhouding 5 van de 9 leerkrachten

4 van de 9 leerkrachten vinden zich op alle punten handelingsbekwaam.

4.4 Resultaten leerkrachtobservatielijst

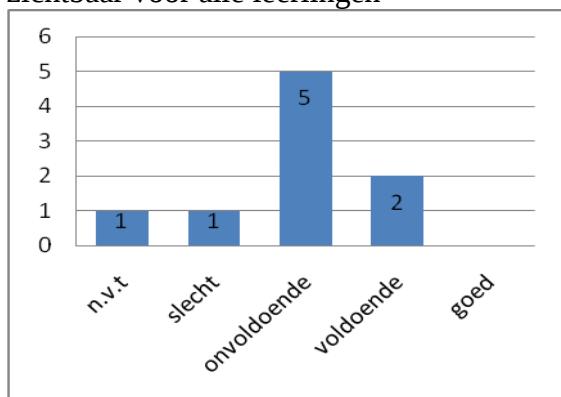
Dit tweede deel van de vragenlijst is specifiek voor de leerkracht om in te vullen. Hierbij gaat het om de leerkrachtobservatielijst, over de leerlijn leren leren, die ontwikkeld is door PI-7. Deze is afkomstig van het GIP-model, zie hoofdstuk 2. Door deze vragenlijst af te nemen bij de leerkrachten van de LG/MG-populatie op de Mytylschool Gabriël is er een eerste start gemaakt met het inventariseren van:

1. organisatorische aspecten van het werken in de klas
2. zelf plannen van het eigen gedrag
3. organisatie en kwaliteit van de instructie
4. emotionele ontwikkeling
5. omgaan met elkaar

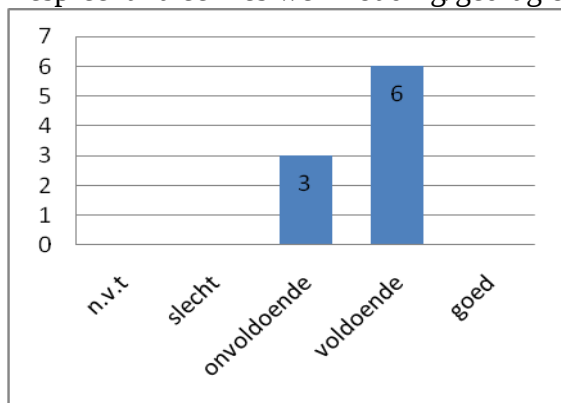
Hierdoor is een opening gecreëerd om, eventueel, het GIP-model in de organisatie te gaan gebruiken.

In de onderstaande tabellen zijn niet alle vragen uit de vragenlijst opgenomen. Er is hier gekozen om alleen de vragen er uit te halen waarvan 3 of meer leerkrachten onvoldoende of slecht hebben ingevuld, dit komt overeen met 33% van de leerkrachten. In bijlage A1 zijn alle resultaten terug te vinden van deze vragenlijst.

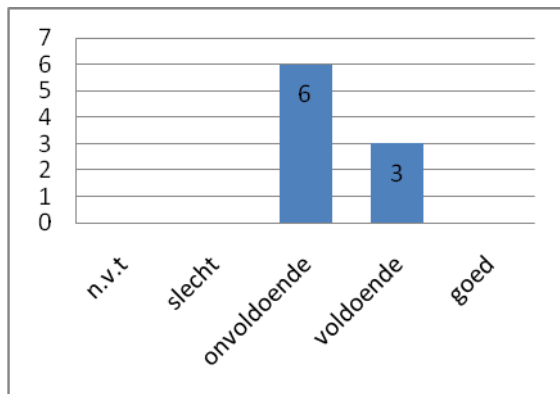
Stelt hoogstens 4 regels voor het zelfstandig werken en maakt deze regels tijdens de les zichtbaar voor alle leerlingen



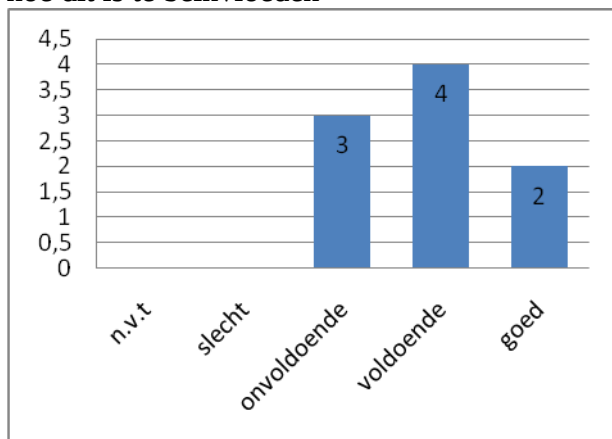
Bespreekt na een les werkhouding/gedrag op één afspraak per groepje



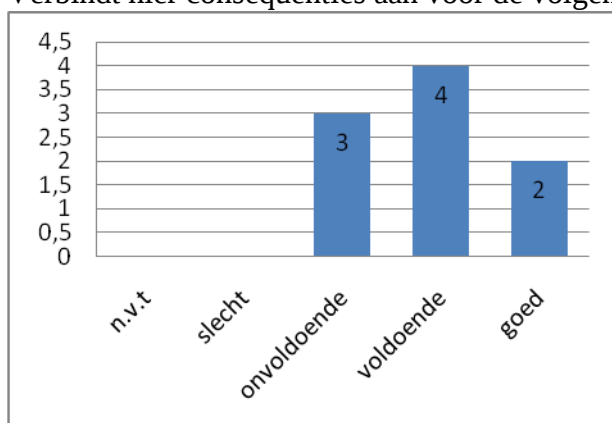
Laat de leerling eerst zijn eigen werkgedrag beoordelen met twee/drie mogelijkheden: gelukt of niet gelukt (bijna gelukt) met (bv. smiley, kleuren, afvinken, vertellen) – geeft daarna eigen oordeel



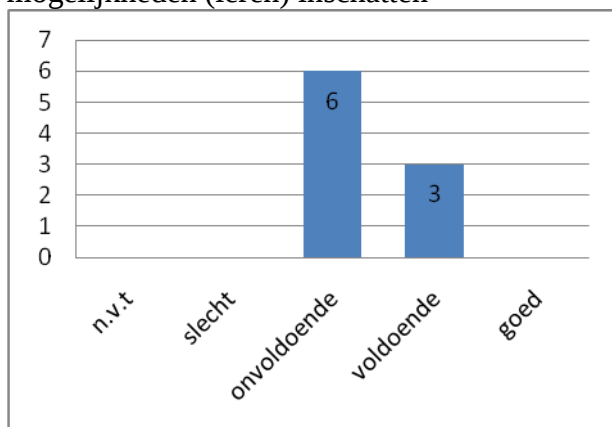
Bespreekt regelmatig met de leerlingen hoe het resultaat en/of gedrag tot stand is gekomen en hoe dit is te beïnvloeden



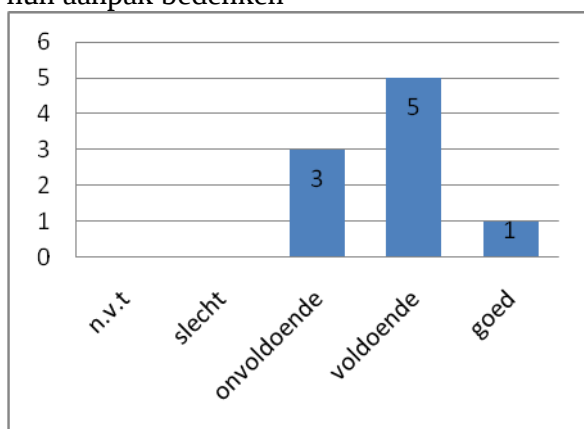
Verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer (taak-, werk- en gedragsafspraken)



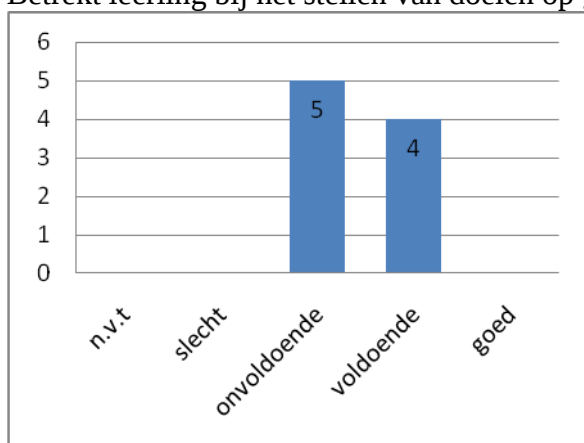
Maakt samen met de leerling taak-, werk- en gedragsafspraken waarbij leerlingen hun eigen mogelijkheden (leren) inschatten



