

Professionalisering in het Speciaal Onderwijs

De verandering naar innovatief en kwalitatief Campusonderwijs

Meesterstuk MA SEN WEC Speciale Onderwijszorg
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Fontys Hogescholen Eindhoven
Venlo, Juni 2010

Begeleid door Drs. Karel Smeets

Yvonne Verstappen
groepsleerkracht Cluster 3 onderwijs
kartrekker Campusonderwijs
y.verstappen@vijverhofschoon.nl
studentnummer 200933



'Every school deserves to be the most wanted school!'

(Aanjager kwaliteit & innovatie Campusonderwijs en begeleider kartrekkertraject Dhr. Seerden, 2009)

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Samenvatting	5
Introductie	7
Hoofdstuk 1 Probleemstelling en onderzoeksvraag.....	9
1.1 Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering	9
1.2 Aannames en hypothesen bij de start	9
1.3 Probleemverkenning theoretisch	10
1.4 Probleemverkenning in de praktijk	10
1.5 Doelstelling van het onderzoek	11
1.6 De onderzoeksvraag en deelvragen.....	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	12
2.1 De onderwijsprofessional	12
2.2 De professionele leergemeenschap	13
2.3 Karakteristieken van een professionele leergemeenschap	14
2.4 Onderwijskundig leiderschap	16
2.5 Competenties	18
2.5.1 Stichting voor Beroepskwaliteit Leraren	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	22
3.1 De onderzoeksvraagstelling	22
3.2 De onderzoekscontext.....	23
3.3 De onderzoeksstrategie	23
3.4 De onderzoekseenheden	24
3.5 Het onderzoeksprotocol	24
3.6 Planning onderzoek.....	25
3.7 Onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten	25
3.8 De data-analyse	28
3.9 Ethiek	30
3.10 Validiteit en betrouwbaarheid	30
Hoofdstuk 4 Presentatie en analyse van de data.....	31
4.1 Vragenlijsten	31
4.1.1 Vragenlijst 'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap'	31
4.1.2 Vragenlijst SO scan	36
4.2 Interviews	47
4.2.1 Interview met directeur dhr. T. van Helvoirt	47
4.2.2 Groepsinterview 'Een 1e indruk van een professionele leergemeenschap' ..	47
4.2.3 Groepsinterview SO scan.....	51
4.3 Literatuuronderzoek	54
4.4 Logboek	54

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	58
5.1 Wat wordt er verstaan onder het begrip onderwijsprofessional?	58
5.2 Wat wordt er verstaan onder een professionele leergemeenschap?.....	59
5.3 Hoe ziet unit 3 eruit als professionele leergemeenschap?	59
5.4 Wat wordt er verstaan onder onderwijskundig leiderschap?	60
5.5 Wat zijn competenties?	60
5.6 Wat zijn de huidige competenties waarover de onderwijsprofessionals	
van unit 3 beschikken?	61
5.7 Welke competenties moeten de onderwijsprofessionals nog (verder)	
ontwikkelen op weg naar een professionele leergemeenschap?	61
5.8 Aanbevelingen	62
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	63
6.1 Reflectie op het onderzoeksverloop	63
6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling	64
Literatuurlijst.....	65
Bijlagen overzicht.....	69
Bijlage I Vragenlijst 'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap'	70
Bijlage II Vragenlijst SO-scan	71
Bijlage III Uitwerking interview met directeur dhr. T. van Helvoirt	79
Bijlage IV Samenvatting groepsinterview met unit 3 n.a.v. de vragenlijst.....	80
'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap'	80
Bijlage V Samenvatting groepsinterview met unit 3 n.a.v. de SO scan	85
Bijlage VI Logboek	93

Samenvatting

De huidige generatie kinderen groeit op in een samenleving die ingrijpend aan het veranderen is. Kinderen hebben andere wensen, passies en leerbehoeften. Hierdoor is het onderwijs volop in beweging. Om deze generatie kinderen optimaal te kunnen voorbereiden op hun toekomst vraagt dit professionalisering van ons onderwijs. Met Passend Onderwijs wil de Talentencampus Venlo tegemoet komen aan deze behoeften. In de Talentencampus zullen basisschool Hertog Reinoud, school voor speciaal basisonderwijs De Opstap en scholen voor speciaal onderwijs Het Poortje en De Vijverhofschool participeren.

Deze samenwerking vraagt alle betrokken organisaties een veranderproces aan te gaan, waarbij de ontwikkelingen leiden tot enerverende processen. Dit onderzoek richt zich op de samenwerking en professionalisering van Het Poortje en De Vijverhofschool, welke momenteel plaatsvindt in units op locatie de Vijverhofstraat in Venlo. Voor dit onderzoek wordt unit 3 beschouwd als onderzoekslocatie. Vanuit unit 3 is behoefte aan inzicht op competenties die passen bij deze professionalisering. Het onderzoek richt zich op competenties waarover een professionele leerkracht in het Speciaal Onderwijs minimaal moet beschikken. De centrale onderzoeksvraag luidt:

“Over welke competenties moeten de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken om een professionele leergemeenschap te vormen in de toekomstige situatie van de Talentencampus Venlo?”

Het onderzoek wordt behalve vanuit de rol als leerkracht ook bekeken vanuit de rol van de kartrekker. Als kartrekker van het Campusonderwijs wordt leiding gegeven aan het onderwijsproces, om het onderwijsproces te optimaliseren.

Eerst wordt een literatuuronderzoek uitgevoerd met theoretische uiteenzetting van een aantal essentiële theoretische begrippen, te weten *onderwijsprofessional*, *professionele leergemeenschap*, *competenties en onderwijskundig leiderschap*. Vervolgens worden er twee vragenlijsten en drie interviews afgenomen bij alle betrokkenen van unit 3. In combinatie met het literatuuronderzoek wordt met alle

onderzoeksresultaten antwoord gegeven op de huidige en de te ontwikkelen competenties van unit 3.

De voornaamste conclusies zijn dat unit 3 zich nog dient te ontwikkelen in de competenties (ortho)didactisch handelen, reflectie en ontwikkeling, persoonlijke effectiviteit en diepgang in professioneel handelen. In samenhang met deze te ontwikkelen competenties blijkt dat men zich dient te richten op de facetten *onderzoeken*, *dialogoog* en *collectief leren*. Met deze ontwikkelingen wordt unit 3 gevraagd een leerproces aan te gaan, waarbij er sprake is van de afzonderlijke inzet en motivatie van iedere individuele professional. In dit proces zijn het bewustzijn en de wil om te veranderen essentieel. Met deze verandering worden andere verwachtingen gesteld aan de betrokkenen dan voorheen, wat duidelijkheid over rolverwachtingen vraagt. De kartrekker wordt een belangrijke rol toebedeeld door opvattingen en waarden, eigenschappen en motieven en de visie op zichzelf en anderen bespreekbaar te maken, maar ook ter discussie te stellen. Men zal de dialogoog met elkaar aan moeten gaan om tot een dieperliggende laag van reflecteren te komen. Intervisie tijdens het unitoverleg biedt een van de uitkomsten.

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de organisatie van de professionalisering van het Campusonderwijs, doordat het gericht is op de competenties en handvaten die een leraar nodig heeft om effectief te kunnen functioneren in een veranderende leerorganisatie.

Introductie

Op locatie de Vijverhofstraat in Venlo ben ik werkzaam als groepsleerkracht in unit 3. Tevens ben ik met ingang van dit schooljaar aangesteld als een van de kartrekkers voor de toekomstige Talentencampus Venlo. Hiervoor volg ik een ontwikkeltraject gericht op de ontwikkelingen van de Talentencampus. Dit leidt uiteindelijk tot de diplomering van onderwijskundig leider, waarbij leiding geven aan het onderwijsproces door leraren, een belangrijke rol is om het onderwijsproces te optimaliseren. Momenteel omvat mijn rol als kartrekker ondermeer mijn taak als unitleider in unit 3. In dit onderzoek is er sprake van twee rolnemingen, te weten mijn rol als groepsleerkracht en kartrekker.

Om een helder beeld te geven van de onderzoekscontext wordt benoemd dat locatie Vijverhofstraat met ingang van het schooljaar 2008-2009 bestaat uit twee scholen voor Speciaal Onderwijs (SO), waaronder:

- De Vijverhofschool: Een cluster-3 school voor onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerende kinderen met een SO-afdeling voor kinderen tot 12 jaar
- Het Poortje: Een cluster-4 school met onderwijs en zorg aan leerlingen die zodanig structureel in conflict leven met hun omgeving, dat de deskundigheid en de mogelijkheden in het overige onderwijs ontoereikend zijn om de onderwijsdoelen voor hen te kunnen realiseren

Beide scholen zijn onderdeel van de Stichting Speciaal Onderwijs Noord- en Midden-Limburg (SSONML) en zullen in de toekomst participeren in Talentencampus Venlo.

De Talentencampus is een samenwerkingsverband van basisschool de Hertog Reinoud, school voor speciaal basisonderwijs De Opstap en scholen voor speciaal onderwijs Het Poortje en De Vijverhofschool. De Talentencampus wordt één organisatie, met één directie en één personeelsteam. Er is samenwerking mogelijk met de Ambulante Dienst en het Interdisciplinair Team van de SSONML, die ook op het terrein van Talentencampus Venlo worden gehuisvest.

De ontwikkelingen van de Talentencampus sluiten goed aan bij Passend Onderwijs. Het biedt onderwijs en opvang op maat aan, passend bij het ontwikkelingsperspectief van ieder kind. Dit is een constructivistische benadering van onderwijs. Binnen deze constructivistische benaderingen van leren wordt het belang van sociale interacties sterk benadrukt (Terwel, 1999). Om deze wijze van leren te realiseren bestaat locatie de Vijverhofstraat met ingang van het schooljaar 2009-2010 uit drie units. Een unit wordt in deze context gezien als een gemeenschap waarin leerlingen en teamleden samenwerken, door te leren en ontwikkelen in betekenisvolle contexten. Op locatie de Vijverhofstraat vindt in twee units al samenwerking plaats tussen Het Poortje en De Vijverhofschool, waaronder unit 3. Dit onderzoek richt zich op alle betrokkenen van unit 3. Unit 3 wordt beschouwd als onderzoekslocatie.

Met dit onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan de relatie en inhoud van de professionalisering hiervan. De Talentencampus zal hierna ook te benoemen zijn als Campusonderwijs.

Hoofdstuk 1

Probleemstelling en onderzoeksvraag

Dit hoofdstuk beschrijft het onderzoeksonderwerp.

1.1 Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering

Aanleiding van dit onderzoek is de samenwerking tussen het Poortje en de Vijverhofschool op weg naar de Talentencampus. Dit biedt kansen samen te zoeken naar mogelijkheden om als één leergemeenschap zo goed mogelijk naar de toekomstige situatie van de Talentencampus toe te werken. Het is derhalve noodzaak te zoeken naar deze mogelijkheden, aangezien beide organisaties met een kwetsbare doelgroep te maken hebben, waardoor het niet als vanzelfsprekend geacht kan worden dat de omstandigheden tot één leergemeenschap binnen het Campusonderwijs eenvoudig gecreëerd kunnen worden.

Totdat we intrede in de Talentencampus Venlo kunnen doen, zijn er nog diverse ontwikkelingen die voor alle betrokkenen (zullen) plaatsvinden. Deze ontwikkelingen brengen veel veranderingen met zich mee. Vanuit unit 3 is er behoefte aan inzicht op competenties die passen bij deze veranderingen. Mijn onderzoeksvraag is vanuit dit gegeven ontstaan.

1.2 Aannames en hypothesen bij de start

- Het veranderproces van het Campusonderwijs brengt met zich mee dat er op de onderzoeksplek behoefte is aan inzicht op gewenste ontwikkelingen
- De omstandigheden in de huidige praktijksituatie (ruimte, middelen, organisatie, e.d.) worden nu als ontoereikend ervaren om voldoende invulling te kunnen geven aan het veranderproces
- Alle betrokken collega's zijn op de hoogte van dit onderzoek en staan open voor de bijbehorende onderzoeksresultaten

1.3 Probleemverkenning theoretisch

Om meer zicht te krijgen op mijn onderzoeksvraag is het gewenst dat ik een beeld schets van de huidige organisatie in unit 3. De betrokkenen worden in deze onderzoekscontext gezien als *onderwijsprofessionals* en unit 3 wordt neergezet als *professionele leergemeenschap*. Dit vraagt om een eenduidige omschrijving van de begrippen *onderwijsprofessional* en *professionele leergemeenschap*. Hiervoor verdiep ik mij in de theorie van Verbiest, Lave & Wenger en Ponte.

Een heldere definiëring van het begrip *competenties* is nodig om zicht te krijgen op de bekwaamheden van de onderwijsprofessional. Hiervoor verdiep ik me in de literatuur van Stolker, McClelland en biedt de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) relevante informatie. Tevens wordt het begrip *onderwijskundig leiderschap* vanuit mijn rol als kartrekker toegelicht. Hiervoor maak ik gebruik van informatie verkregen vanuit de bijeenkomsten van het kartrekkerstraject. Tevens maak ik gebruik van de literatuur van Verbiest, Harris en Muijs en Marzano.