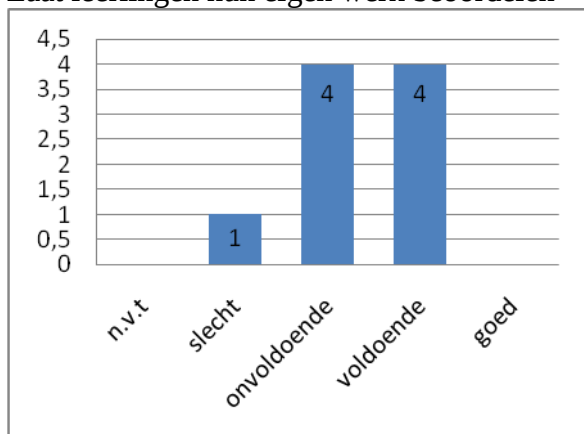
Stimuleert bij instructie taal bij de leerlingen - laat de leerlingen een eigen verwoording voor hun aanpak bedenken



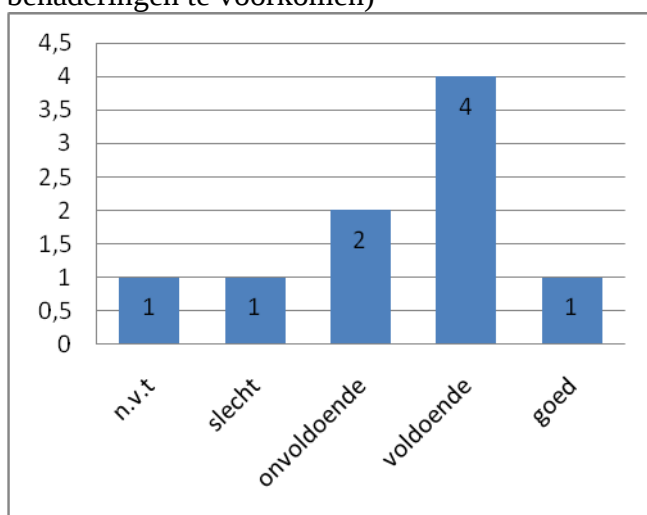
Betrekt leerling bij het stellen van doelen op gebied van taakgericht gedrag



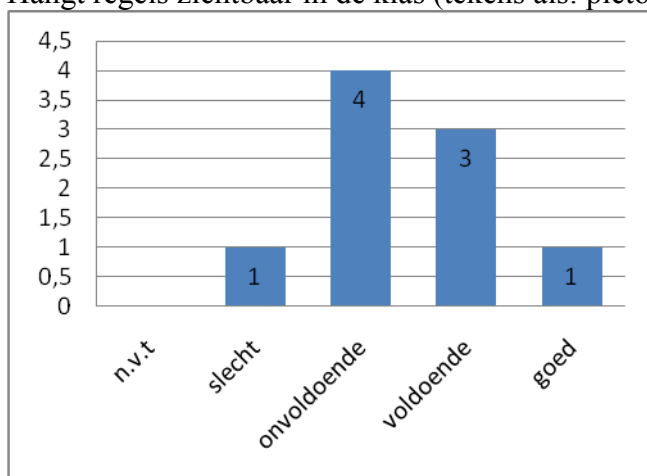
Laat leerlingen hun eigen werk beoordelen



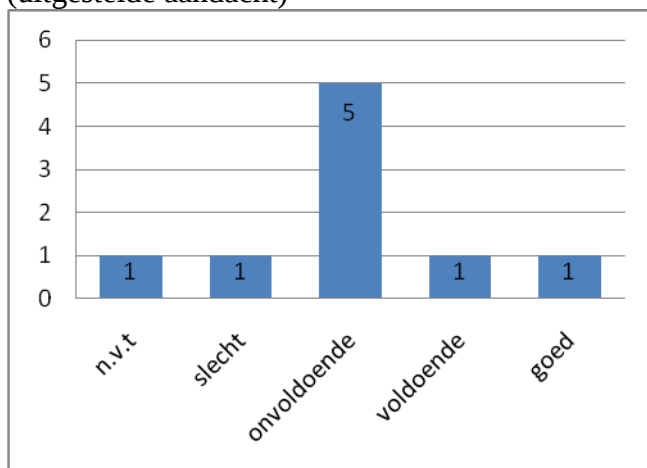
Gebruikt één vaste aanpak of werkwijze (geen variatie om verwarring tussen diverse benaderingen te voorkomen)



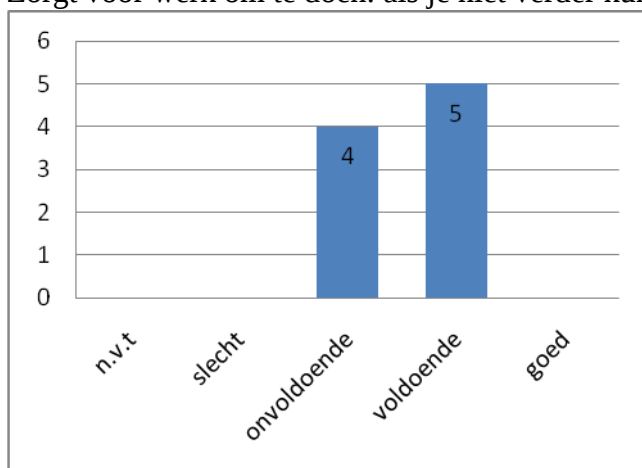
Hangt regels zichtbaar in de klas (tekens als: picto's, tekst)



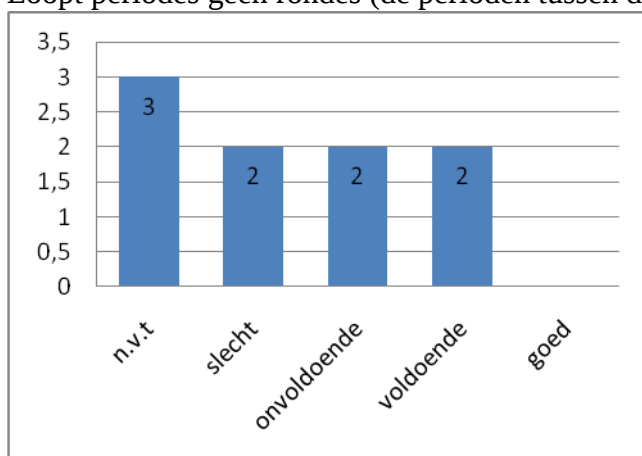
Zorgt voor een klassikaal teken dat aangeeft dat de leerkracht niet aangesproken mag worden (uitgestelde aandacht)



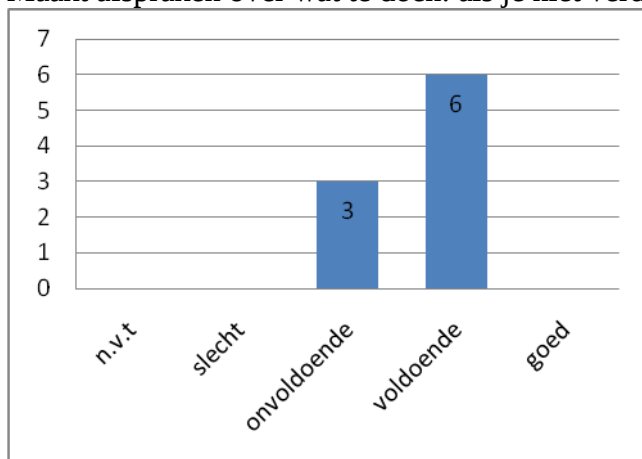
Zorgt voor werk om te doen: als je niet verder kunt



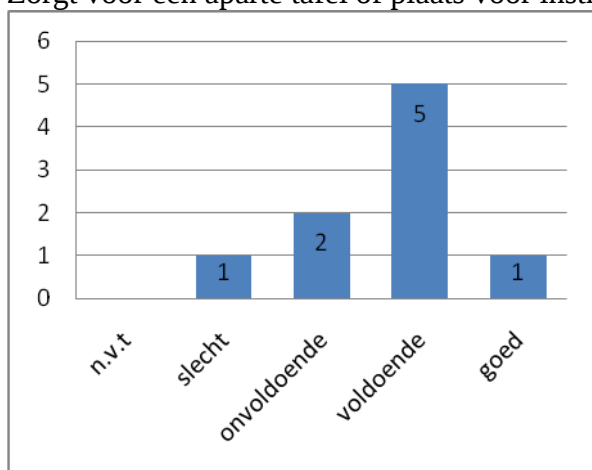
Loopt periodes geen rondes (de periodes tussen de rondes loopt op tot 10 minuten)



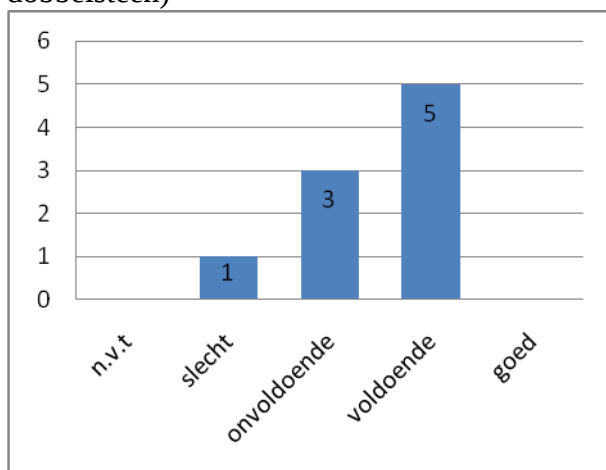
Maakt afspraken over wat te doen: als je niet verder kunt



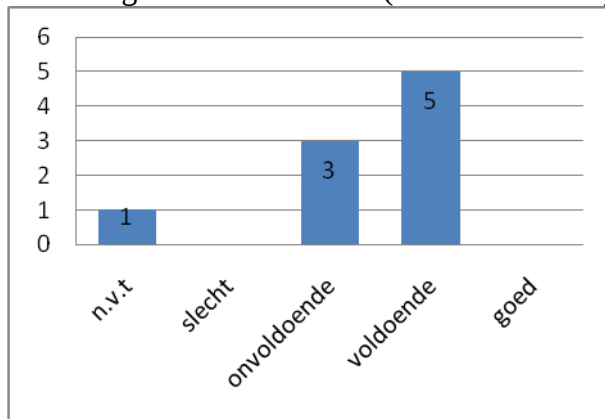
Zorgt voor een aparte tafel of plaats voor instructie



Maakt zo nodig afspraken hoe leerlingen hulpvraag kenbaar maken (bv. vraagkaartjes, dobbelsteen)



Breidt organisatievormen uit (bv. circuitmodel)



5. Conclusies

In dit hoofdstuk worden er antwoorden gegeven op de, in hoofdstuk 1, gestelde deelvragen en hoofdvraag. Verder zullen er discussiepunten worden besproken, en aanbevelingen naar de directie worden gemaakt.

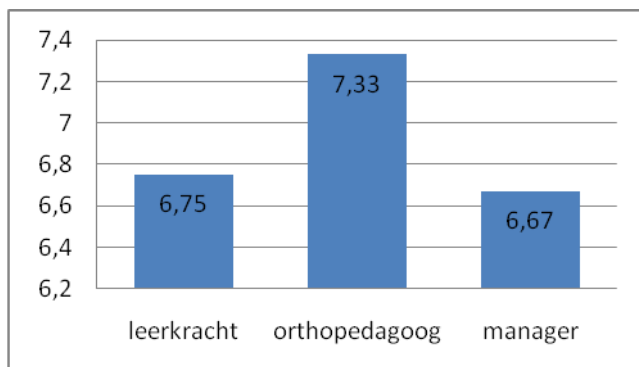
In dit onderzoek is, zoals u als lezer van dit meesterstuk heeft kunnen merken, een paradox opgetreden. Hoewel het onderzoek een kwalitatief onderzoek blijft, is er wel gebruik gemaakt van kwantitatieve dataverwerking, waarna de getelde uitkomsten beschreven zijn aan de hand van tendensen en discrepanties die er in de getallen te zien zijn.

5.1 Conclusies van de deelvragen

Deelvraag A: Waar voelen de onderwijsprofessionals van de LG/MG-populatie zich handelingsbekwaam in?

Om te weten hoe handelingsbekwaam de onderwijsprofessionals zich voelen, is het van belang om te weten hoe bekwaam ze zichzelf op dit moment inschalen, dan te kijken hoe handelingsbekwaam ze willen worden, om vervolgens te kijken hoe ze dit willen bereiken.

*Hoe handelingsbekwaam vind je, jezelf / de leerkrachten, **nu** in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?*



Waarom ze deze punten toekennen is te vinden in hoofdstuk 4.1.

Hieruit zijn de volgende conclusies te trekken:

1. De orthopedagogen en managers kunnen niet generaliseren op dit punt, omdat er volgens hen grote verschillen bestaan tussen de verschillende leerkrachten. Dit ligt eraan dat sommigen meer ervaring, kennis, communicatieve vaardigheden en inzicht bezitten dan de anderen.
2. Er wordt, door alle drie de groepen, aangegeven dat er geen eenduidige lijn/visie in school heerst en dat het noodzakelijk is dat er duidelijke afspraken vast komen te liggen, waaraan iedereen zich conformeert.
3. Door de leerkrachten en de managers wordt aangegeven dat de leerlingen niet altijd op niveau worden uitgedaagd. Dit komt omdat de prioriteiten op een dag verschuiven.

4. De leerkrachten, als ‘hoofduitvoerder’ van het bevorderen van de zelfstandigheid bij deze doelgroep, geven in hoofdstuk 4.1 veel praktische handvatten om dit op te lossen.

Bij een separaat gedeelte van de vragenlijst hoofdstuk 4.3 (alleen door de leerkrachten ingevuld) komen de volgende punten naar voren:

Op welk(e) punt(en) voel jij je handelingsbekwaam bij het stimuleren van leerlingen op het gebied van plannen, organiseren, taakaanpak, reflectie en werkhouding:

- Plannen 7 van de 9 leerkrachten
- Organiseren 7 van de 9 leerkrachten
- Taakaanpak 8 van de 9 leerkrachten
- Reflectie 4 van de 9 leerkrachten
- Werkhouding 5 van de 9 leerkrachten

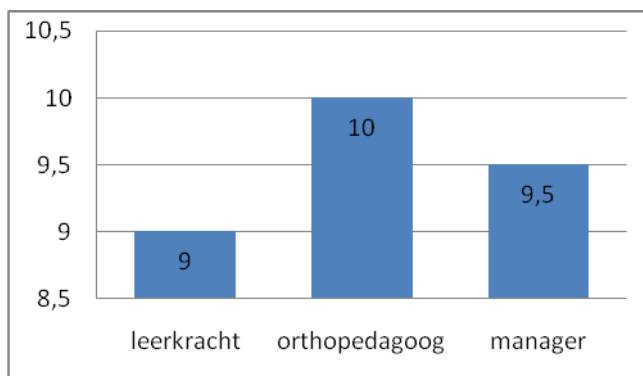
4 van de 9 leerkrachten vinden zich op alle punten handelingsbekwaam.

Hieruit zijn de volgende conclusies te trekken:

1. Aan de punten reflectie en werkhouding moet nog veel aandacht worden besteed.
2. Plannen, organiseren en taakaanpak zijn van een dusdanig niveau dat hier, momenteel, geen speerpunt van moet worden gemaakt.

Deelvraag B: Hoe handelingsbekwaam willen de onderwijsprofessionals zich voelen t.a.v. zelfstandigheidsbevordering?

In het volgende schema is te zien hoe handelingsbekwaam de leerkracht zichzelf graag zou willen zien, maar ook hoe de orthopedagogen en de managers hen graag zouden willen zien.



Hoe dit behaald zou moeten worden volgens de drie verschillende groepen was te lezen in hoofdstuk 4.1.

Hieruit zijn de volgende conclusies te trekken:

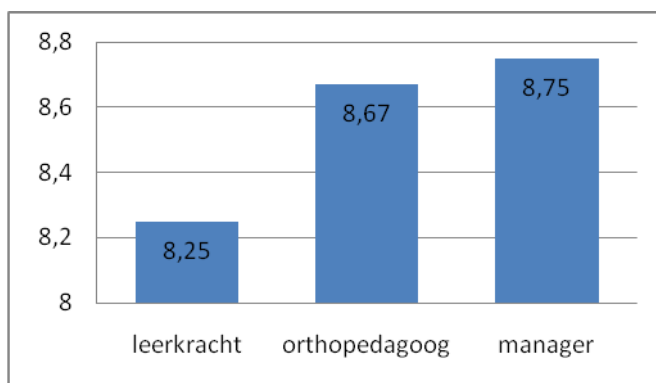
1. Alle drie de groepen onderwijsprofessionals zien scholing gericht op zelfstandigheidsbevordering als belangrijk strategiepunt om de kwaliteit van het handelen te vergroten;

2. Alle drie de groepen onderwijsprofessionals zien collegiale consultatie net zoals intervisie met casuïstiekbesprekingen en elkaar kritisch bevragen op dit gebied van essentieel belang;
3. Alle drie de groepen vinden dat de houding, de pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkracht moeten worden aangescherpt. Dit kan door bovenstaande punten 1 en 2.
4. Wat opvalt, net als bij de conclusie van deelvraag A, is dat de orthopedagogen en de managers willen werken vanuit een uniform concept (een eenduidige definitie) van zelfstandigheidsbevordering, maar dat dit bij de ondervraagde leerkrachten niet naar voren komt.

Deelvraag C: Wat is haalbaar, voor deze onderwijsprofessionals, t.a.v. zelfstandigheidsbevordering?

In hoeverre het gedrag, van de leerkracht, van belang is voor het bevorderen van de zelfstandigheid?

Dit is te zien in onderstaand schema.



De leerkrachten geven een lager cijfer dan de andere twee groepen. De discrepantie tussen de groepen is niet groot te noemen, maar het is vreemd om te zien dat de groep die de uitvoerende taak heeft het laagst inzet. Dit zou op de volgende manier te verklaren zijn:

Alle onderwijsprofessionals geven aan dat de leerkracht de leerlingen moet uitdagen door een stimulerende, zelfexplorerende omgeving te creëren met uitdagende activiteiten. Hierbij moet hij aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Ook geven alle drie de groepen aan dat de leerkracht een zeer grote rol vervult in het bevorderen van de zelfstandigheid. Dit komt omdat hij de kinderen gemiddeld 25 uur per week ziet. Hiermee is niet gezegd dat de leerkracht ook de doorslaggevende factor is. Door zijn pedagogisch en didactisch handelen heeft hij een voorbeeldfunctie voor de kinderen. De groep leerkrachten geeft aan, in hoofdstuk 4.1, dat er wel eens concessies moeten worden gemaakt ten nadele van de zelfstandigheidsbevordering. Dit geven de orthopedagogen en de managers niet aan. Hierdoor is misschien dit verschil te verklaren.