1.4 Probleemverkenning in de praktijk

Met dit onderzoek wil ik graag in kaart brengen wat er wordt gevraagd van alle betrokkenen in unit 3 op weg naar een professionele leergemeenschap. Men geeft blijk aan behoefte naar duidelijkheid en uit gevoelens van onwetendheid en verwarring over alle veranderingen die deze situatie met zich meebrengt.

"Door alle studie- en vergadermomenten weet ik niet meer goed wat er van me wordt verwacht en waar we mee bezig zijn. Hier voel ik me onzeker door."

"Met alle veranderingen richting de Talentencampus, heb ik het gevoel dat er nu andere zaken van me worden verwacht, terwijl ik me daar onvoldoende over voel geïnformeerd."

"Het valt me op dat ik nog steeds dezelfde zaken belangrijk vind, maar dat er nu nog meer competenties zijn die aandacht vragen."

Ik richt mijn onderzoek voornamelijk op competenties waarover een professionele leerkracht minimaal moet beschikken. Hiervoor verdiep ik me in de instrumenten van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Het resultaat mag gezien worden als een aanbeveling voor de betrokkenen van het toekomstige Campusonderwijs.

1.5 Doelstelling van het onderzoek

Doelstelling van dit praktijkonderzoek is dat alle betrokkenen van unit 3 beter voorbereid zijn op de uiteindelijke situatie van Talentencampus Venlo. Als kartrekker hoop ik een bijdrage te leveren aan de professionalisering van het Campusonderwijs en de organisatie daarvan. Het gewenste resultaat is dat alle betrokkenen binnen mijn unit een duidelijk beeld hebben over onze rol als professional in een veranderende leergemeenschap en over inzicht en handvaten beschikken om naar de gewenste situatie toe te werken. Dit onderzoek levert hier een bijdrage aan, door het te richten op de competenties die een leraar nodig heeft om effectief te kunnen functioneren in een professionele leergemeenschap.

1.6 De onderzoeksvraag en deelvragen

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Over welke competenties moeten de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken om een professionele leergemeenschap te vormen in de toekomstige situatie van de Talentencampus Venlo?

Deze onderzoeksvraag beantwoord ik met behulp van de volgende deelvragen:

- *Wat wordt er verstaan onder het begrip onderwijsprofessional?*
- *Wat wordt er verstaan onder een professionele leergemeenschap?*
- *Hoe ziet unit 3 eruit als professionele leergemeenschap?*
- *Wat wordt er verstaan onder onderwijskundig leiderschap?*
- *Wat zijn competenties?*
- *Wat zijn de huidige competenties waarover de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken?*
- *Welke competenties moeten de onderwijsprofessionals nog (verder) ontwikkelen op weg naar een professionele leergemeenschap?*

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

Dit hoofdstuk geeft antwoorden op mijn deelvragen door literatuurstudie.

2.1 De onderwijsprofessional

Verbiest (2008) beschrijft met het begrip *onderwijsprofessional* hen die duurzaam met elkaar kunnen leren. Dit betreft de schoolleiding en de leerkrachten, inclusief de onderwijsondersteuners. Zij vormen samen een gemeenschap van professionals die het onderwijs willen blijven verbeteren ten behoeve van leerlingen. Dit vraagt om collectieve verantwoordelijkheid, waarbij Verbiest er vanuit gaat dat kinderen willen en kunnen leren. Dit betekent dat, wanneer de resultaten achter blijven bij wat verwacht wordt, er in eerste instantie niet automatisch vanuit wordt gegaan dat het aan de leerling ligt. Eerst wordt gezocht naar mogelijkheden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Dit uitgangspunt is niet eerder neergezet voor scholen binnen het Speciaal Onderwijs. Dit is relevant om te benoemen aangezien de professional in het Speciaal Onderwijs goed moet kunnen afstemmen op de leergeschiktheid van de leerling. Het vraagt extra alertheid en inzet om optimale omstandigheden te creëren voor deze doelgroep. De leergeschiktheid van leerlingen is dus van invloed op de rol van de onderwijsprofessional en geïmplementeerde theorieën over professionalisering in het onderwijs kunnen dus niet zonder meer als voorbeeld voor Campusonderwijs doorgevoerd worden. Ponte (2003, inleiding) weet de rol van de onderwijsprofessional in het Speciaal Onderwijs op doeltreffende wijze weer te geven:

“Kinderen die kwetsbaar zijn in hun ontwikkeling naar volwassenheid, verdienen speciale zorg. Het huidige onderwijs heeft de pretentie om aan die zorg bij te dragen. Professionals die met speciale onderwijszorg belast zijn, kunnen die ‘last’ niet dragen zonder een gedegen ‘toerusting’. Zij moeten de kans krijgen zichzelf meer toe te rusten om in gedeelde verantwoordelijkheid, te handelen in complexe situaties, waarbij zij steeds weer opnieuw moeten zoeken naar oplossingen voor fundamentele onderwijsdilemma’s, met de bedoeling om op te komen voor en steun bieden aan de belangen van kwetsbare leerlingen in ons onderwijs en in onze samenleving. Dit doet de onderwijsprofessional door inzicht te ontwikkelen in en door de eigen praktijk, te experimenteren met alternatieven, samenwerken met leerlingen, ouders en collega’s, verworven kennis en inzichten delen met anderen en deelnemen aan het debat over de positie van kwetsbare leerlingen in ons onderwijs en onze samenleving.” (Ponte, 2003, inleiding)

Binnen deze onderzoekscontext beperkt de rol van de onderwijsprofessional zich tot de onderwijzers en het onderwijsondersteunend personeel van unit 3. Deze dienen bewust kennis over de eigen praktijk te ontwikkelen en deze kennis te gebruiken om het onderwijs te blijven verbeteren ten behoeve van leerlingen. Door de leergeschiktheid van de leerlingen mag -zoals eerder aangegeven- het leerproces van beide doelgroepen niet als vanzelfsprekend geacht worden. Dit vraagt van de professional een onderzoekende houding waarbij hij zich in collectieve verantwoordelijkheid ontwikkelt steeds uitgaande van deze praktijk.

2.2 De professionele leergemeenschap

De afgelopen jaren is de *professionele leergemeenschap* op verschillende manieren in de literatuur omschreven. Verbiest (2008) legt de nadruk in een professionele leergemeenschap op het samen of collectief leren over de onderwijspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren. De ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap zorgt voor een toename van het aantal betrokkenen dat individueel en met elkaar leert en samenwerkt en een toename van het aantal organisatorische mogelijkheden voor dit leren. Dit biedt kansen om de kwaliteit van het leren en het handelen van de betrokkenen te verbeteren en tevens een verbetering van kwaliteit van organisatorische condities van de school met het oog op het leren van de professionals (Verbiest, 2004).

Volgens Lave & Wenger (1991) kunnen leraren veel leren van en met elkaar in een professionele gemeenschap. Zij benoemen deze gemeenschappelijke vorm van leren *Communities of practise*. Zij geven aan dat Communities of practise worden gevormd door mensen die zich bezighouden met een proces van collectief leren in een gedeelde domein van menselijke inspanning. Het betreft een groep van mensen die een zorg of passie delen voor iets wat ze doen en leren hoe het beter te doen als ze elkaar regelmatig ontmoeten. Kwakman (2002) beschrijft Communities of practise als bij uitstek geschikte vormen om het leren van onderwijsprofessionals te stimuleren en ondersteunen.

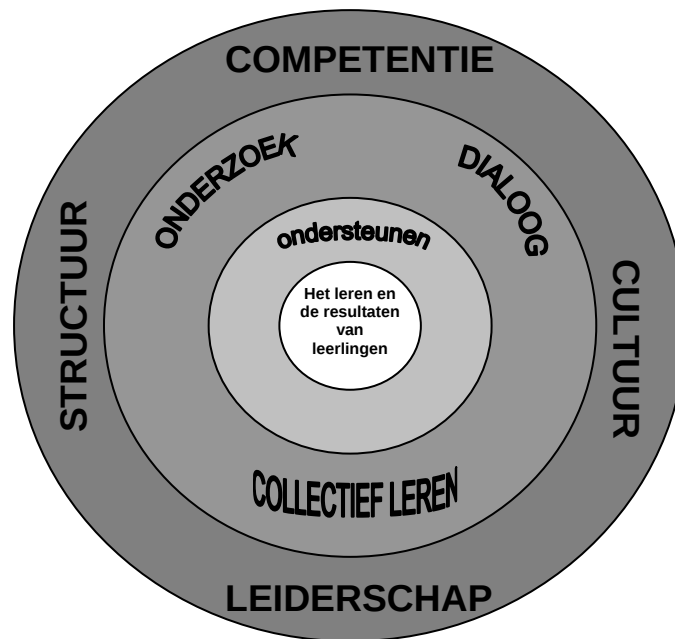
In essentie geven Verbiest (2004) en Lave & Wenger (1991) aan dat door het uitwisselen van kennis, inzichten en ervaringen gezamenlijk wordt geleerd. Al doende ontwikkelt men nieuwe inzichten om met problemen en uitdagingen om te gaan. Het expliciete doel is om kennis om te zetten in gezamenlijke nieuwe kennis en nieuwe competenties, ter verbetering van het onderwijs binnen deze professionele leergemeenschap.

2.3 Karakteristieken van een professionele leergemeenschap

Een professionele leergemeenschap is te beschrijven aan de hand van een aantal kenmerken, dat in de praktijk minder of meer aanwezig is. Verbiest (2004, 2008) komt tot de volgende karakteristieken:

- Een duidelijk, expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leraren en school
- Nadruk op het *onderzoeken* van de eigen onderwijspraktijk en het verbeteren van het proces van onderwijzen
- Een aantal competenties van de betrokken personen om te kunnen functioneren in professionele leergemeenschappen
- *Collectieve leerprocessen* van de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs
- Ondersteunende structurele condities, zoals de ruimte en de tijd voor frequente interactie en samenwerking tussen de leraren
- Een *reflectieve dialoog* tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs
- Ondersteunend en gedeeld leiderschap schept mogelijkheden voor samen leren, ontwikkelt en onderhoudt een cultuur van vertrouwen en betreft leraren in belangrijke beslissingen die men in school dient te nemen.

Deze karakteristieken staan niet los van elkaar en beïnvloeden elkaar. Een passende toevoeging bij het laatste punt is dat het *ondersteunende en gedeeld leiderschap* een onmisbare voorwaarde lijkt voor het functioneren van een professionele leergemeenschap. Dit sluit goed aan bij de opdracht van de kartrekker. Opvallend in de karakteristieken zijn de *facetten onderzoeken, dialoog en collectief leren*. Deze worden ook weergegeven in figuur 1.



Figuur 1: facetten van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2004)

Deze weergave laat de facetten zien die leidend zijn op weg naar een professionele leergemeenschap en bieden houvast tijdens dit onderzoek. Centraal staan het leren en de resultaten van de leerlingen. Daar is het onderwijs, het ondersteunen van leren, op gericht. Vanuit de houding van de onderwijsprofessional vraagt dit om een *onderzoekende houding, dialoog en collectief leren* (Verbiest, 2004).

Het is gewenst om zicht te krijgen op de vereiste *competenties*, waarover de onderwijsprofessionals in een professionele leergemeenschap dienen te beschikken. Ondersteunende *structurele en culturele* condities zijn veelal van organisatorische aard en worden voor dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. In deze onderzoekscontext omvat onderwijskundig *leiderschap* de rol van de kartrekker. Onderwijskundig *leiderschap* en *competenties*, worden in paragrafen 2.4 en 2.5 toegelicht.

Samenvattend kan gesteld worden dat een *onderzoekende houding*, *reflectieve dialoog* en *collectief leren* voorwaardelijke facetten zijn voor een professionele leergemeenschap, mede als een aantal *competenties* van de onderwijsprofessional om te kunnen functioneren in deze professionele leergemeenschap. Hierdoor is het gewenst dat de onderwijsprofessionals zicht heeft op reeds aanwezige competenties en eventueel te ontwikkelen competenties. De sturing en ondersteuning van dit proces ligt voor een deel bij de kartrekker. Hier wordt de volgende paragraaf dieper op ingegaan.

2.4 Onderwijskundig leiderschap

De kartrekkers van het toekomstige Campusonderwijs volgen een ontwikkeltraject met als beoogde doelstelling onderwijskundig leiderschap. Leiderschap is één van de facetten uit een professionele leergemeenschap (figuur 1). In deze context heeft het betrekking op het leidinggeven aan het onderwijsleerproces zoals door leraren gerealiseerd.

Volgens Mart Seerden, mede begeleider van het kartrekkerstraject, leveren leraren als onderwijskundige leiders een bijdrage aan de effectiviteit van de school, doordat ze samen werken en leren op een sociaal constructivistische wijze, waarbij zij de betekenis van hun scholen met elkaar construeren en verfijnen. Dit proces wordt doorvertaald naar de units en leidt tot een met elkaar gedeelde visie en praktische doelstellingen door alle collega's op de werkvloer.