Deelvraag D: Zijn er overeenkomsten / verschillen tussen de groepen leerkrachten, orthopedagogen en managers?

Door alle onderwijsprofessionals (leerkrachten, orthopedagogen en managers) een vragenlijst in te laten vullen is er veel informatie verzameld over dit onderwerp. Deze vragenlijsten zijn niet alle drie identiek. Dit is ook niet mogelijk omdat alle drie de groepen een andere rol vervullen in de zelfstandigheidsbevordering bij LG/MG-leerlingen. De vragenlijst voor orthopedagogen en managers was wel identiek. Door hoofdstuk 4.2, 4.3 en 4.4 te analyseren komen we toe aan een uitsplitsing van deelvraag D.

Zijn er verschillen tussen de drie groepen?

1. Het aantal personen, van de verschillende groepen, verschilt. Er hebben 9 leerkrachten, 3 orthopedagogen en 4 managers deelgenomen aan het onderzoeken. Dit betekent dat alle orthopedagogen en managers vertegenwoordigd zijn. Wat betreft de leerkrachten is dit maar 60% (9 van de 15 leerkrachten).
2. In hoofdstuk 4.1 viel een verschil op over een eenduidige definitie van de woorden zelfstandigheid en zelfstandigheidsbevordering.
3. Er bestaat een verschil in de opvatting van hoe belangrijk het gedrag van de leerkracht is en het meest wenselijke niveau van de leerkracht t.a.v. zelfstandigheidsbevordering.
4. Momenteel vinden de managers de leerkrachten het minst handelingsbekwaam (6.67), de leerkrachten volgen daar dicht op (6.75) en de orthopedagogen vinden de leerkrachten het meest handelingsbekwaam in het bevorderen van de zelfstandigheid bij de LG/MG-leerlingen (7.33).

Zijn er overeenkomsten tussen de drie groepen?

1. Relatie, competentie en autonomie worden vaak genoemd wanneer er gesproken wordt over zelfstandigheid en zelfstandigheidsbevordering.
2. Ze drie groepen vinden allemaal dat er nog veel groei zit in de mogelijkheden om leerlingen zelfstandiger te kunnen maken. Hierbij geven ze aan dat het gaat om uitdagende activiteiten en omgevingsvoorwaarden scheppen.
3. Dat scholing, gericht op de doelgroep en het onderwerp, van groot belang is.
4. Er moet een eenduidige lijn/visie/definitie komen over zelfstandigheid/zelfstandigheidsbevordering.
5. Dat je je bewust moet zijn van de mogelijkheden van het kind.
6. Collegiale consultatie, in welke vorm dan ook, wordt zeer gewaardeerd.
7. Hoe ouder het kind wordt, hoe meer je een coachende rol moet vervullen.

5.2 Conclusie over de hoofdvraag

Hoofdvraag:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid, bij leren leren, te laten komen.

In het volgende overzicht geven de drie groepen punten aan, die uit de vragenlijsten als belangrijkste naar voren kwamen. De volledige antwoorden op deze vraag, zijn in hoofdstuk 4.1 te lezen. Uit alle gegevens uit de vragenlijsten zijn de volgende conclusies te trekken t.a.v. kennis, vaardigheden en attitudes:

Kennis:

1. De leerkrachten en managers geven aan dat het belangrijk is dat de leerkracht op de hoogte is van het generiek competentieprofiel (leraar speciale onderwijszorg).
2. De leerkracht moet volgens alle drie de groepen op de hoogte zijn van de mogelijkheden van een leerling en weten hoe de leerling benaderd moet worden. Hieraan is ook de kennis van leerlijnen, de ‘normale’ ontwikkeling van schoolse vaardigheden en geduld gekoppeld.
3. De leerkrachten moeten, volgens alle drie de groepen, op de hoogte zijn van de verschillende aanpakmogelijkheden en onderwijskundige mogelijkheden voor zelfstandigheidsbevordering.
4. De leerkrachten moeten volgens alle drie de groepen op de hoogte zijn van de verschillende hulpmiddelen in de organisatie om de zelfstandigheid te bevorderen.

Vaardigheden:

1. Weten hoe de leerlingen het beste kan worden benaderd
2. Differentiëren op de drie verschillende niveaus aangegeven door de CED-groep
3. Resultaatgericht reflecteren (alleen en met collegae)
4. Aangeven wat er van de leerlingen verlangd wordt op het gebied van zelfstandigheid
5. Keuzes kunnen beargumenteren t.a.v. zelfstandig werken

Attitudes:

1. De rol van de leerkracht moet van een begeleidende rol naar een steeds meer coachende rol gaan met hierbij behorende competenties. Hierdoor zal er steeds meer een beroep worden gedaan op de competenties voor wat betreft de zelfstandigheid van de leerlingen
2. Motiverend zijn, zodat de leerlingen zich uitgedaagd voelen om meer te bereiken
3. Resultaat en procesgerichte houding hebben
4. Betrokken op verschillende niveaus
5. Positief gebruik maken van collegae
6. Empatisch gevoel bezitten

De bovenstaande punten zijn samengevoegde punten van alle drie de groepen. Hieruit komt naar voren dat zij momenteel allen bereid zijn om te investeren in de zelfstandigheidsbevordering van de LG/MG-populatie op de Mytylschool Gabriël.

5.3 Integratie van de conclusies

In het theoretische hoofdstuk ben ik verschillende belangrijke aandachtspunten tegen gekomen. Kijkend naar mijn data kan ik daar het volgende overzicht over vormen. De twee kolommen geven weer hoe dit nu in de organisatie geïntegreerd is en hoe dit in de toekomst zou kunnen worden verbeterd.

	Nu	Toekomst
Visie op schoolniveau	---	
Is er een gedeelde visie op schoolniveau	Er is nog geen gedeelde visie op school niveau. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat hier wel grote waarde aan word gehecht.	Een gedeelde en gezamenlijke visie opstellen voor wat betreft zelfstandigheidsbevordering.
Belang van zelfstandigheid	+	
Hoe belangrijk is het bevorderen van zelfstandigheid	De drie groepen geven aan dat het zeer belangrijk is om de zelfstandigheid te vergroten. Dit doen ze op verschillende manieren.	Wat verbeterd zou kunnen worden geven de drie groepen zelf al aan: intervisie, collegiale consultatie, coaching, kennis vergroting op het gebied van zelfstandigheid.
Hoe competent voelen de onderwijsprofessionals zich	+/-	
Op welke punten voelen de onderwijsprofessionals zich al competent	Op het gebied van plannen en organiseren voelen 7 van de 9 ondervraagde leerkrachten zich al competent. Op het gebied van taakaanpak voelen er 8 van de 9 zich competent. Op het gebied van reflectie zijn dat er maar 4 van de 9 en bij het gebied van werkhouding zijn dat er 5 van de 9	Het is dus van belang dat er geïnvesteerd wordt in de gebieden reflectie en werkhouding. Hier zouden leerkrachten aan elkaar gekoppeld kunnen worden, maar er zou ook een kennis kunnen worden gedeeld tijdens collegiale consultatie momenten.
Gebruik van de leerlijn leren leren	---	
Is de leerlijn leren leren al geïmplementeerd in het weekrooster	Doordat de leerlijnen van de CED-groep onlangs ingevoerd zijn, heeft er nog geen implementatie plaats gevonden voor wat betreft de leerlijn leren leren.	De leerlijn leren leren implementeren in het rooster. Doelen koppelen aan lessen en dit verwerken in het rooster.
Hoe wordt de leerlijn leren leren gebruikt in de	Een van de 9 leerkrachten in nog niet op de hoogte van de	De leerlijn implementeren in het weekrooster d.m.v.

organisatie	leerlijn leren leren van de CED-groep. De anderen zijn al in aanraking gekomen met deze leerlijn. Momenteel word de leerlijn niet geïntegreerd gebruikt. Deze leerlijn staat als digitaal bestand op het netwerk en vanuit daar gebruiken de leerkrachten de leerlijn.	vergaderingen/bijeenkomsten.
Zitten de leerlingen ingedeeld op leerlijnen	Sinds eind april is er een begin gemaakt met het indelen van leerlingen op leerlijnen. Dit moet aan het einde van het huidige schooljaar ('09-'10) rond zijn.	Geen verbeterpunten, op dit moment, mogelijk.
Differentiëren op doelen van leren leren		
Hoe kan er gedifferentieerd worden op de doelen van de leerlijn leren leren	Hier zal nader onderzoek voor moeten plaatsvinden om hier antwoord op te kunnen geven. Dit is niet aan de orde geweest in dit onderzoek.	
Keuzemogelijkheid dagtaak/weektaak	+/-	
Hoe wordt er aandacht besteed aan het invoeren van een dagtaak of weektaak voor de leerlingen	Hier is 3 jaar geleden eerder onderzoek naar gedaan. Afhankelijk van de leerling-populatie is deze nog te gebruiken of niet. Wanneer het blijkt dat de populatie veel veranderd is moet er een nieuw onderzoek plaatsvinden.	Het onderzoek, wat er al ligt, bekijken en vanuit daar verder werken naar een lijn in het maken van dag- en weektaken. Een versie voor de onderbouw en een versie voor de bovenbouw maken. Bespreken, vanuit een gezamenlijke visie, wanneer en hoe deze taken worden ingevoerd.
Visualisatie van het rooster	+/-	
Hoe wordt het rooster weergegeven in de verschillende klassen	Hierover is geen eenduidige lijn bekend	Verder onderzoek is hiervoor nodig om te achterhalen op wat voor manier dit het beste kan plaats vinden.
Intervisie	---	
Op welke manier vindt er nu intervisie plaats	Momenteel ligt daar geen prioriteit vanuit de organisatie. Intervisie vindt alleen plaats wanneer er tussen twee leerkrachten besloten wordt om dit plaats te laten vinden.	Er wordt door alle drie de groepen aangegeven dat dit een belangrijk punt is waar aan gewerkt moet worden. Verder onderzoek is hiervoor nodig om te achterhalen op wat voor manier dit het beste

		kan plaats vinden.
Coaching	---	
Op welke manier vindt er nu coaching plaats	Momenteel ligt daar geen prioriteit vanuit de organisatie. Coaching heeft vroeger plaats gevonden door de IB-er, maar daar is in de huidige organisatie geen tijd voor vrij te maken	Alle drie de groepen onderstrepen het belang van coaching in de organisatie. Door afspraken te plannen en vast te leggen zou dit een begin zijn. Verder onderzoek is hiervoor nodig om te achterhalen op wat voor manier dit het beste kan plaats vinden.

In het bovenstaande schema komen belangrijke punten naar voren die voor de schoolorganisatie van belang zijn om hier goed naar te kijken. Uiteindelijk zullen er na de discussie gerichte aanbevelingen worden gedaan waar aan gewerkt zal moeten worden om de zelfstandigheid van de leerlingen te vergroten. Het opstellen van een gezamenlijke visie t.a.v. zelfstandigheidsbevordering is door alle partijen aangemerkt als waardevol. Er is momenteel nog geen gezamenlijke visie geborgd. Het belang van zelfstandigheid is onderstreept door alle drie de partijen en hieraan wordt al gewerkt, hoewel dit nog niet geïntegreerd is in het systeem. Op het gebied van reflectie en werkhouding zijn nog grote stappen te maken voor het onderwijzend personeel. Hier is ook behoefte aan. Het gebruik van de leerlijn leren leren moet op een stapsgewijze manier geïntegreerd worden in alle lagen van het onderwijs (visie, differentiatie, roostervisualisatie, intervisie en coaching). Wanneer dit is ingevoerd moet er worden gekeken naar het differentiëren op de verschillende doelen t.a.v. leren leren. Vanuit een eerder onderzoek moet worden gekeken of de populatie leerlingen significant veranderd is. Vanuit daar kan er verder worden bepaald hoe te werken naar een eenduidige lijn voor dag- en weektaken en aansluitend ook de visualisatie van het rooster. Intervisie en coaching moeten gaan plaatsvinden in de organisatie, maar daarvoor is het van belang dat er onderzoek wordt gepleegd t.a.v. beide punten.

5.4 Discussie

De discussie die door de resultaten en conclusie naar voren komt is of het van belang is dat er bij de Mytyschool Gabriël een bestaand model/concept, zoals het GIP-model, kan worden ingevoerd. De vraag is alleen of school dit intern zodanig kan invoeren dat het een goede gefundeerde basis heeft waarop kan worden gebouwd of dat er een extern iemand het model komt invoeren. Dit model zou dan door de gehele organisatie gedragen worden en zou voor houvast kunnen zorgen om de zelfstandigheid te bevorderen bij de LG/MG-populatie. Wat nog meer opvalt is dat de orthopedagogen en de managers vanuit een gezamenlijke definitie/visie willen gaan werken aan zelfstandigheidsbevordering. De leerkrachten geven dit niet aan. Dit zou een zeer mooi discussiepunt kunnen opleveren wanneer alle partijen met elkaar om de tafel gaan zitten. Een ander discussiepunt wat op gang zou kunnen komen in een multidisciplinair overleg is waarom er verschillen zijn in het wenselijk te behalen niveau van zelfstandigheidsbevordering onder de leerkrachten (een 9), orthopedagogen (een 10) en managers (een 9.5), zie bladzijde 34, deelvraag B. Daarnaast is het van belang om na te gaan welke kaders gebruikt zijn bij het invullen van de vragenlijsten. Hebben de drie groepen dezelfde waarden en normen voor wat betreft zelfstandigheidsbevordering? De groep leerkrachten moet zichzelf beoordelen en inschalen, de orthopedagogen en managers

beoordelen niet zichzelf maar de groep leerkrachten. Daardoor zou het kunnen zijn dat er vanuit een ander perspectief beoordeeld is (strenger of minder streng voor zichzelf of voor de ander). Bij de resultaten zijn de gemiddelden van alle personen groepen verwerkt in de tabellen. Hierbij moet in acht worden genomen dat de groepen niet even groot zijn. Wel zijn de resultaten hierdoor representatief. De verschillen zouden wel een discussie kunnen opleveren met als uitkomst daarvan een goed samenwerkingsverband tussen de drie groepen. De verschillen die als eerste besproken zouden kunnen worden zijn: het wenselijke niveau van zelfstandigheidsbevordering, de manier waarop de groep leerkrachten meer informatie wil krijgen/vergaren, de bekwaamheid van de leerkrachten op dit moment, etc. Verder zou deze discussie een begin kunnen zijn om aan een eenduidige visie/definitie te werken.

5.5 Aanbevelingen

Na alles geanalyseerd te hebben kom ik tot de volgende aanbevelingen voor de directie t.a.v. zelfstandigheidsbevordering bij onze huidige LG/MG-populatie op de Mytyschool Gabriël:

1. Een gezamenlijke visie/definitie vaststellen met alle onderwijsprofessionals, of afgevaardigden van elke groep, t.a.v. zelfstandigheidsbevordering;
2. Collegiale consultatie gericht op zelfstandigheidsbevordering toe te gaan passen;
3. Verder onderzoek naar, bijvoorbeeld, het GIP-model door IB-er.
4. Een bestaand model/concept, zoals het GIP-model, de school binnen halen, zodat dit houvast geeft voor de leerkrachten t.a.v. zelfstandigheidsbevordering.
5. Een specifieke doorgaande lijn opstellen voor kennis, vaardigheden en houding van de kleuterleerkracht tot en met de leerkracht op het VSO.
6. Eens per maand een afspraak inplannen (op de jaarkalender) waarbij casuïstiek wordt behandeld in een multidisciplinair team, gericht op zelfstandigheidsbevordering.
7. Scholing gericht op zelfstandigheidsbevordering in huis halen voor de leerkrachten.

Reflectie

6.1 Persoonlijke ervaring

Aan het begin van dit onderzoek zat ik met allerlei verschillende onderwerpen in mijn hoofd, maar ik kwam toch elke keer weer terug op hetzelfde idee: het aanpakken van de zelfstandigheid van de leerlingen op de Mytylschool Gabriël. In mijn achterhoofd houdend dat ik al een klein vooronderzoek, ongeveer 2 jaar geleden, had mogen uitvoeren was ik gedreven om dit totale onderzoek aan te pakken. Hoewel ik in het begin van het onderzoek een ander doel voor ogen had, ben ik blij dat ik door de feedback van mijn begeleider (Karel Smeets), de andere drie medestudenten en mijn critical friend (Nanneke de Bruijn, manager onderwijs op de Mytylschool Gabriël) op een ander spoor qua denken ben gezet.

Tijdens de eerste bijeenkomst voelde ik me een beetje de vreemde eend in de bijt. De drie andere studenten kenden elkaar al langer en dan kom je in een groep waar jij je moet aanpassen aan de rest. Dit gevoel werd direct weggenomen door hen, waardoor ik mij opgenomen voelde in de groep.

Wat ik als zeer prettig ervaarde waren de bijeenkomsten waar we elkaar konden bevragen over elkaars onderzoek. Dit beschouw ik nog steeds als zeer waardevol. Zo ook het inplannen van afspraken die we met elkaar maakten. Hierbij gaat het niet alleen om wanneer we bij elkaar zouden komen, maar ook het inplannen van de limiet wanneer de hoofdstukken af moesten zijn. Dit is toch een soort stok achter de deur, hoewel het aan jezelf ligt of je jezelf eraan wilde houden. Over de strekking van dit gehele onderzoek, en iedereen die hieraan heeft meegeholpen, houd ik een zeer prettige en aangename gedachte over.

6.2 Reflectie op het onderzoekverloop

Na het bespreken van het startformulier werd ik direct op een ander spoor gezet qua denken. Hierdoor ben ik op gaan schrijven wat ik precies wilde onderzoeken. Wat wilde ik leren? Wat wilde ik bereiken? Hoe wilde ik dit bereiken? Met wie? etc.