De literatuur omschrijft verschillende definities van het begrip onderwijskundig leiderschap. In de karakteristieken van een professionele leergemeenschap benoemt Verbiest (2004, 2008) al dat ondersteunend en gedeeld leiderschap mogelijkheden schept voor samen leren, een cultuur van vertrouwen ontwikkelt en onderhoudt en leraren betreft in belangrijke beslissingen die men in school dient te nemen. Onderwijskundig leiderschap hoeft hiervoor niet uitsluitend verbonden te zijn met de formele schoolleider, maar vat men steeds meer op als een onder onderwijsprofessionals verspreid verschijnsel (Verbiest, 2004).

Eén van de belangrijkste verwachtingen van onderwijskundig leiderschap is de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen. In een professionele leergemeenschap streeft men naar gedeeld en participatief leiderschap. Het vereist een recente en gefundeerde kennisbasis van professionalisering en het leren van volwassenen. Het vraagt specifieke vaardigheden in het begeleiden van leraren, in het ontwikkelen en in stand houden van een professionele cultuur (Verbiest, 2004).

Harris en Muijs (2005) omschrijven onderwijskundig leiderschap als een vorm van leiderschap waarbij docenten op diverse organisatieniveaus verantwoordelijkheid krijgen en nemen. Het omvat het bewerkstelligen van verandering, ontwikkeling en verbetering op school-, team en klassenniveau door reflectie, nauwe samenwerking en wederzijds leren met gebruik van (interne en externe) expertise. De basis is 'collectiviteit' in de vorm van een wederzijds werk- en leerproces dat leidt tot collectieve actie en betekenisvolle verandering.

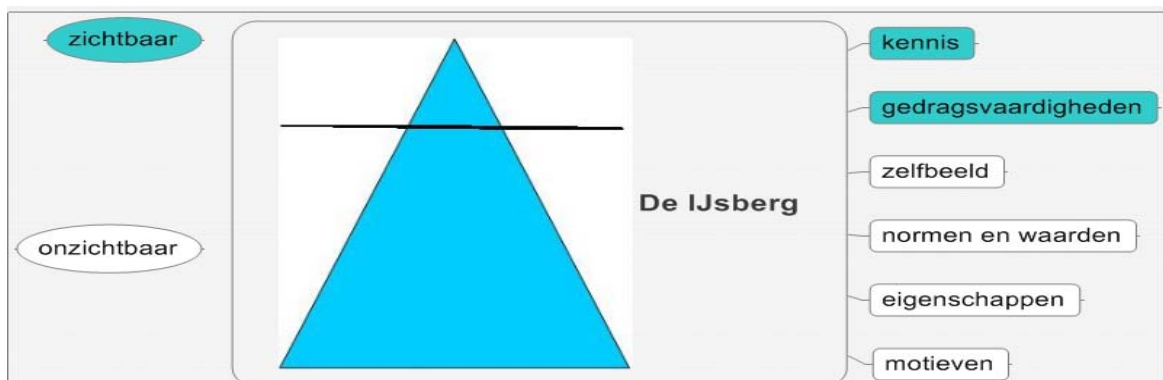
Een toevoeging van Marzano (2009) is dat onderwijskundig leiderschap gericht is op het primaire proces, op taken die direct in verband staan met het onderwijsleerproces dat plaatsvindt in de leergemeenschap. Als onderwijskundig leider is het een taak om mensen op de juiste plek te zetten aan de hand van hun sterke competenties en hun aansturen op het ontwikkelen van competenties. Om te bouwen aan een professionele leergemeenschap, betekent dus dat geleerd moet worden om diverse kwaliteiten te ontwikkelen.

2.5 Competenties

Er zijn verschillende definities over competenties en de mogelijkheden tot het ontwikkelen van competenties te lezen. Ondanks de verscheidenheid aan begrippen zijn er gemeenschappelijke kenmerken van competenties te ontdekken. Volgens Stolker (2003) gaat het bij competenties om de vermogens die ten grondslag liggen aan het handelen van een persoon. Competenties omvatten opvattingen en waarden, eigenschappen en motieven en de visie op zichzelf en anderen.

Aan de hand van competenties wordt concreet gedrag uitgedrukt. Het is van belang om bij de uitwerking van de competenties niet alleen naar de zichtbare deskundigheid van de onderwijsprofessional te kijken, maar ook om aandacht te besteden aan de dieperliggende drijfveren en kwaliteiten.

McClelland gebruikt hiervoor een metafoor, waarbij hij de persoon als ijsberg voorstelt:



Figuur 2: Het ijsbergmodel van McClelland

Boven de waterlijn bevindt zich het topje van de ijsberg. De kennis en de vaardigheden (gedrag) staan voor het zichtbare topje van de ijsberg. Het grootste deel van de ijsberg bevindt zich echter onder de waterlijn en is niet zichtbaar. De persoonlijke aspecten die van invloed zijn op het functioneren, zoals iemands zelfbeeld, normen en waarden, persoonlijke opvattingen en motieven, zijn onzichtbaar en liggen onder de waterspiegel.

Met name onzichtbare persoonskenmerken bepalen in belangrijke mate de verdere ontwikkeling van de competenties. Het model zet aan tot denken over wat sterke punten van de persoonlijkheid zijn en hetgeen werkelijk bereikt wil worden.

Mentaliteit is van invloed op hoe iemand over iets denkt. In dit geval gaat het om de invloed op het gedrag en de competenties van de onderwijsprofessional.

De kracht van competenties ligt in de mogelijkheid een brug te slaan tussen de onderwijsprofessionals die binnen deze setting functioneren en de doelstellingen om een professionele leergemeenschap te vormen. Het veranderproces op weg naar deze professionele leergemeenschap impliceert dat de onderwijsprofessionals hun bestaande routines en competenties moeten uitbreiden. Miedema en Stam (2008) geven hierover het volgende aan:

“Het gevoel dat ontstaat als de huidige routines en competenties niet meer voldoen, is een gevoel van discontinuïteit tussen de oude en nieuwe situatie. Om dit gevoel te kunnen overbruggen, heeft men een gevoel van continuïteit nodig, het zelfvertrouwen dat men de sprong zal kunnen maken. Dit zal voor sommige collega's lastig zijn en voor anderen zal het leren leiden tot gevoelens van voldoening, blijdschap en trots, welke op hun beurt weer leiden tot een grotere betrokkenheid bij de vernieuwing en tot een grotere bereidheid tot verder leren.” (Miedema en Stam, 2008, p. 3)

In dit onderzoek worden competenties vooral gezien als praktisch instrument om de professionele leergemeenschap en de onderwijsprofessionals in samenhang te ontwikkelen. Door kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen kan men die competenties verbeteren. Er bestaan diverse modellen en theorieën die gericht zijn op competentieontwikkeling. In de volgende subparagraaf wordt het competentieprofiel van de Stichting voor Beroepskwaliteit Leraren (SBL) beschreven, dat aansluit op competenties van de onderwijsprofessional in het Speciaal Onderwijs. Dit competentieprofiel sluit tevens aan op het Integraal Personeels Beleid (IPB) van de onderzoekslocatie. Het IBP beschrijft de ontwikkelingsdoelen voor elke medewerker binnen de stichting SSONML in een 4-jarige cyclus. Als richtlijnen wordt gebruik gemaakt van de bekwaamheidseisen van de SBL.

2.5.1 Stichting voor Beroepskwaliteit Leraren

Voor goed onderwijs is de kwaliteit van de onderwijsprofessional doorslaggevend. In de grondwet, onder de Wet op de Beroepen In het Onderwijs (Wet BIO), is geregeld dat de overheid moet toezien op hen die onderwijs geven. Middels deze wet is geregeld dat leraren en onderwijsondersteuners moeten voldoen aan bekwaamheidseisen.

Bekwaamheidseisen worden ontwikkeld door de beroepsgroep zelf en de regie bij dat proces is een belangrijke taak van SBL. In een kwaliteitsstandaard is vastgelegd aan welke bekwaamheidseisen je als leraar moet voldoen. De verantwoordelijkheden van de leraar zijn samen te vatten in vier beroepsrollen:

- *interpersoonlijk*
- *Pedagogisch*
- *vakinhoudelijk & didactisch*
- *organisatorisch*

Deze beroepsrollen worden vervuld in vier typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar. Door de vier beroepsrollen en de vier typen situaties met elkaar in verband te brengen ontstaat er een matrix voor de beschrijving van lerarenbekwaamheid in 7 competenties (figuur 3). De indeling van deze matrix is gebaseerd op een theoretische benadering van competenties.

Overzicht competenties	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	1	5	6	7
Pedagogisch	2			
Vakinhoudelijk & Didactisch	3			
Organisatorisch	4			

Figuur 3: De SBL-competentiematrix voor leraren. (bron www.lerarenweb.nl)

Aanvullend heeft Werkverband Opleidingen Speciale Onderwijszorg (WOSO) samen met SBL in beeld gebracht welke bekwaamheden de leraar in het Speciaal Onderwijs zou moeten beschikken en is een generiek competentieprofiel voor leraren in de Speciale Onderwijszorg ontwikkeld. De competentiematrix is daarmee uitgebreid met een twee extra competenties en bestaat uit de volgende competenties:

1. **Inter-persoonlijk competent:** De leraar draagt zorg dat in de groepen leerlingen waarmee hij/zij werkt, een prettig leef- en werkklimaat heerst.
2. **Pedagogisch competent:** De leraar moet zijn leerlingen helpen om zelfstandige en verantwoordelijke personen te worden.
3. **Vakinhoudelijk en didactisch competent:** De leraar draagt zorg dat de leerlingen zich de leerinhouden eigen te maken en vertrouwd te raken met de verschillende manieren waarop deze kennis gebruikt kan worden.
4. **Organisatorisch competent:** De leraar draagt zorg voor alle organisatorische taken die samenhangen met zijn onderwijs en het klassenmanagement van zijn groepen leerlingen.
5. **Competent in het samenwerken met collega's:** De leraar zorgt er voor dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
6. **Competent in samenwerken met omgeving:** De leraar draagt zorg voor de te onderhouden contacten met personen en instellingen buiten de school.
7. **Competent in reflectie en ontwikkeling:** De leraar zal zich voortdurend verder moeten ontwikkelen en professioneel handelen. Hij moet competent zijn in reflectie en ontwikkeling.

Persoonlijke effectiviteit: competent hanteren van jezelf in werksituaties

Werken in SO is “vragen om problemen”. In SO kunnen (blijven) werken lukt alleen als je in staat bent als persoon gezond met jezelf om te gaan.

Diepgang in professioneel handelen

Een bijzonder kenmerk van speciale onderwijszorg is dat het professioneel handelen van de leraar én van andere behandelaars, afgestemd dient te zijn op de bijzondere ontwikkelingsmogelijkheden en –behoeften van de leerlingen. Dit vraagt om professionele diepgang op interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch en organisatorisch gebied.

Hiermee wil men leraren in het Speciaal Onderwijs een hulpmiddel aanreiken om (meer) zicht te krijgen op de eigen bekwaamheden. Tevens biedt het een mogelijkheid zich te profileren door te laten zien welke bijzondere bekwaamheden voor Speciale Onderwijszorg nodig zijn. Bekwaamheden kunnen getoetst worden met behulp van een scan. Deze wordt ingezet als onderzoeksmethode in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopbouw beschreven.

3.1 De onderzoeksvraagstelling

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Over welke competenties moeten de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken om een professionele leergemeenschap te vormen in de toekomstige situatie van de Talentencampus Venlo?

Deze centrale vraag beantwoord ik met behulp van de volgende deelvragen:

- *Wat wordt er verstaan onder het begrip onderwijsprofessional?*
- *Wat wordt er verstaan onder een professionele leergemeenschap?*
- *Hoe ziet unit 3 eruit als professionele leergemeenschap?*
- *Wat wordt er verstaan onder onderwijskundig leiderschap?*
- *Wat zijn competenties?*
- *Wat zijn de huidige competenties waarover de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken?*
- *Welke competenties moeten de onderwijsprofessionals nog (verder) ontwikkelen op weg naar een professionele leergemeenschap?*

3.2 De onderzoekscontext

De samenwerking tussen het Poortje en de Vijverhofschool richting de Talentencampus biedt beide organisaties in dit veranderproces kansen samen te zoeken naar mogelijkheden om als één leergemeenschap zo goed mogelijk naar deze toekomstige situatie toe te werken. Het is een enerverend proces van veranderen, verbeteren en vernieuwen en er zijn nog diverse ontwikkelingen die (zullen) plaatsvinden. Unit 3 heeft behoefte aan inzicht op competenties die passen bij deze nieuwe ontwikkelingen. Mijn onderzoeksvraag is vanuit dit gegeven ontstaan.

3.3 De onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een actieonderzoek. Actieonderzoek wordt volgens Ponte en Beers (1996, p.34) omschreven als een methode om professioneel handelen in het onderwijs te vergroten, waarbij docenten gebruik leren maken van methoden en strategieën uit sociaal wetenschappelijk onderzoek om te reflecteren op hun eigen praktijk en hun praktijk te verbeteren. Centraal staat de kritische, collegiale dialoog op basis van feitelijke gegevens. Dit onderzoek heeft weerslag op mijn eigen handelen en dat van mijn collega's in unit 3. Doelstelling is het verkrijgen van inzicht in mijn eigen handelen en kwaliteitsverbetering van het professioneel handelen van unit 3.

Actieonderzoek is een combinatie van onderzoeken en veranderen. Wie actieonderzoek doet wil niet slechts kennis verkrijgen, maar ook dingen (helpen) verbeteren (Ponte, 2002). Vanwege het accent op het veranderen en verbeteren van de praktijk sluit dit actieonderzoek goed aan op het streven naar de leraar als onderzoeker. De leraar als onderzoeker gaat op een methodisch verantwoorde wijze om met vraagstukken uit de eigen onderwijspraktijk en doet dat met collega's om zo de kwaliteit van het onderwijs en het eigen professioneel denken en handelen te verbeteren (Petra Ponte, 2005). Behalve mijn rol als groepsleerkracht ligt hierin mijn rol als kartrekker besloten, omdat de kartrekker dit proces aanstuurt. Mijn rol als kartrekker wordt voor dit onderzoek daarom niet buiten beschouwing gelaten.

Naast literatuurstudie verkrijg ik gegevens door dataverzameling. Alle gegevens worden verzameld in unit 3 en zijn kwalitatief. Ze zijn toepasbaar op de huidige situatie van unit 3 en kunnen als handvaten dienen voor andere scholen(gemeenschappen) in vergelijkbare situaties.

3.4 De onderzoekseenheden

Onderzoekseenheden zijn alle elementen, objecten, personen of organisaties in het onderzoek waarover een uitspraak wordt gedaan (Verhoeven, 2007). In dit onderzoek betreft dit alle betrokken collega's van unit 3, bestaande uit 8 groepsleerkrachten, 1 vakleerkracht en 4 onderwijsassistenten.

3.5 Het onderzoeksprotocol

Dit onderzoek is gericht op het verkrijgen van inzicht in de competenties waarover de onderwijsprofessional in het Speciaal Onderwijs behoort te beschikken om optimaal te kunnen functioneren in een professionele leergemeenschap. Daarvoor is zicht nodig op huidige competenties en competenties waarover we in de toekomstige situatie willen beschikken.

In unit 3 vinden structureel unitoverleggen en bijeenkomsten met de kartrekkersgroep plaats. Na elk overleg of bijeenkomst worden aantekeningen gemaakt in een logboek, welke worden ingezet als belangrijkste informatiebronnen voor dit onderzoek.

Dataverzameling gebeurt met behulp van vragenlijsten en interviews. Alle verkregen informatie wordt anoniem verwerkt. Uitkomsten worden vergeleken met de theorie, beschreven in hoofdstuk 2. Er worden geen uitspraken gedaan op persoonsniveau. Desgewenst kunnen deze wel besproken worden met de betrokkene(n).

3.6 Planning onderzoek

Onderstaand schema geeft een tijdsplan van dataverzameling weer:

Wanneer	Informatiebron	Dataverzameling
Week 4	- unitoverleg - bijeenkomst kartrekkers	- logboek - literatuurstudie - vragenlijst: 1e indruk professionele leergemeenschap
Week 5	- unitoverleg - bijeenkomst kartrekkers	- logboek - literatuurstudie
Week 8	- unitoverleg - bijeenkomst kartrekkers - groepsinterview - interview	- logboek - literatuurstudie - groepsinterview unit - interview directeur
Week 10	- unitoverleg - bijeenkomst kartrekkers	- logboek - Invullen vragenlijst SO scan
Week 12	- unitoverleg - bijeenkomst kartrekkers	- logboek
Week 14	- unitoverleg - bijeenkomst kartrekkers - groepsinterview	- logboek - groepsinterview unit

3.7 Onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten

Verschillende onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten zijn toegepast.

- Vragenlijsten

Tijdens dit onderzoek worden twee vragenlijsten ingezet. In week 4 wordt aan de collega's gevraagd de vragenlijst *'Een eerste indruk op een professionele leergemeenschap'* (Verbiest 2004) in te vullen (bijlage I). Deze vragenlijst is zeer geschikt om een eerste indruk te verkrijgen van unit 3 als professionele leergemeenschap. Deze vragenlijst bestaat uit 18 gesloten vragen die als stellingen worden neergezet. Antwoorden worden gegeven op een 6 puntschaal. Om een objectief beeld te krijgen wordt aan de betrokkenen gevraagd om de vragenlijst

individueel in te vullen naar eigen mening. Alle verkregen uitkomsten worden vervolgens samengevoegd om een totaalbeeld te verkrijgen van unit 3. Deze dient als 0-meting.

In week 12 wordt de betrokkenen een tweede vragenlijst voorgelegd: *de Scan Speciaal Onderwijs* (SO scan, bijlage II). Met deze scan heeft WOSO samen met SBL de bekwaamheden van de leraar in het SO in beeld gebracht. Deze SO scan is een gestructureerde vragenlijst bestaande uit 51 gesloten vragen waarop de respondent op een 5 puntsschaal zijn antwoord invult. Resultaten worden niet op persoonsniveau maar op unitniveau besproken. Individuele scores worden opgeteld en in een grafiek weergegeven.

In unit 3 wordt de SO scan ingezet om lerarenbekwaamheid te onderzoeken en in beeld te brengen waarin ontwikkeling ligt richting de Talentencampus. Deze vragenlijst wordt ingezet omdat deze aansluit op het huidige integraal personeelsbeleid van school. Het is voor de individuele respondent een goed hulpmiddel om (meer) zicht te krijgen op de eigen bekwaamheden. Als unit biedt het een mogelijkheid om inzicht te verkrijgen welke bekwaamheden beheerst en belangrijk worden gevonden op weg naar een professionele leergemeenschap.

- Interviews

In week 8 vindt een semigestructureerd interview plaats met de directeur. De uitkomsten en bevindingen van dit interview zijn mede bepalend voor de keuze van mijn vragenlijst die ik inzet om lerarenbekwaamheid te onderzoeken.

In week 8 vindt ook een semigestructureerd groepsinterview plaats tijdens het unitoverleg. Ik ben actief luisteraar oftewel 'critical friend' en stel gerichte, heldere vragen. Er is ruimte voor inbreng van alle deelnemers. Wanneer nodig stel ik verhelderingsvragen. De opbrengsten dienen als controle op de vragenlijst '*Een 1e indruk op een professionele leergemeenschap*' en verschaffen mij inzicht en verdieping in de uitkomsten.

In week 16 vindt wederom een semigestructureerd groepsinterview plaats. Hier gebruik ik dezelfde aanpak. De opbrengsten dienen als controle op de *SO scan* en ook hier verschaffen de uitkomsten mij inzicht en verdieping.

- Literatuuronderzoek

Literatuurstudie is verricht om antwoorden te krijgen op meerdere deelvragen. Hiervoor wordt verwezen naar hoofdstuk 2.

- Logboek

Gedurende dit onderzoek is een logboek bijgehouden. Het bijhouden van aantekeningen in een logboek en het registreren van informatie, bevordert de validiteit van een onderzoek en voorkomt vertekening van het beeld (Verhoeven, 2007).

Hierin staan de aantekeningen die gemaakt zijn na de overlegmomenten en bijeenkomsten kartrekkers. Uit het literatuuronderzoek komen vier categorieën naar voren die bij de uitwerking van het logboek worden beschreven, te weten:

- *onderwijsprofessional*
- *professionele leergemeenschap*
- *onderwijskundig leiderschap*
- *competenties*

Onderstaand overzicht vat samen welke deelvragen met welke onderzoeksmethoden en instrumenten worden beantwoord.

Deelvraag	Onderzoeksmethode en instrumenten
<i>Wat wordt er verstaan onder het begrip onderwijsprofessional?</i>	• Literatuuronderzoek
<i>Wat wordt er verstaan onder een professionele leergemeenschap?</i>	• Literatuuronderzoek
<i>Hoe ziet unit 3 eruit als professionele leergemeenschap?</i>	• Literatuuronderzoek • Vragenlijst • Groepsinterview
<i>Wat wordt er verstaan onder onderwijskundig leiderschap?</i>	• Literatuuronderzoek
<i>Wat zijn competenties?</i>	• Literatuuronderzoek • Interview directeur
<i>Wat zijn de huidige competenties waarover de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken?</i>	• Vragenlijst • Groepsinterview
<i>Welke competenties moeten de onderwijsprofessionals nog (verder) ontwikkelen op weg naar een professionele leergemeenschap?</i>	• Vragenlijst • Groepsinterview

3.8 De data-analyse

- Vragenlijsten

Door de resultaten uit de vragenlijst van Verbiest (2004) kan ik opmaken in hoeverre mijn collega's op één lijn zitten en daar waar nodig inspelen op de informatievoorziening. Deze gesloten vragenlijst biedt mij de juiste handvaten om te kaderen wat een professionele leergemeenschap inhoudt. De uitkomsten van de vragenlijst worden tijdens het unitoverleg in week 5 besproken om vast te stellen of de uitkomsten een reëel beeld verschaffen van unit 3. Tijdens het unitoverleg in week 8 wordt door een groepsinterview verdieping gegeven aan de uitkomsten van deze vragenlijst.

De uitkomsten van de *SO scan* biedt een helder groepsoverzicht. Deze worden besproken tijdens het unitoverleg in week 14 om vast te stellen of de uitkomsten een reëel beeld verschaffen van unit 3. Tijdens het unitoverleg in week 16 wordt middels een groepsinterview verdieping gegeven aan de uitkomsten van deze vragenlijst. De onderzoeksresultaten van beide vragenlijsten worden tevens vergeleken met verkregen informatie uit de literatuur.

- Interviews

Vragen tijdens de verschillende interviews zijn controlevragen op de (opvallende) uitkomsten van de vragenlijsten. Daarbij ga ik dieper in op bepaalde onderliggende aspecten en worden beweegredenen en motieven van de onderwijsprofessionals bevraagd. Het is voor mij belangrijk om bij de uitwerking zowel naar zichtbare deskundigheid van de onderwijsprofessional te kijken, alsook aandacht te besteden aan de dieperliggende drijfveren en kwaliteiten.

- Literatuurstudie

Hoofdstuk 2 beantwoord enkele deelvragen vanuit een theoretisch kader, waarbij *de professional, een professionele leergemeenschap, onderwijskundig leiderschap en competenties* zijn beschreven. Om mijn onderzoeksvragen zo valide mogelijk te beantwoorden wordt de informatie vanuit het literatuuronderzoek vergeleken met de gegevens verkregen uit de dataverzameling.

- Logboek

Gegevens uit het logboek worden geanalyseerd aan de hand van de categorieën zoals eerder beschreven. Verkregen informatie wordt getoetst met bevindingen uit de literatuurstudie en de dataverzameling verkregen uit de vragenlijsten en interviews. Bij de analyse van het logboek wordt gekeken naar welke ontwikkelingen in unit 3 plaatsvinden.

3.9 Ethiek

Dit actieonderzoek wordt uitgevoerd door mij als professional, hetgeen betekent dat de relatie met de onderzoeksomgeving, met andere mensen en met de behandeling van leerlingen een rol speelt (Boerman, 2008). Mijn collega's zijn op de hoogte van dit onderzoek. Zij zijn ermee bekend dat de door hun verkregen data anoniem verwerkt wordt in dit onderzoek. Er worden geen uitspraken gedaan op persoonsniveau. Desgewenst kunnen gegevens wel besproken worden met de betrokkene(n).

3.10 Validiteit en betrouwbaarheid

Actieonderzoek hoeft niet persé wetenschappelijk bewijs aan te voeren om valide te zijn. Binnen het terrein van het actieonderzoek wordt ook rekening gehouden met validatie door middel van erkenning van bijvoorbeeld een verbetering van de situatie (J. McNiff e.a., 2003).

Validiteit betekent de mate waarin onderzoek vrij is van systematische meetfouten, zowel wat betreft het meetinstrument als de onderzoeksgroep (Verhoeven, 2007). Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek zo goed mogelijk te waarborgen wordt gebruik gemaakt van meerdere methoden om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden. Dit wordt triangulatie genoemd. Deze is toegepast door de uitkomsten van beide vragenlijsten mee te nemen in twee groepsinterview. Tevens zijn de uitkomsten van de verschillende methoden getoetst aan de theorie. Dit verhoogd de betrouwbaarheid omdat ik hiermee controleer of verkregen resultaten kloppen (Verhoeven, 2007).

Hoofdstuk 4

Presentatie en analyse van de data

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verzamelde onderzoeksgegevens per onderzoeksmethode gepresenteerd.

4.1 Vragenlijsten

Er zijn 2 vragenlijsten ingevuld. Hieronder volgt de analyse per vragenlijst.

4.1.1 Vragenlijst 'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap'

Van 13 collega's hebben 11 collega's deze vragenlijst ingevuld. Antwoorden zijn ingevuld op een schaal van 1 op 6. Per stelling zijn de gemiddelden berekend (over alle respondenten) en in een overzicht geplaatst (figuur 4). De rode velden geven afgeronde gemiddelden aan.