Nadat het doel duidelijk was geworden, ben ik vol enthousiasme op zoek gegaan naar literatuur over het onderwerp ‘zelfstandigheidsbevordering’. Hierbij ervaarde ik de samenwerking met de medestudenten zeer positief. Iedereen was welwillend om mee te denken en mee te zoeken. Tijdens het schrijven van hoofdstuk 1, de aanleiding van het onderzoek, kwam ik al gelijk voor een dilemma te staan. Hoe kan ik zo kort mogelijk weergeven wat ik bedoel? Dit heb ik even achterwege gelaten, omdat ik nog niet zeker wist welke kant mijn onderzoek op zou gaan. Hierdoor hield ik alle mogelijkheden nog open, voor zo lang als het kon.

In hoofdstuk 2, de theoretische onderbouwing, ben ik veel boeken, internetsites, onderzoeken en readers gaan bestuderen op relevante informatie. Dit ging mij zeer goed af. Ik heb geen problemen ondervonden met het schiften van zo veel informatie.

Wel vond ik het lastig om hoofdstuk 3, de onderzoeksmethodologie, te schrijven. Waarom ik dit als zodanig ervaren heb, is mij tot op heden nog niet echt duidelijk geworden. Wellicht omdat ik voor mijn gevoel niet echt bezig was met het onderzoek. Wellicht wilde ik het gevoel krijgen om niet alleen theoretisch bezig te zijn, maar toch ook met de praktijk. Voor

mijn gevoel ben ik iemand die graag cognitief uitgedaagd wil worden door literatuur te bestuderen, maar ik wil ook de connectie behouden met de praktijk.

Na een theoretisch hoofdstuk waar je constant aan het zoeken bent naar de juiste informatie en het schiften van niet relevante en relevante informatie was het een aangename verrassing dat hoofdstuk 4 ging over de resultaten van, in dit geval, de vragenlijsten voor de leerkrachten, orthopedagogen en managers.

Nog steeds betreur ik, als onderzoeker, dat niet alle leerkrachten de moeite genomen hebben om de vragenlijst ingevuld te retourneren, hoewel ik ook begrijp dat dit niet de eerste prioriteit van hen was. Hierdoor heb ik, als onderzoeker, gemerkt dat niet iedereen altijd even snel warmloopt voor iets waar jijzelf zeer over te spreken bent. Ik heb er nota bene veel tijd in geïnvesteerd en zit volledig in de materie. Anderen wordt gevraagd om zorgvuldig na te denken over het eigen handelen. Ik begrijp dat dit voor sommigen wellicht confronterend kan werken.

Als schrijver van dit onderzoek heb ik aan hoofdstuk 4 met het meeste plezier gewerkt. Dit komt omdat ik nu een andere kant van mijzelf heb kunnen ontplooien. Ik wist niet dat ik de analytische kant zo leuk vond. Door de open vragen voor drie verschillende groepen en het aparte gedeelte voor de leerkrachten, kostte mij dit veel tijd, maar hierdoor is duidelijk geworden waar de drie verschillende groepen elkaar complementeren of juist van elkaar verschillen. Hierbij is de oplossingsgerichte werkwijze een handig punt geweest om dit te verwerken. Ik was zeer verheugd over het uitwerken van de gegevens.

Hoofdstuk 5, de conclusies en aanbevelingen, is in mijn opinie een hoofdstuk waarbij een zeer belangrijk punt naar voren komt: ethiek. Het vreemde is misschien dat dit in hoofdstuk 3 besproken wordt, maar het is van groot belang dat ethiek hoog in het vaandel staat tijdens een onderzoek waarbij je vraagt of anderen hieraan willen mee werken. Wanneer ik namelijk de conclusies en aanbevelingen aan het beschrijven was, heb ik steeds in mijn achterhoofd de vraag laten meespelen: 'Hoe zou de ander willen dat ik mijn conclusies en aanbevelingen verwoord?'. Door dit toe te passen heb ik het gevoel dat ik iedereen in zijn waarde heb gelaten tijdens het schrijven van dit onderzoek.

In dit laatste hoofdstuk, de reflectie, ben ik terug gaan kijken op het totale verloop van dit onderzoek. Hierbij kan ik zeggen dat ik zeer veel geleerd heb over schriftelijke communicatie, persoonlijk contact met collegae en medestudenten (voornamelijk ethische punten en omgang), maar ook heb ik geleerd om op een andere manier naar mijn 'professionele ik' te kijken.

6.3 Reflectie op professionele ontwikkeling

Wanneer ik kijk naar hoe ik ben gegroeid als professional in het onderwijs, durf ik te zeggen dat ik te weten ben gekomen, dat ik het als zeer leerzaam ervaar om literatuur en praktijk aan elkaar koppelen. Door dit onderzoek, met verschillende groepen onderwijsprofessionals in één organisatie, ben ik me er bewust van geworden dat niet iedereen dezelfde aanpak nodig heeft. De ene leerling in de klas heeft af en toe een klein schouderklopje nodig om verder te kunnen werken, waar de andere leerling misschien meer behoefte heeft aan directe feedback en ondersteuning. Uit dit onderzoek blijkt dat dit zo ook werkt voor onderwijsprofessionals bij ons op school. Allemaal gebruiken we andere strategieën, invalshoeken en manieren om aan te geven hoe we graag iets willen zien of bereiken.

Ik ben me er bewust van geworden dat ik iemand ben die graag de vaart erin houdt, maar dat ik ook graag met deadlines werk. Ik weet nu dat ik het prettig vind om enige werkdruk te ervaren. Nadat ik hoofdstuk 4 geschreven had, merkte ik dat hoofdstuk 5 niet veel later klaar moest zijn. Door het gevoel te hebben dat ik aan het achterlopen was op de planning (deadline), ben ik consequent door blijven werken aan hoofdstuk 5. Hierdoor was hoofdstuk 5 binnen 3 dagen een feit. Hierbij heb ik wel het geluk gehad dat de relatie tussen deze twee hoofdstukken zeer verwant is. Ik heb veel tijd aan hoofdstuk 4 moeten besteden, maar daardoor had ik tegelijkertijd de resultaten al in mijn hoofd zitten, voordat ik aan hoofdstuk 5 begon. Hierdoor 'rolde' hoofdstuk 5 er voor mijn gevoel zo uit.

Als ik terugkijk op het totale onderzoek, kan ik zeggen dat ik het als een zeer leerzame periode in mijn loopbaan heb ervaren.

Bronnenlijst:

Boeken:

1. Bruïne, E. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). *Bekwaam&Speciaal generiek competentieprofiel leraar speciale onderwijszorg*. Apeldoorn: Garant.
2. Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Interne publicatie, Fontys OSO, Tilburg.
3. Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
4. Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: van Gorcum.
5. British Educational Research Association (2004). *Revised ethical guidelines for educational research t.b.v. HBO- en academic master onderzoek*. Interne publicatie, Fontys OSO, Tilburg.
6. Koenen, M.J., & Drewes, J.B. (1988). *Wolters' woordenboek nederlands koenen*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Organisaties

1. SLO (Stichting voor de Leerplanontwikkeling [SLO], 2006). *Van kerndoel naar leermiddel*. Enschede.
2. CED (Centrum voor Educatieve Dienstverlening [CED], 2010). *Leerlijn leren leren: werkhouding en aanpak gedrag*. Rotterdam.

Internetsites:

1. Wat is LG/MG. (z.d.). Verkregen op 13 Februari, 2010, van http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/lg_mg.
2. Zelfstandig werken. (z.d.). verkregen op 15 Februari, 2010, van <http://gentiaan.klaskompas.nl/index.php?id=65/Het+onderwijs.htm>.
3. Competentie denken. (z.d.) Verkregen op 14 februari, 2010, van <http://www.competentiedenken.nl/PDF/Competenties.pdf>.
4. GIP-Model. (z.d.) verkregen op 14 februari, 2010, van <http://www.gpi.amsterdam.nl/31/?s31p10>
5. GIP-model. (z.d.) Verkregen op 18 februari, 2010, van <http://www.gpi.amsterdam.nl/31/index.php?1>.
6. Stevens, L. (2005), Drie basisbehoeftes van adaptief onderwijs. (z.d.) Verkregen op 13 Februari, 2010, van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/oud/index.php?paginaID=16&itemID=719>
7. Dekonink (2009), Zelfstandig werken op de basisschool. (z.d.) Verkregen op 14 Februari, 2010, van <http://educatie-en-school.infonu.nl/methodiek/32493-zelfstandig-werken-op-de-basisschool.html>

Artikel:

1. Koelemij, T. & Rurp, L. (2009). *Leerkrachtobservatielijst, leerlijn leren leren*. Interne publicatie Pi7, Amsterdam, Rotterdam
2. Koelemij T. & Visser-Meijman M. (2007). *Invoering van het GIP-model op ZMLK-school De Ark*. Tijdschrift voor orthopedagogiek.

Bijlagen

A: Vragenlijst Leerkrachten

A1: Inge vulde vragenlijsten Leerkrachten

B: Vragenlijst Orthopedagogen

B1: Inge vulde vragenlijsten Orthopedagogen

C: Vragenlijst Managers

C1: Inge vulde vragenlijsten Managers

A

Vragenlijst Leerkrachten

Vragenlijst Leerkrachten LG/MG-leerlingen

Zoals jullie allemaal weten, ben ik bezig met mijn meesterstuk voor de opleiding Master SEN. Hierbij ben ik bezig om uit te zoeken hoe wij de zelfstandigheid van onze LG/MG-leerlingen kunnen bevorderen.