De analyse wordt uitgevoerd over uitkomsten die opvallen. Er lijken weinig opvallendheden. Tijdens het bespreken van de resultaten tijdens het unitoverleg blijkt echter dat 1 en 2 op een schaal van 6 geen voor de hand liggende keuze was voor de respondenten. Navraag over de reden is de betekenis die men daar aan verleend. *Niet van toepassing* (2) of zelfs *helemaal niet van toepassing* (1) werden als té negatieve keuzes ervaren. Vanuit die optiek bekeken wordt het onderscheid tussen de uitkomsten groter. De meest voorkomende uitkomst (gemiddeld 5) wordt voor deze analyse gezien als standaard.

Uitkomsten die dan opvallen hebben een gemiddelde tot 4,5 en boven de 5,5. Over deze uitkomsten wordt de analyse uitgevoerd per stelling. Vragen naar aanleiding van deze analyse worden meegenomen in het groepsinterview.

		helemaal niet van toepassi ng	niet van toepassi ng	meer niet dan wel van toepassi ng	meer wel dan niet van toepassi ng	wel van toepassi ng	in sterke mate van toepassin g	gemiddeld
1.	In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen.	1	2	3	4	5	6	5,6
2.	In onze school staat de verbetering van het leren van de leerlingen en van hun resultaten in het middelpunt van het doen en denken van de leraren.	1	2	3	4	5	6	4,9
3.	In onze school werken we als leraren vanuit dezelfde basisopvattingen over onderwijs en school.	1	2	3	4	5	6	4,5
4.	In onze school experimenteren de leraren systematisch met nieuwe methoden of aanpakken om het onderwijs te verbeteren.	1	2	3	4	5	6	5,3
5.	In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen.	1	2	3	4	5	6	4,4
6.	In onze school onderzoeken de leraren met elkaar systematisch hun opvattingen over leren en onderwijzen.	1	2	3	4	5	6	4,7
7.	In onze school brengen we als leraren systematisch in kaart in hoeverre de resultaten van de leerlingen afwijken van wat we als doel gesteld hebben.	1	2	3	4	5	6	4,6
8.	In onze school bevragen de leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas.	1	2	3	4	5	6	4,5
9.	In onze school werken de leraren systematisch samen aan het ontwikkelen van lesmaterialen, toetsen, curricula of dergelijke.	1	2	3	4	5	6	4,8
10.	In onze school wordt er systematisch tijd ingeruimd om met elkaar samen te werken en van elkaar te leren.	1	2	3	4	5	6	5,1
11.	In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk.	1	2	3	4	5	6	4,2
12.	In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen.	1	2	3	4	5	6	4,2
13.	In onze school participeren de leraren in de besluitvorming over essentiële zaken.	1	2	3	4	5	6	4,7
14.	In onze school is er tussen de leraren een cultuur van wederzijds vertrouwen.	1	2	3	4	5	6	4,7
15.	In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs.	1	2	3	4	5	6	3,4
16.	In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft.	1	2	3	4	5	6	3,8
17.	In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak.	1	2	3	4	5	6	3,6
18.	In onze school draagt de schoolleider de visie van de school krachtig uit.	1	2	3	4	5	6	4,6

Figuur 4: Analyse vragenlijst: een eerste indruk van een professionele leergemeenschap

Stelling 1: In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen.

- Stelling 1 geeft een gemiddelde score van 5,6. Dit is de hoogst behaalde score. Toch lijkt deze waardering weinig opvallend aangezien het stimuleren van het leervermogen een belangrijk gegeven is. Dit wordt in paragraaf 2.3 al onderbouwd door Verbiest, die de facetten van een professionele leergemeenschap benoemt en het leren en de resultaten van leerlingen centraal zet (figuur 1).

Stelling 5: In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen.

- Stelling 5 geeft een ondergemiddelde score van 4,4. Zoals in paragraaf 2.3 is beschreven, heeft de onderzoekende houding betrekking op de doelen en de werkwijzen van leraren, gelet op het vergroten van leerkansen en het verbeteren van de resultaten van leerlingen. Dat deze vraag onvoldoende wordt gewaardeerd geeft aan dat, mede gebaseerd op de analyse van stelling 1, de onderwijsprofessionals hun invloed wél ervaren op het leren en de resultaten van leerlingen, maar meer inzicht behoeven in een onderzoekende houding om te kunnen komen tot verbetering van het handelen.

Stelling 11: In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk.

- Stelling 11 geeft een ondergemiddelde score van 4,2. In hoofdstuk 2.3 wordt benoemd dat in een professionele leergemeenschap de professionals reflecteren over de eigen praktijk en samen met collega's in de school. Dat deze vraag onvoldoende wordt gewaardeerd geeft aan dat de dialoog tussen de onderwijsprofessionals van unit 3 meer verdieping en inzicht vraagt.

Stelling 12: In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen.

- Stelling 12 geeft een ondergemiddelde score van 4,2. Het lijkt alsof hiermee wordt aangegeven dat er onvoldoende frequente interactie is tussen de leraren, hetgeen volgens Verbiest tot een van de karakteristieken behoort om te kunnen functioneren in een professionele leergemeenschap. Om mijn aanname te verifiëren worden de uitkomsten van deze stelling verder bevraagd tijdens het groepsinterview.

Stelling 15: In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs.

- Stelling 15 geeft een gemiddelde score van 3,4. Dit is de laagst behaalde score en daarmee een opvallende waardering. In het veranderproces waarin we ons bevinden, verandert ook de rol van de schoolleider. Om te beoordelen in hoeverre dit van invloed is op de waardering van deze stelling vraagt dit om verduidelijking van het begrip *schoolleider*. Hoe is het begrip geïnterpreteerd en van welke invloed is deze interpretatie vervolgens op de beoordeling?

Harris en Muijs (2005) geven in paragraaf 2.4 aan dat een nauwe samenwerking en wederzijds leren met gebruik van (interne en externe) expertise belangrijk is. De basis is 'collectiviteit' in de vorm van een wederzijds werk- en leerproces dat leidt tot collectieve actie en betekenisvolle verandering. Hier wordt echter uitgegaan van de rol van een *onderwijskundig leider*. Zoals in de stelling omschreven wordt afgevraagd in hoeverre dit een taak is van de schoolleider. Om meer inzicht te krijgen in deze bevindingen, wordt hier dieper op ingegaan tijdens het groepsinterview.

Stelling 16: In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft.

- Stelling 16 geeft een ondergemiddelde score van 3,8. Deze stelling wordt goed onderbouwd in de literatuur van Verbiest. Hij benoemt dit als een van de karakteristieken van een professionele leergemeenschap. Hierin wordt uiteengezet dat er mogelijkheden worden geschept voor samen leren, een cultuur van vertrouwen ontwikkelen en onderhouden en leraren betrekken bij het nemen van belangrijke beslissingen in school. Hier wordt uitgegaan van de *onderwijskundig leider*. Aansluitend op stelling 15 kan daarom ook hier afgevraagd worden hoe het begrip *schoolleider* is geïnterpreteerd en van welke invloed dit is op de beoordeling.

Stelling 17: In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak

- Stelling 17 geeft een ondergemiddelde score van 3,6. Om ook bij deze stelling te bepalen hoe men *de schoolleider* heeft geïnterpreteerd en in welke mate deze vormen van ondersteuning als belangrijk worden geacht, worden de respondenten bevraagd tijdens het groepsinterview. Tevens wil ik vragen of er onderscheid wordt ervaren in ondersteuning op professioneel als op persoonlijk vlak.

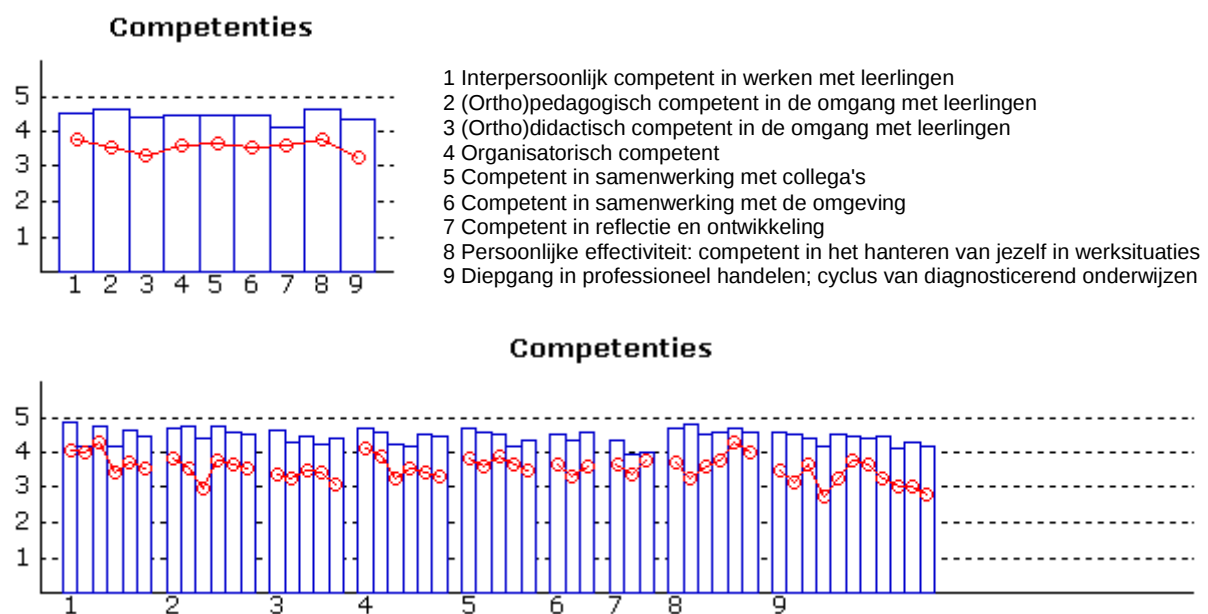
4.1.2 Vragenlijst SO scan

Van de 13 collega's hebben 8 collega's deze vragenlijst ingevuld. Aangezien de uitkomsten niet op persoonsniveau worden besproken maar op groepsniveau, zijn de individuele resultaten van alle respondenten opgeteld en hieronder in een grafiek weergegeven (figuur 5). Deze grafiek laat de resultaten van de negen onderdelen samengevat zien. Toelichting op de grafiek:

- een staafdiagram geeft weer hoe *belangrijk* men het onderdeel vindt
- de rode lijn geeft weer in welke mate men vindt dat men dit onderdeel *beheerst*

De waardering van de mate van belangrijkheid of beheersing wordt als volgt aangegeven:

- 1) helemaal niet belangrijk / zeer slechte beheersing
- 2) niet belangrijk / slechte beheersing
- 3) redelijk belangrijk / redelijke beheersing
- 4) belangrijk / goede beheersing
- 5) zeer belangrijk / zeer goede beheersing



Figuur 5: Rapportage SO scan unit 3

De grafiek toont aan dat beheersing achterblijft op belangrijkheid. Hieronder volgt de analyse van de resultaten van de SO scan. Deze analyse gebeurt per competentie:

1. Interpersoonlijk competent

Deze competentie bestaat uit 6 onderdelen:

- *contact maken met iedere leerling in zijn groep en ervoor zorgen dat zij contact kunnen maken met hem*
- *de leerlingen laten merken dat hij weet wat hen bezig houdt*
- *de leerlingen duidelijk maken wat hij van hen verwacht*
- *de leerlingen, door zijn manier van communiceren, uitnodigen tot samenwerking*
- *duidelijk leiding geven, met ruimte voor eigen initiatief, inbreng, van de leerlingen*
- *met de groep het groepsklimaat en het samenwerken in de groep bespreken*

De scan toont dat de respondenten deze onderdelen belangrijk tot zeer belangrijk vinden. Er wordt een redelijk tot goede beheersing aangetoond. Men vindt het onderdeel *het contact met de leerling in de groep* het belangrijkste. Dit staat in verhouding met een goede beheersing. Twee onderdelen scoren evenredig het minst belangrijk. Ten eerste het onderdeel *de duidelijke verwachtingen naar leerlingen*. De beheersing hierin is echter goed. Ten tweede het onderdeel *het duidelijk leiding geven, met ruimte voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen*. Dit staat in verhouding met een redelijke tot goede beheersing. Uitkomsten van interpersoonlijke competent tonen geen reden tot verdieping.

2. Orthopedagogisch competent

Deze competentie bestaat uit 6 onderdelen:

- *een goed beeld hebben van het sociale klimaat in een groep leerlingen en van het individuele welbevinden van de leerlingen*
- *een goed beeld hebben van de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van alle leerlingen*
- *op basis daarvan individuele handelingsplannen, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, ontwerpen*
- *zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies afstemmen op de behoeftes en mogelijkheden van de leerlingen en van de groep*
- *tijdens de uitvoering zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelen*
- *het plan van aanpak of de benadering evalueren en zonodig bijstellen, voor individuele leerlingen en voor de hele groep*

De respondenten vinden de onderdelen van deze competentie belangrijk tot zeer belangrijk. Men toont een redelijke tot goede beheersing. Twee onderdelen scoren evenredig belangrijk tot zeer belangrijk. Dit betreft de onderdelen:

- *het hebben van een goed beeld van de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van alle leerlingen*
- *het afstemmen van zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies op de behoeftes en mogelijkheden van de leerlingen en van de groep*

Beheersing op deze onderdelen is redelijk goed tot goed. Men laat de minste beheersing zien in het onderdeel *het ontwerpen van individuele handelingsplannen, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen*. Dit is een vrij groot verschil ten opzichte van de mate van belangrijkheid. Dit onderdeel van orthopedagogisch competent wordt bevraagd tijdens het groepsinterview.

3. Orthodidactisch competent

Deze competentie bestaat uit 6 onderdelen:

- *een goed beeld hebben van het sociale klimaat in een groep leerlingen en van het individuele welbevinden van de leerlingen*
- *een goed beeld hebben van de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van alle leerlingen*
- *op basis daarvan individuele handelingsplannen, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, ontwerpen*
- *zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies afstemmen op de behoeftes en mogelijkheden van de leerlingen en van de groep*
- *tijdens de uitvoering zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelen*
- *het plan van aanpak of de benadering evalueren en zonodig bijstellen, voor individuele leerlingen en voor de hele groep*

De scan toont dat men de onderdelen van deze competentie belangrijk tot zeer belangrijk vindt. Beheersing is over het algemeen redelijk, waardoor bij alle onderdelen sprake is van een vrij grote discrepantie tussen belangrijkheid en beheersing. Dit is opvallend. Het meest belangrijk scoort het onderdeel *een goed beeld hebben van het leerniveau, de leerbehoeften, - mogelijkheden en -stijlen van alle leerlingen*. Dit staat matig in verhouding met een redelijke tot goede beheersing. De respondenten laten de minste beheersing zien in het onderdeel *op basis van beeldvorming en diagnose, zijn plan van aanpak bijstellen, voor individuele leerlingen en voor de hele en groep*. Dit toont een vrij groot onderscheid met de mate van belangrijkheid. De vrij grote verschillen geven reden om onderdelen van orthodidactische competent te bevragen.

4. Organisatorisch competent

Deze competentie bestaat uit 6 onderdelen:

- *op een veilige, ordelijke en doelmatige manier zijn klaslokaal inrichten en zijn leermiddelen/materialen toegankelijk maken*
- *zijn werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed afstemmen op die van andere betrokkenen*
- *de klassenassistent goed op diens taakstelling voorbereiden en waar nodig de juiste begeleiding biedt*
- *adequaat met tijd en middelen omgaan*
- *zijn leermiddelen afstemmen op de leerdoelen en de leeractiviteiten*
- *in de taakverdeling tussen de verschillende behandelaars keuzes maken zodat voor zijn leerlingen een optimale leef- en leeromgeving wordt gecreëerd*

De scan toont dat de onderdelen belangrijk tot zeer belangrijk worden gevonden met een redelijke tot goede beheersing. De volgende twee onderdelen scoren het hoogst in belangrijkheid en beheersing:

- *op een veilige, ordelijke en doelmatige manier zijn klaslokaal inrichten en zijn leermiddelen/materialen toegankelijk maken en;*
- *de werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed afstemmen op die van andere betrokkenen.*

Deze onderdelen lijken overwegend gedrag te laten zien dat Stolker in paragraaf 2.5 als 'concreet' gedrag omschrijft. De verhouding tussen belangrijkheid en beheersing bij deze twee onderdelen is kleiner in vergelijking met overige onderdelen. Overige onderdelen tonen een groter verschil aan in belangrijkheid en beheersing en lijken meer gericht op dieperliggende aspecten.

In paragraaf 2.5 is benoemd dat het van belang is om bij uitwerking van competenties niet alleen naar concreet, waarneembaar gedrag te kijken. Het is gewenst om ook aandacht te besteden aan dieperliggende aspecten, aangezien deze in belangrijke mate de verdere ontwikkeling van competenties bepalen. De respondenten lijken de meeste ontwikkeling te behoeven in deze dieperliggende aspecten ten opzichte van het concrete gedrag. De uitkomsten van organisatorisch competent tonen daarvoor geen reden tot verdieping.

5. Competent in samenwerking met collega's

Deze competentie bestaat uit 5 onderdelen:

- *waar nodig functionele en sociale ondersteuning bieden aan, én ontvangen van, collega's*
- *zodanig (zijn kennis over) de behandeling van de leerlingen overdragen en zodanige afspraken maken dat continuïteit in de begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is*
- *informatie die voor de voortgang van het werk van belang is aan zijn collega's overdragen en de informatie die hij van collega's krijgt benut*
- *een constructieve bijdrage leveren aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op school*
- *collegiale consultatie en intervisie geven en ontvangen*

De respondenten beoordelen deze onderdelen met belangrijk tot zeer belangrijk. Een redelijke tot goede beheersing wordt getoond. Meest belangrijk vindt men het onderdeel *waar nodig functionele en sociale ondersteuning aanbieden en ontvangen van collega's*. Dit staat in verhouding met een goede beheersing. Het onderdeel *een constructieve bijdrage leveren aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op school* wordt minst belangrijk beoordeeld, met een redelijke tot goede beheersing. Het verschil in mate van belangrijkheid en beheersing is bij dit onderdeel tevens het kleinst. Resultaten van competentie 'samenwerking met collega's' vertonen geen uitzonderlijkheden en geven geen reden tot verdieping.

6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school

Deze competentie bestaat uit 3 onderdelen:

- *op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie geven over de leerlingen en de informatie die hij van hen krijgt zelf ook benut*
- *op een constructieve manier deelnemen aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school*
- *zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een kind aan ouders en andere belanghebbenden verantwoorden en in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met dat kind aanpassen*

De respondenten vinden de onderdelen van deze competentie belangrijk tot zeer belangrijk. Resultaten tonen weinig verschillen in mate van belangrijkheid. Dit staat in verhouding met een redelijke tot goede beheersing op alle onderdelen. Uitkomsten van competentie 'samenwerking met de omgeving van de school' tonen geen uitzonderlijkheden en geven geen reden tot verdieping.

7. Competent in reflectie en ontwikkeling

Deze competentie bestaat uit 3 onderdelen:

- *planmatig werken aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, door een goede analyse van zijn competenties, het kritisch kiezen van taken en volgen van scholingsactiviteiten*
- *deelnemen aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbinden, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens*
- *de ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemmen op het beleid van de school en deelnemen aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering*

De resultaten tonen dat de respondenten de onderdelen van deze competentie belangrijk vinden. Deze competentie wordt in vergelijking met andere competenties het minst belangrijk gevonden en is opmerkelijk aangezien de reflectieve dialoog door Verbiest in paragraaf 2.3 als een van de voornaamste aspecten wordt benoemd in een professionele ontwikkeling. Het meest belangrijk scoort het onderdeel *planmatig werken aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, door een goede analyse van zijn competenties, het kritisch kiezen van taken en volgen van scholingsactiviteiten*. Dit toont tevens de grootste discrepantie in verhouding met de beheersing, maar wordt niet als uitzonderlijk beschouwd.

De overige twee onderdelen tonen weinig onderscheid in belangrijkheid en beheersing. Bij onderdelen *de ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemmen op het beleid van de school* en *deelnemen aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering*, is de mate van beheersing zelfs ongeveer gelijk aan mate van belangrijkheid.

Aangezien deze competentie als minst belangrijk is beoordeeld mag aangenomen worden dat dit de reden is dat men hier minder ontwikkeling in behoeft. Deze aanname vraagt echter om verdieping tijdens het groepsinterview. Ook wil ik respondenten bevragen over de mate van belangrijkheid van competentie 'reflectie en ontwikkeling', aangezien in mijn literatuuronderzoek andere bevindingen naar voren komen ten opzichte van bevindingen uit deze scan.

8. Persoonlijke effectiviteit: competent hanteren van jezelf in werksituaties

Deze competentie bestaat uit 6 onderdelen:

- *er voor zorgdragen dat hij in lichamelijk opzicht gezond is en blijft*
- *een goede balans hebben tussen werken en ontspannen*
- *werkdruk hanteren zonder zich overmatig in te spannen*
- *omgaan met onverwachte situaties, ook als die spanningsvol zijn, zonder uit zijn professionele rol te vallen*
- *een goede verstandhouding hebben met de mensen met wie hij werkt*
- *bevredestig putten uit zijn werk en realistische ambities hebben*

De resultaten tonen dat onderdelen van deze competentie als zeer belangrijk worden ervaren. Deze competentie wordt in vergelijking met andere competenties het belangrijkste gevonden. Dit lijkt logisch aangezien deze competentie specifiek is gericht op professionals in het Speciaal Onderwijs. Het onderdeel *een goede balans tussen werken en ontspannen*, scoort het hoogst in mate van belangrijkheid. Tevens toont dit onderdeel de grootste discrepantie in mate van beheersing. Deze discrepantie valt op ten opzichte van de onderdelen van deze competentie, maar ook ten opzichte van onderdelen van andere competenties.

Er wordt op meerdere onderdelen een relatief groot onderscheid getoond in mate van belangrijkheid en mate van beheersing. Beheersing blijft op deze onderdelen achter op belangrijkheid. Het onderdeel *een goede verstandhouding hebben met mensen met wie wordt gewerkt*, toont het minste onderscheid in belangrijkheid en beheersing. Grote verschillen in belangrijkheid en beheersing vragen bij competentie 'persoonlijke effectiviteit' om verdieping. Ook is de mate van belangrijkheid die resultaten van deze scan aantonen een opvallend gegeven. Hierover wil ik de respondenten bevragen.

9. Diepgang in professioneel handelen

Deze competentie bestaat uit 11 onderdelen:

- *gebruik maken van de informatie van ouders, deskundigen, collega's om een voor de leerling passend handelingsplan te maken*
- *in het handelingsplan de interpersoonlijke, pedagogische, didactische en organisatorische doelen en werkwijzen integreren*
- *zijn handelen afstemmen op de begeleiding/ondersteuning die door anderen geboden wordt*
- *handelingsplannen integreren in groepshandelingsplannen zodat de individuele doelen en de groepsdoelen op elkaar zijn afgestemd*
- *methoden/materialen zodanig aanpassen of ontwikkelen dat ze toegesneden zijn op de specifieke (ontwikkel)mogelijkheden en de belevingswereld van de leerlingen*
- *tijdens de uitvoering van het handelingsplan waarnemen hoe de leerling de uit te voeren activiteiten (fysiek, emotioneel en cognitief) verwerkt en uitvoert*
- *waar nodig de uitvoering direct aanpassen aan de waargenomen behoeften én mogelijkheden van de leerling*
- *zijn waarnemingen zodanig rapporteren dat hijzelf en andere betrokkenen op basis daarvan in staat zijn, interdisciplinair, diagnose en aanpak bij te stellen*
- *het handelingsplan regelmatig kort-cyclisch op basis van deze (uitvoerings)ervaringen bijstellen (bijvoorbeeld eens in de 6 weken)*
- *regelmatig in een leerlingbespreking de adequaatheid van zijn eigen (diagnostisch) handelen voor zijn leerlingen c.q. groep zichtbaar maken, kritisch bespreken*
- *op basis van de leerlingbesprekingen en aanvullende diagnostische gegevens de beeldvorming m.b.t. de leerling, de handelingsplannen en de daarop aansluitende groepsplannen op hoofdlijnen bijstellen (bijvoorbeeld 2 keer per jaar).*

Deze competentie is vrij uitgebreid en bevat onderdelen op interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch en organisatorisch gebied. Onderdelen worden beoordeeld van belangrijk tot zeer belangrijk, met vrij weinig verschillen tussen alle 11 onderdelen. De mate van beheersing laat meer verschillen zien over alle onderdelen. Het meest opmerkelijk is de discrepantie tussen belangrijkheid en beheersing over alle onderdelen. Dit valt op in vergelijking met andere competenties.

De meeste beheersing wordt getoond op de onderdelen;

- *zijn handelen afstemmen op de begeleiding/ondersteuning die door anderen geboden wordt*
- *tijdens de uitvoering van het handelingsplan waarnemen hoe de leerling de uit te voeren activiteiten (fysiek, emotioneel en cognitief) verwerkt en uitvoert*
- *waar nodig de uitvoering direct aanpassen aan de waargenomen behoeften én mogelijkheden van de leerling*

De mate van beheersing staat bij deze onderdelen in verhouding met de mate van belangrijkheid. Dit zijn geen opmerkelijke resultaten. Het meest opvallend zijn de onderdelen;

- *handelingsplannen integreren in groepshandelingsplannen zodat de individuele doelen en de groepsdoelen op elkaar zijn afgestemd*
- *op basis van de leerling-besprekingen en aanvullende diagnostische gegevens de beeldvorming m.b.t. de leerling, de handelingsplannen en de daarop aansluitende groepsplannen op hoofdlijnen bijstellen*

Deze twee onderdelen vinden de respondenten evenredig belangrijk. Het onderscheid ten opzichte van beheersing is erg groot. Op beide onderdelen wordt beheersing evenredig beoordeeld en dit toont een score die minder dan redelijk is. Deze twee onderdelen scoren hiermee het laagst op beheersing, ten opzichte van overige competenties.