De onderzoeksvraag van mijn meesterstuk is dan ook:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid, bij leren leren, te laten komen.

Zoals jullie laatst in de vergadering gehoord hebben gaan wij werken met de leerlijn leren leren van de CED-groep (Centrum voor Educatieve Diensten). De Ced-groep heeft deze leerlijn omschreven volgens 4 verschillende kopjes:

- 1) Plannen en organiseren
- 2) Taakaanpak
- 3) Reflectie op eigen werk
- 4) Werkhouding

Door het beantwoorden van deze vragenlijst helpen jullie mij enerzijds enorm bij mijn onderzoek en anderzijds werken we samen aan een geïntegreerde aanpak bij ons op school voor de zelfstandigheidsbevordering van onze, groeiende, LG/MG-populatie. Daarom wil ik jullie vragen om de vragenlijst, eerlijk en in alle rust in te vullen.

De vragenlijst is anoniem.

De conclusies, die uit dit onderzoek naar voren komen, worden verwerkt in het onderzoeksverslag.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 30 minuten.

Bij voorbaat al veel dank!

Groetjes Rik

Algemeen, ervaringen en ideeën:

1. Werk je bij de kleuters, het blauwe plein (onderbouw) of het rode plein (bovenbouw)?

0 kleuters

0 blauwe plein

0 rode plein

2. Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheid? (het liefst in steekwoorden)

.....

3. Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheidsbevordering? (graag in steekwoorden)

.....

4. Op een schaal van 1 tot 10: In hoeverre is je eigen gedrag, als leerkracht, van belang voor het bevorderen van de zelfstandigheid?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Waarom vind je dit?

.....

6. Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam zou je graag willen zijn in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Hoe zou je dit willen behalen?

.....

8. Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam vind je jezelf **nu** in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Waarom vind je dit?

.....

10. Wat doe je om de zelfstandigheid te bevorderen bij de LG/MG-leerlingen? (graag in steekwoorden.)

.....

Leerlijn leren leren

11. Ben je bekend met de CED-leerlijn leren leren (huidige doelenset) binnen onze school?
O Ja
O Nee
Zo ja, hoe ben je hiermee in aanraking gekomen?
.....
Zo nee, welk handvat zou de school kunnen aanreiken? Of wat zou jijzelf hierin kunnen ondernemen?
.....
12. Welke van de volgende punten zijn, in jouw ogen, belangrijk om leerlingen tot leren leren aan te zetten?
O plannen
O organiseren
O taakaanpak
O reflectie
O werkhouding
O alle punten
13. Op welk(e) punt(en) voel jij je handelingsbekwaam bij het stimuleren van leerlingen op het gebied van:
O plannen
O organiseren
O taakaanpak
O reflectie
O werkhouding
O alle punten

Kennis, vaardigheden en attitude:

Competenties zijn het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes (of 'houdingen') die onderwijsprofessionals in staat stellen om de specifieke taken of bezigheden succesvol uit te voeren. Een competentie van een onderwijsprofessional wordt daarom ook wel eens 'zijn handelingsbekwaamheid' genoemd'.

Onder 'kennis' verstaan we de dingen die een medewerker weet en kent.

Onder 'vaardigheden' verstaan we het toelaten van mensen om bepaalde fysieke of mentale handelingen uit te voeren.

Een 'attitude' is een houding of instelling van een onderwijsprofessional. Enkele attitudes die van alle onderwijsprofessionals verlangd worden zijn: motivatie, resultaatgerichtheid, procesgerichtheid en flexibiliteit.

14. Wat vind jij dat een competente leerkracht moet bezitten aan kennis, vaardigheden en attitudes om zelfstandigheid te stimuleren

Eigen woorden.....

leerlijn leren leren: Leerkracht observatielijst:

1= slecht

2=onvoldoende

3=voldoende

4=goed

	Communicatie rondom gedrag en zelfstandig werken		Beheersing		
	1.	Formuleert regels in de klas positief (wat moet je wèl doen)	1 4	2	3
	2.	Er zijn regels voor wc-bezoek, opruimen, pakken van materiaal en	1 4	2	3
	3.	Maakt verwachtingen, afspraken, regels, opbouw, duur en doel van de les aan begin van elke les duidelijk	1 4	2	3
	4.	Stelt hoogstens 4 regels voor het zelfstandig werken en maakt deze regels tijdens de les zichtbaar voor alle leerlingen	1 4	2	3
	5.	Geeft alleen hulp op de plaats van de leerling	1 4	2	3
	6.	Verwoordt eigen handelingen (zeggen wat je doet) en is consequent (doen wat je zegt)	1 4	2	3
	7.	Geeft leerlingen een vaste aanpak van het probleem in de taak	1 4	2	3
	8.	Geeft feedback op de afspraak (wat en hoe moet je doen) en niet op de persoon (je bentik vind je ...)	1 4	2	3
	9.	Geeft regelmatig positieve feedback (in de ronde) Negeert z.v.m. ongewenst gedrag.	1 4	2	3
	10.	Geeft verbale gedragscorrecties zoveel mogelijk zacht pratend dicht bij de leerling – in ronde	1 4	2	3
	11.	Corrigeert stellend zonder discussie Corrigeert (over een afstand) non-verbaal gebruikmakend van picto's /geschreven regel	1 4	2	3
	12.	Kondigt het einde van de les van te voren aan en herhaalt zonodig afspraken over afronden en opruimen	1 4	2	3
	13.	Beoordeelt klassikaal hoe de leerlingen zich aan de afspraken/ regels hebben gehouden	1 4	2	3
	14.	Sluit de les positief af – maakt zo mogelijk/nodig afspraak voor volgende keer	1 4	2	3
V E R V O L G	15.	Besprekt na een les werkhouding / gedrag op één afspraak: — in laatste ronde (individueel) — per groepje — klassikaal	1 4	2	3
	16.	Maakt werk- en taakafspraken — individueel — per groepje — klassikaal	1 4	2	3
	17.	Laat de leerling eerst zijn eigen werkgedrag beoordelen met twee/drie mogelijkheden: gelukt of niet gelukt (bijna gelukt) met (bv. smiley, kleuren, afvinken, vertellen) – geeft daarna eigen oordeel	1 4	2	3
	18.	Besprekt regelmatig met de leerlingen hoe het resultaat en/of gedrag tot stand is gekomen en hoe dit is te beïnvloeden	1 4	2	3

19.	Verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer (taak-, werk- en gedragsafspraken)	1 4	2	3
20.	Maakt samen met de leerling (taak-, werk- en gedrags afspraken waarbij leerlingen hun eigen mogelijkheden (leren) inschatten	1 4	2	3
21.	Stimuleert bij instructie taal bij de leerlingen - laat de leerlingen een eigen verwoording voor hun aanpak bedenken	1 4	2	3
22.	Betrekt leerling bij het stellen van doelen op gebied van taakgericht gedrag	1 4	2	3
23.	Leert kinderen samenwerken – maakt hiervoor (samen met de lln) regels en afspraken en evalueert deze	1 4	2	3
24.	Gebruikt bij de instructie verschillende benaderingen en verschillende verwoordingen	1 4	2	3
25.	Geeft de leerlingen de ruimte om zelf oplossingen voor verschillende problemen te bedenken	1 4	2	3
26.	Laat leerlingen hun eigen werk beoordelen	1 4	2	3
27.	Laat leerlingen hun wijze van samenwerken evalueren	1 4	2	3

leerlijn leren leren: Leerkracht observatielijst

1= slecht

2=onvoldoende

3=goed

4=uitstekend

	Organisatie		Beheersing		
B A S I S	1.	Loopt systematisch de leerlingen af (lopen van vaste, snelle rondes – minimaal elke 2 - 5 minuten)	1 4	2	3
	2.	Gebruikt één vaste aanpak of werkwijze (geen variatie om verwarring tussen diverse benaderingen te voorkomen)	1 4	2	3
	3.	Hangt regels zichtbaar in de klas (tekens als: picto's, tekst)	1 4	2	3
	4.	Richt de klas overzichtelijk in voor de leerlingen	1 4	2	3
	5.	Zorgt voor een klassikaal teken dat aangeeft dat de leerkracht niet aangesproken mag worden (uitgestelde aandacht)	1 4	2	3
	6.	Zorgt voor werk om te doen: — als je niet verder kunt — als je klaar bent	1 4 1 4	2	3
V E R V O L G	7.	Zorgt voor leerstof die leerlingen beheersen	1 4	2	3
	8.	Loopt periodes geen rondes (de perioden tussen de rondes loopt op tot 10 minuten).	1 4	2	3
	9.	Bepaalt van te voren wat een leerling moet doen	1 4	2	3
	10.	Gebruikt rondes voor zowel hulp als (herhaalde) instructie	1 4	2	3
	11.	Zorgt voor leerstof voor het zelfstandig werken op verwerkings- inoefenniveau na de instructie	1 4	2	3
	12.	Maakt afspraken over wat te doen: — als je niet verder kunt — als je klaar bent waarbij leerlingen kunnen kiezen uit verschillende alternatieven	1 4 1 4	2	3
	13.	Laat de leerling eigen activiteiten kiezen	1 4	2	3
	14.	Houdt flexibele organisatievormen aan (in tweetallen, werken in groepen, aparte hoeken ingericht,	1 4	2	3
	15.	Geeft instructie in aparte groepjes	1 4	2	3
	16.	Zorgt voor een aparte tafel of plaats voor instructie	1 4	2	3
	17.	Taakverdeling leerkracht en assistent / stagiaire is duidelijk voor de leerlingen	1 4	2	3
	18.	Geeft geplande instructie	1 4	2	3
	19.	Geeft soms ongeplande instructie	1 4	2	3

20.	Maakt zo nodig afspraken hoe leerlingen hulpvraag kenbaar maken (bv. vraagkaartjes, dobbelsteen)	1 4	2	3
21.	Maakt gebruik van ruimtes buiten de klas	1 4	2	3
22.	Breidt organisatievormen uit (bv. circuitmodel)	1 4	2	3
23.	Geeft huiswerkopdrachten	1 4	2	3

De laatste 2 vragen:

Noem 3 punten waarin jij je handelingsbekwaam voelt.