De grote, opmerkelijke verschillen die resultaten in competentie 'Diepgang in professioneel handelen' aantonen, vragen om verdieping tijdens het groepsinterview.

4.2 Interviews

Er hebben 3 interviews plaatsgevonden. Hieronder volgt de analyse per interview.

4.2.1 Interview met directeur Dhr. T. van Helvoirt

Uitkomsten van het interview met directeur Dhr. T. van Helvoirt zijn mede bepalend geweest voor de keuze van de SO scan. Voor een samenvatting van dit interview wordt verwezen naar bijlage III.

4.2.2 Groepsinterview ‘Een 1e indruk van een professionele leergemeenschap’

Naar aanleiding van de analyse van de resultaten van de vragenlijst van Verbiest, heeft een groepsinterview met de respondenten plaatsgevonden. Voor een samenvatting van dit interview wordt verwezen naar bijlage IV. Tijdens dit interview is dieper ingegaan op stellingen 1, 5, 11, 12, 15, 16 en 17. In deze paragraaf volgt de analyse per stelling.

Stelling 1: In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen.

Stelling 1 laat zien dat:

- In het stimuleren van het leervermogen van leerlingen blijkt de voornaamste invloed. Het accent ligt op motivatie
- Men ervaart dat wanneer het accent van invloed bij de prestatie te veel op cognitieve doelen ligt, leermoeilijkheden of leerachterstanden kunnen verergeren
- Het is belangrijk om energie te steken in de basisbehoeften (veiligheid, vertrouwen)
- Beperkingen in het uitoefenen van invloed hebben betrekking op het leggen van veel nadruk op zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen. Leerlingen die dit niet goed aankunnen, worden hierdoor benadeeld.

Stelling 5: In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen.

Stelling 5 laat zien dat:

- Men heeft meer inzicht in een *onderzoekende houding* om te kunnen komen tot verbetering van het handelen
- Er wordt met grotere regelmaat beroep gedaan op *onze onderzoekende houding*. Hierin nemen we niet altijd onze verantwoordelijkheid
- De *onderzoekende houding* is afhankelijk van de rolverwachtingen

Stelling 11: In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk.

Stelling 11 laat zien dat:

- De *dialog* vraagt meer verdieping en inzicht
- Ondersteunende structurele condities (ruimte en tijd) voor frequente interactie en *dialog* (met de directie) worden onvoldoende ervaren
- Men vindt het unitoverleg een geschikt moment voor *dialog*. Dit vindt al regelmatig plaats. Deze worden echter nog te weinig bewust, doordacht gevoerd
- Een grotere gerichtheid op de vaardigheden die bij de *dialog* aan bod komen is van belang, om tot een dieperliggende laag van reflecteren te komen met elkaar

Stelling 12: In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen.

Stelling 12 laat zien dat:

- Frequentie interactie over opvattingen tussen leraren onderling vindt voldoende plaats, maar gebeurt onvoldoende op professionele wijze
- Ten opzichte van de directie ervaart men onvoldoende ruimte om openlijk verschillen in opvattingen te bespreken. Dit heeft te maken met vertrouwen
- Men ervaart een bepaalde mate van onzekerheid waardoor men geneigd is subjectief te oordelen in interactie met de ander

Stelling 15: In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs.

Stelling 15 laat zien dat:

- Men heeft de directeur als 'schoolleider' geïnterpreteerd
- Men vindt het belangrijk dat een directeur een bepaalde mate van affiniteit met het onderwijs heeft en kennis en ervaringen heeft over het werk
- Men vindt de momenten van uitwisseling, hulp en begeleiding over kennis en ervaringen van onderwijs beperkt. Hierin ligt wel een verwachting ten opzichte van de directeur
- Men zou zich kunnen voorstellen dat deze taak met een andere rolverdeling door iemand anders ingevuld zou kunnen worden

Stelling 16: In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft.

Stelling 16 laat zien dat:

- Men ervaart ten opzichte van de directeur onvoldoende ruimte om mee te denken. Dit heeft te maken met vertrouwen
- Men kan nog geen duidelijke voorstelling maken bij de uiteindelijke taak van de kartrekker

Stelling 17: In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak

Stelling 17 laat zien dat:

- Men vindt ondersteuning door de directeur belangrijk
- Men maakt duidelijk onderscheid in de mate van behoefte aan *professionele* en *persoonlijke* ondersteuning
- Professionele ondersteuning wordt in veel grotere mate als belangrijk ervaren.
- Op persoonlijk vlak vindt men het prettig als er privé zaken spelen die van invloed zijn op je werk, waarbij de directeur begrip toont of een ondersteunende rol biedt

4.2.3 Groepsinterview SO scan

Naar aanleiding van de analyse van de resultaten van de SO scan, heeft een groepsinterview met de respondenten plaatsgevonden. Voor een samenvatting van dit interview wordt verwezen naar bijlage V. Tijdens dit interview is dieper ingegaan op competenties 2, 3, 7, 8 en 9. In deze paragraaf de analyse aan de hand van deze competenties.

- Het (ortho)pedagogisch competent (2) laat zien dat:
 - Men laat de minste beheersing zien in *het ontwerpen van individuele handelingsplannen, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen*
 - De onderwijsassistent als respondent is in grote mate van invloed op de mindere mate van beheersing. De resultaten van dit onderdeel geven een vertekend beeld omdat ik de scan door 'de onderwijsprofessional' heb laten invullen. Vanuit de literatuurstudie worden hier leraren én onderwijsassistenten onder verstaan. Met deze bevindingen wordt geconstateerd dat dit onderdeel in realiteit in mindere mate verschilt dan de resultaten weergeven

- Het (ortho)didactisch competent (3) laat zien dat:
 - Onvoldoende beheersing op het onderdeel *een goed beeld hebben van alle leerlingen* wordt verklaard door onvoldoende vertrouwen in eigen handelen en kritische zelfbeoordeling
 - De verhouding met hoe men zichzelf beoordeeld is niet in overeenstemming met hoe men door de collega wordt beoordeeld. Dit is van invloed geweest op de resultaten, waardoor men minder hoog scoort dan in de praktijk blijkt
 - Men voelt zich vrij bekwaam om *op basis van beeldvorming en diagnose, zijn plan van aanpak bij te stellen*. Het zou meer frequent en beter bijgewerkt mogen worden, maar men ervaart vaak onvoldoende tijd
 - Men heeft moeite met *het houden van overzicht van alle individuele leerling-plannen*. Als beperkende factor wordt ook hier de tijd aangegeven.

- Het competent in reflectie en ontwikkeling (7) laat zien dat:
 - Deze competentie wordt in vergelijking met de andere competenties het minst belangrijk gevonden
 - Het belang van *reflectie* wordt zeker ervaren, maar komt dit niet op de eerste plaats
 - Het begrip *ontwikkeling* wordt als belangrijk ervaren maar dit onderdeel is waarschijnlijk negatiever beoordeeld door het begrip *reflectie*
 - Met *ontwikkeling* doelt men op het veranderproces waar we als school middenin zitten
 - Sommige collega's hebben geen moeite met de bewegingen in de organisatie en gaan hier gemakkelijk mee om. Anderen ervaren deze beweging anders. Ze zijn zich er meer bewust van dat deze beweging verandering inhoudt. Dit wordt niet altijd met enthousiasme ervaren
 - Men beweegt nog met gemengde gevoelens in de veranderingen van het proces (mee); om de juiste redenen of omdat men dit als noodzaak ervaart
 - Men vindt de eigen ontwikkeling voldoende afgestemd op het schoolbeleid. Dit lijkt in contrast met de resultaten. Men geeft aan dat dit te maken heeft met een bepaalde mate van onzekerheid met betrekking tot alle ontwikkelingen
 - Men ervaart in mindere mate ruimte om mee te denken over het schoolbeleid. Men heeft het idee dat er een klaar plan ligt voor de Talentencampus, waarin rollen zijn bepaald, maar niet worden gedeeld. Men is wel snel geneigd om zaken op een ander af te schuiven zonder naar het eigen aandeel te kijken.
 - *Reflecteren* gebeurt dagelijks, maar niet in dialoog en niet planmatig met anderen. Belangrijkheid en tijd zijn hierin bepalende factoren
 - Men geeft aan reflectie in (structureel) (groeps)verband als prettig te ervaren, aangezien je dan tot dieperliggende aspecten komt. Tijd speelt hierin een bepalende factor

- Persoonlijke effectiviteit: het competent hanteren van jezelf in werksituaties (8) laat zien dat:
 - Deze competentie wordt in vergelijking met de andere competenties het meest belangrijk gevonden
 - Deze competentie weegt over het algemeen zwaar mee en lijkt van grote invloed op de andere competenties
 - Men is van mening dat wanneer je deze competenties onvoldoende in acht neemt, of onvoldoende beheerst, je jezelf moet afvragen of het Speciaal onderwijs de juiste plek voor je is
 - Men beoordeelt het onderdeel *een goede balans tussen werken en ontspannen, verdeeld*

- Het competent diepgang in professioneel handelen (9) laat zien dat:
 - Er is een grote discrepantie tussen belangrijkheid en beheersing over alle onderdelen
 - Men ervaart betrokkenheid van derden als prettig en onderstreept het eigen aandeel in het creëren van deze betrokkenheid
 - Vakleerkrachten mogen beter ingezet worden bij het opzetten van een handelingsplan (of rapport)
 - M.b.t. *doelen en werkwijzen in het handelingsplan integreren*, zijn we beter dan uit de resultaten blijkt. Men is een kritische zelfbeoordeler
 - Het groepsplan is een document in ontwikkeling, waardoor men zich nog onvoldoende bekwaam voelt in het werken hiermee. Tevens is de begeleidende rol van de intern begeleider gewenst
 - Men vindt de inzet methoden/materialen erg belangrijk als ondersteuning, maar ervaart onvoldoende aansluiting op de behoeften en leermogelijkheden van de leerlingen
 - Rapporteren wordt ervaren als een minder leuk onderdeel. Men is kritischer bij de beoordeling van zichzelf op dit onderdeel.
 - De klassenassistent als respondent is van invloed op de het resultaat van deze beoordeling
 - *Het bijstellen van de beeldvorming m.b.t. de leerling, de handelingsplannen en de daarop aansluitende groepsplannen op hoofdlijnen*, gebeurt onvoldoende

4.3 Literatuuronderzoek

In hoofdstuk 2 zijn enkele kernbegrippen beschreven. Dit zijn de categorieën voor de analyse van het logboek.

4.4 Logboek

Voor het volledige logboek verwijs ik naar bijlage VI. In deze paragraaf volgt een analyse van de ontwikkelingen die gedurende het onderzoek hebben plaatsgevonden in unit 3.

- De onderwijsprofessional

In het veranderproces op weg naar de Talentencampus is men kritisch over de ambities en doelstellingen die de Talentencampus beoogt te halen. Vooral de positie van kwetsbare leerlingen in ons onderwijs worden daarin benadrukt. Ponte (2003) beschrijft dat dit een ontwikkeling is welke past bij de onderwijsprofessional. Werken in de Talentencampus vraagt extra alertheid en inzet om optimale omstandigheden te creëren voor onze doelgroep en daar is men zich terdege van bewust. Het belang van inzicht ontwikkelen door eigen praktijk wordt door Ponte sterk onderstreept.

Dit heeft betrekking op een lerende en onderzoekende houding, zoals ook door Verbiest (2004) omschreven. In deze lerende, onderzoekende houding worden de onderwijsprofessionals meer gestimuleerd om zelf na te denken. Rolverwachtingen veranderen dus, waarbij er vanuit wordt gegaan dat men vanuit betrokkenheid en een grote mate van verantwoordelijkheid deze verandering aangaat. Dit brengt gevoelens van onwetendheid en verwarring met zich mee. Men heeft meer behoefte aan duidelijkheid. Een concrete uiteenzetting van het theoretische begrippenkader, met daarin de rol van de onderwijsprofessional (zie logboek aantekeningen unitoverleg week 10), heeft hier een positieve bijdrage aan geleverd. Men is hierdoor meer betekenis gaan verlenen aan de kenmerken die aansluiten bij de onderwijsprofessional. Het belang hiervan wordt in de literatuur onderstreept. Hiermee heeft unit 3 een stap in de goede richting gezet.

Men lijkt zich steeds meer het belang van een optimale inzet van eigen kwaliteiten te realiseren, waardoor we deze effectief kunnen inzetten ten behoeve van het proces waarin we ons bevinden. We zijn we steeds meer in dialoog waarbij we onze kwaliteit van werken bespreekbaar maken en bewust nadenken over te ontwikkelen competenties. In paragraaf 2.5 wordt beschreven dat de ontwikkeling van competenties wordt bepaald door onzichtbare persoonskenmerken. Om deze dieper gelegen aspecten bespreekbaar te maken vraagt onze dialoog nog om verdieping. Hierbij is het belangrijk om te communiceren op inhoudsniveau.