- 1).....
- 2)
- 3)

En wat zouden, in jouw ogen, nog 3 leerpunten voor jezelf zijn?

- 1)
- 2)
- 3)

Zouden jullie de vragenlijst willen mailen naar:

vragenlijst-sen@hotmail.com

Of als je de vragenlijst liever **anoniem** in wilt leveren, print de vragenlijst dan uit en leg hem in mijn postvak.

Bedankt voor jullie medewerking aan deze vragenlijst.

Hieronder is nog ruimte voor eventuele verduidelijking van opmerkingen en afspraken die gelden in de klas.

Opmerkingen en afspraken

Onderdeel	Communicatie rondom gedrag en zelfstandig werken

	Afspraken
--	------------------

onderdeel	Organisatie
	Afspraken

A1

Ingevulde vragenlijsten leerkrachten

B

Vragenlijst Orthopedagogen

Vragenlijst Orthopedagogen LG/MG-leerlingen

Zoals jullie allemaal weten ben ik bezig met mijn meesterstuk voor de opleiding Master SEN. Hierbij ben ik bezig om uit te zoeken hoe wij de zelfstandigheid van onze LG/MG-leerlingen kunnen bevorderen.

De onderzoeksvraag van mijn meesterstuk is dan ook:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid, bij leren leren, te laten komen.

Door het beantwoorden van deze vragenlijst helpen jullie mij enerzijds enorm bij mijn onderzoek en anderzijds werken we samen aan een geïntegreerde aanpak bij ons op school voor de zelfstandigheidsbevordering van onze, groeiende, LG/MG-populatie.

De vragenlijst is anoniem.

De conclusies, die uit dit onderzoek naar voren komen, worden verwerkt in het onderzoeksverslag.

Bij voorbaat al veel dank!

Groetjes Rik

Algemeen, ervaringen en ideeën:

1. Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheid? (het liefst in steekwoorden)
.....
2. Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheidsbevordering? (graag in steekwoorden)
.....
3. Op een schaal van 1 tot 10: In hoeverre is het gedrag van een leerkracht van belang voor het bevorderen van de zelfstandigheid?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Waarom vind je dit?
.....
5. Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam zou je de leerkrachten graag willen zien in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Hoe zou dit, in jouw ogen, het beste kunnen?
.....
7. Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam vind je de leerkrachten **momenteel** in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Waarom vind je dit?
.....
9. Wat zouden volgens jou 3 mogelijkheden zijn om een leerkracht meer handelingsbekwaam te maken dan dat hij nu al is?
*
*
*
10. Wat moet, volgens jou, een leerkracht doen om de zelfstandigheid te bevorderen bij de LG/MG-leerlingen? (graag in steekwoorden.)
.....

Leerlijn leren leren

11. Omschrijf in je eigen woorden wat de leerlijn leren leren bij ons op school inhoud.

.....

12. Welke plaats neemt de leerlijn leren leren, van de CED-groep, in bij ons op school?

.....

Kennis, vaardigheden en attitude:

Competenties zijn het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes (of 'houdingen') die onderwijsprofessionals in staat stellen om de specifieke taken of bezigheden succesvol uit te voeren. Een competentie van een onderwijsprofessional wordt daarom ook wel eens 'zijn handelingsbekwaamheid' genoemd'.

Onder 'kennis' verstaan we de dingen die een medewerker weet en kent.

Onder 'vaardigheden' verstaan we het toelaten van mensen om bepaalde fysieke of mentale handelingen uit te voeren.

Een 'attitude' is een houding of instelling van een onderwijsprofessional. Enkele attitudes die van alle onderwijsprofessionals verlangd worden zijn: motivatie, resultaatgerichtheid, procesgerichtheid en flexibiliteit.

13. Wat vind jij dat een competente leerkracht moet bezitten aan kennis, vaardigheden en attitudes om zelfstandigheid te stimuleren.

Eigen woorden.....

Zouden jullie de vragenlijst willen mailen naar:

vragenlijst-sen@hotmail.com

Of als je de vragenlijst liever **anoniem** in wil leveren, print de vragenlijst dan uit en leg hem in mijn postvak.

Bedankt voor jullie medewerking aan deze vragenlijst.

Hieronder is ruimte vrij gelaten voor eventuele vragen en opmerkingen.

Vragen:

Opmerkingen:

--

B1

**Ingevulde vragenlijsten
Orthopedagogen**

C

Vragenlijst Managers

Vragenlijst Managers LG/MG-leerlingen

Zoals jullie allemaal weten ben ik bezig met mijn meesterstuk voor de opleiding Master SEN. Hierbij ben ik bezig om uit te zoeken hoe wij de zelfstandigheid van onze LG/MG-leerlingen kunnen bevorderen.

De onderzoeksvraag van mijn meesterstuk is dan ook:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes moet een leerkracht op de Mytylschool Gabriël bezitten, om onze LG/MG-populatie tot een grotere mate van zelfstandigheid, bij leren leren, te laten komen.

Door het beantwoorden van deze vragenlijst helpen jullie mij enerzijds enorm bij mijn onderzoek en anderzijds werken we samen aan een geïntegreerde aanpak bij ons op school voor de zelfstandigheidsbevordering van onze, groeiende, LG/MG-populatie.

De vragenlijst is anoniem.

De conclusies, die uit dit onderzoek naar voren komen, worden verwerkt in het onderzoeksverslag.

Bij voorbaat al veel dank!

Groetjes Rik

Algemeen, ervaringen en ideeën:

1. Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheid? (het liefst in steekwoorden)
.....
2. Waar denk je aan bij het woord zelfstandigheidsbevordering? (graag in steekwoorden)
.....
3. Op een schaal van 1 tot 10: In hoeverre is het gedrag van een leerkracht van belang voor het bevorderen van de zelfstandigheid?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Waarom vind je dit?
.....
5. Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam zou je de leerkrachten graag willen zien in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Hoe zou dit, in jouw ogen, het beste kunnen?
.....
7. Op een schaal van 1 tot 10: Hoe handelingsbekwaam vind je de leerkrachten **momenteel** in het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Waarom vind je dit?
.....
9. Wat zouden volgens jou 3 mogelijkheden zijn om een leerkracht meer handelingsbekwaam te maken dan dat hij nu al is?
1)
2)
3)
10. Wat moet, volgens jou, een leerkracht doen om de zelfstandigheid te bevorderen bij de LG/MG-leerlingen? (graag in steekwoorden.)
.....

Leerlijn leren leren

11. Welke plaats neemt de leerlijn leren leren, van de CED-groep, in bij ons op school?

.....

Kennis, vaardigheden en attitude:

Competenties zijn het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes (of 'houdingen') die onderwijsprofessionals in staat stellen om de specifieke taken of bezigheden succesvol uit te voeren. Een competentie van een onderwijsprofessional wordt daarom ook wel eens 'zijn handelingsbekwaamheid' genoemd'.

Onder 'kennis' verstaan we de dingen die een medewerker weet en kent.

Onder 'vaardigheden' verstaan we het toelaten van mensen om bepaalde fysieke of mentale handelingen uit te voeren.

Een 'attitude' is een houding of instelling van een onderwijsprofessional. Enkele attitudes die van alle onderwijsprofessionals verlangd worden zijn: motivatie, resultaatgerichtheid, procesgerichtheid en flexibiliteit.

12. Wat vind jij dat een competente leerkracht moet bezitten aan kennis, vaardigheden en attitudes

Eigen woorden.....

Zouden jullie de vragenlijst willen mailen naar:

vragenlijst-sen@hotmail.com

Of als je de vragenlijst liever **anoniem** in wil leveren, print de vragenlijst dan uit en leg hem in mijn postvak.

Bedankt voor jullie medewerking aan deze vragenlijst.

Hieronder is ruimte vrij gelaten voor eventuele vragen en opmerkingen.

Vragen:

Opmerkingen:

C1

Ingevulde vragenlijsten Managers