- Professionele leergemeenschap

Als organisaties zitten we middenin het veranderproces op weg van een familiale cultuur naar een professionele leergemeenschap. Dit is een zeer enerverend proces. Hiermee wordt veel van de betrokkenen gevraagd. Men ervaart dat de verwachtingen van de taakvervulling hoger liggen dan voorheen en men minder keuzevrijheid heeft, iets dat voor mijn gevoel past bij de leerkracht in een familiale cultuur, die graag 'eigen baas' is en weinig affiniteit heeft met bureaucratie. Realiteit is echter dat het onderwijs ook meegaat in de veranderingen van de maatschappij en dat deze veranderingen niet specifiek bij de Talentencampus horen, maar aansluiten bij bredere maatschappelijke ontwikkelingen waarbij het onderwijs steeds bedrijfsmatiger wordt ingericht.

Om aan de verwachtingen van een professionele leergemeenschap te voldoen is de ontwikkeling van unit 3 daarin gelegen om waarden, principes, ervaringen en ontwikkelingen te delen vanuit een open, objectieve houding met een hoog doelstellingenbewustzijn.

- Competenties

Gedurende dit onderzoek is veel aandacht geweest voor de competenties die verwacht worden van de onderwijsprofessional. Het *collectieve leren, de reflectieve dialoog* en *het onderzoeken* heeft centraal gestaan in relatie tot de literatuur van Verbiest. Het is lastig gebleken deze aspecten te toetsen, omdat bestaande instrumenten nog niet uitgaan van een rol waarbij zowel leerkracht én onderwijsassistent als onderwijsprofessional worden benoemd. Tijdens de analyse van de instrumenten zijn bovengenoemde aspecten in relatie tot de onderwijsprofessional gerichter bekeken. De uitkomsten blijken dan opvallend.

De uitkomsten van beide vragenlijsten geven aan dat de *reflectieve dialoog* ontwikkeling vraagt. Dit werd niet direct onderbouwd tijdens de groepsinterviews. Uiteindelijk blijkt het begrip *reflectie* een vrij negatieve lading te dekken. Men vindt het wel belangrijk, maar bezit men onvoldoende vaardigheden om de *reflectieve dialoog* op professionele wijze te voeren.

Tijdens het tweede groepsinterview blijkt dat een *onderzoekende houding* van belang is om te komen tot verbetering van het handelen. Dusver hierin een matige ontwikkeling plaatsgevonden. Inzet lijkt afhankelijk van rolverwachtingen. Verantwoordelijkheden worden voornamelijk nog aan een ander toegeschreven.

Bij *competenties* gaat om vermogens die ten grondslag liggen aan het handelen van een persoon, wat betrekking heeft op opvattingen en waarden, eigenschappen en motieven en de visie op zichzelf en anderen (Stolker 2003). Onze ontwikkeling is daarin gelegen dat we *leren in collectiviteit* om onze bekwaamheden als professional te optimaliseren. Het leren van onszelf en mét anderen. Afzonderlijke inzet en motivatie van iedere individuele professional en de wil om te veranderen, blijft hierin een belangrijk aandachtspunt.

- Onderwijskundig leiderschap

Marzano (2009) geeft aan dat het als *onderwijskundig leider* je taak is om mensen op de juiste plek te zetten aan de hand van hun sterke competenties en hun aan te sturen op het ontwikkelen van competenties. Als kartrekker ben ik zoekende en groeiende in deze rol. Het is belangrijk om inzicht te krijgen in hoe een organisatie feitelijk werkt. In relatie met het ontwikkelplan van de kartrekker is het mijn taak om in afstemming met collega's van unit 3 het primaire proces in te richten en elke collega maximaal proceseigenaar van het primaire proces te laten worden en te laten zijn.

Momenteel is mijn ontwikkeling daarin gelegen dat ik steeds meer objectief ten opzichte van collega's durf te zijn en hun steeds meer aanspreek op hun verantwoordelijkheid vanuit een open, professionele aanspreekcultuur. In *durven* en *willen* ligt de essentie van veranderen voor mij en voor ons. Daarin neemt het reflecteren op mijn handelen en het handelen van anderen een belangrijke rol. Bewust nadenken over mijn eigen leerproces en mijn eigen kennis construeren. Tevens is een belangrijke rol weggelegd in de interactie; samenwerkend leren. Het is belangrijk om mijn collega's te betrekken in dit proces aangezien samenwerking en medewerking tot meer en betere resultaten leidt dan afzonderlijke inspanningen van één lid van de organisatie. Ik geef al in grote mate sturing aan dit proces en ben me er van bewust dat er altijd sprake zal zijn van wederzijdse afhankelijkheid om samen als professionele leergemeenschap te kunnen functioneren.

Enkele essenties voor mij op weg naar onderwijskundig leiderschap:

- Deze taak behoeft een grote mate van verantwoordelijkheidsgevoel
- Het is belangrijk om kritisch te blijven en tevens ontvankelijk te zijn voor feedback van anderen (objectiviteit)
- Ik moet denken in ontwikkelingen, gericht op het blijven leren, in verschillende situaties, op verschillende niveaus
- Ik leer door geven en ontvangen, in oprechtheid (persoonlijke groei)
- Geen problemen verdedigen, maar gericht zijn op oplossingen om te kunnen komen tot verbetering
- Gericht zijn op de waarborging van onderwijsprocesverbeteringen (lange termijn)

Hoofdstuk 5

Conclusies en aanbevelingen

Door dit onderzoek heb ik inzicht gekregen op de competenties waarover de onderwijsprofessional in het Speciaal Onderwijs over hoort te beschikken om optimaal te kunnen functioneren in een professionele leergemeenschap. In dit hoofdstuk worden de conclusies en aanbevelingen gepresenteerd.

5.1 Wat wordt er verstaan onder het begrip onderwijsprofessional?

De onderwijsprofessionals worden door Verbiest (2008) omschreven als zij die duurzaam met elkaar kunnen leren. In unit 3 omvat dit de onderwijzers en het onderwijsondersteunend personeel. Kennis over de eigen praktijk ontwikkelen en gebruiken om het onderwijs te verbeteren (Verbiest, 2004), gebeurt in unit 3 steeds meer bewust. De rolverandering van de onderwijsprofessional in unit 3 betekent centraal staan in het eigen leerproces en daar zelf richting aan geven.

Je wordt gestimuleerd zelf na te denken over dit leerproces, waarbij verwacht wordt dat je vanuit betrokkenheid en een grote mate van verantwoordelijkheid deze rolverandering aangaat. De onderwijsprofessionals van unit 3 benadrukken in dit leerproces de positie van leerlingen die kwetsbaar zijn in hun ontwikkeling naar volwassenheid, hetgeen Ponte (2003) onderbouwt. Zij benoemt dat professionals in het Speciaal Onderwijs extra toerusting nodig hebben.

5.2 Wat wordt er verstaan onder een professionele leergemeenschap?

In hoofdstuk 2 geven Verbiest (2004) en Lave & Wenger (1991) aan dat, door het uitwisselen van kennis, inzichten en ervaringen gezamenlijk wordt geleerd. Het expliciete doel is om kennis om te zetten in gezamenlijke nieuwe kennis en nieuwe competenties, ter verbetering van het onderwijs binnen deze professionele leergemeenschap.

In deze onderzoekscontext vormen alle betrokken collega's van unit 3, bestaande uit acht groepsleerkrachten, een vakleerkracht en vier onderwijsassistenten, een professionele leergemeenschap. Om goed te kunnen functioneren in deze professionele leergemeenschap zijn de facetten *onderzoeken*, *dialogoog* en *collectief leren* (Verbiest 2004, 2008) voor unit 3 van belang, evenals een aantal competenties van de onderwijsprofessionals. Sturing en ondersteuning van dit proces ligt voor een deel bij mij als kartrekker.

5.3 Hoe ziet unit 3 eruit als professionele leergemeenschap?

Uit de onderzoeksresultaten blijkt in relatie tot de voornaamste karakteristieken *onderzoeken*, *dialogoog* en *collectief leren*, dat unit 3 als professionele leergemeenschap:

- nog onvoldoende verantwoordelijkheid toont in het ontwikkelen en het verkrijgen van inzicht in een *onderzoekende houding* om te kunnen komen tot verbetering van het handelen. Dit is mede afhankelijk van de rolverwachtingen doordat verantwoordelijkheden voornamelijk nog aan de ander worden toegeschreven
- meer richting nodig heeft om het *collectieve leren* te verbeteren.
- meer verdieping en inzicht in vaardigheden vraagt in *dialogoog* met elkaar, om tot een dieperliggende laag van reflecteren te komen en deze dialogoog op professionele wijze te kunnen voeren

5.4 Wat wordt er verstaan onder onderwijskundig leiderschap?

Marzano (2009) benoemt dat onderwijskundig leiderschap gericht is op het primaire proces en op taken die direct in verband staan met het onderwijsleerproces dat plaatsvindt in de leergemeenschap. De voornaamste taak is mensen op de juiste plek te zetten aan de hand van hun sterke competenties en hen aan te sturen op het ontwikkelen van competenties, om zodoende de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen.

Volgens Verbiest (2004) hoeft onderwijskundig leiderschap niet uitsluitend verbonden te zijn met de formele schoolleider, maar vat men dit steeds meer op als een onder meerdere onderwijsprofessionals verspreid verschijnsel. In deze onderzoekscontext is onderwijskundig leiderschap verbonden aan de taak van mij als kartrekker, waarbij ik verantwoordelijkheid krijg en neem op diverse organisatieniveaus, zoals Harris en Muijs (2005) beschrijven.

Unit 3 relateert de rol van de kartrekker nog onvoldoende aan onderwijskundig leiderschap. Dit vraagt van mij als kartrekker in de toekomst intensieve begeleiding en sturing aan collega's. De uiteindelijke taak van mij als onderwijskundig leider houdt in dat ik in afstemming met collega's het primaire proces inricht en elke collega maximaal proceseigenaar van het primaire proces laat worden en zijn. Het blijkt dat dit proces in samenwerking en met medewerking van alle betrokkenen tot meer en betere resultaten leidt dan afzonderlijke inspanningen van één lid van de organisatie.

5.5 Wat zijn competenties?

Competenties omvatten opvattingen en waarden, eigenschappen en motieven en de visie op zichzelf en anderen (Stolker 2003). Aan de hand van competenties kan concreet gedrag worden uitgedrukt in wat er mee wordt bedoeld. Het gaat zowel om zichtbare deskundigheid als ook om de dieperliggende drijfveren en kwaliteiten. Vooral onzichtbare persoonskenmerken bepalen in belangrijke mate de verdere ontwikkeling van de competenties. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de onderwijsprofessionals hun bestaande competenties moeten uitbreiden. Deze (verder) te ontwikkelen competenties behoren in lijn te staan met de doelstellingen van een professionele leergemeenschap.

5.6 Wat zijn de huidige competenties waarover de onderwijsprofessionals van unit 3 beschikken?

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat men het stimuleren van het leervermogen beheerst en tevens een belangrijk gegeven vindt. Dit is in overeenstemming met de facetten van een professionele leergemeenschap waarin Verbiest (2004, 2008) dit gegeven centraal heeft staan.

Unit 3 beheerst momenteel de volgende competenties:

- Interpersoonlijk competent (1)
- (Ortho)pedagogisch competent (2)
- Organisatorisch competent (4)
- Competent in samenwerking met de omgeving van de school (5)
- Competent in samenwerking met collega's (6)

5.7 Welke competenties moeten de onderwijsprofessionals nog (verder) ontwikkelen op weg naar een professionele leergemeenschap?

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de ontwikkeling van unit 3 is gelegen in:

- (Ortho)didactisch competent (3)
- Competent in reflectie en ontwikkeling (7)
- Persoonlijke effectiviteit: competent hanteren van jezelf in werksituaties (8)
- Diepgang in professioneel handelen (9)

5.8 Aanbevelingen

Om een professionele leergemeenschap te vormen is het gewenst dat unit 3 zich richt op de facetten *onderzoeken*, *dialogoog* en *collectief leren* in samenhang met de te ontwikkelen competenties. Dit vraagt van ons om een leerproces aan te gaan, waarbij er sprake is van de afzonderlijke inzet en motivatie van iedere individuele professional. In dit proces zijn het bewustzijn en de wil om te veranderen essentieel. Met deze verandering worden andere verwachtingen gesteld aan de betrokkenen dan voorheen, hetgeen duidelijkheid over rolverwachtingen vraagt. Men moet het vertrouwen ervaren en de verantwoordelijkheid voelen tot het nemen van zijn rol.

Hierin kan de kartrekker van betekenis zijn door opvattingen en waarden, eigenschappen en motieven en de visie op zichzelf en anderen bespreekbaar te maken, maar ook ter discussie te stellen. Men zal de dialoog met elkaar aan moeten gaan om tot een dieperliggende laag van reflecteren te komen. Dit vraagt een kritische blik (Wat kan ik al? Waar ga ik aan werken?), als ook objectiviteit naar de ander. Reflectie maakt zowel waarneembare competenties alsook dieperliggende drijfveren en kwaliteiten bespreekbaar. Dit is noodzakelijk wil er daadwerkelijk professionele ontwikkeling plaatsvinden. Intervisie tijdens het unitoverleg wordt daarvoor als geschikt moment aangedragen. Dit is in de praktijk realiseerbaar. Vanuit mijn rol als kartrekker vraagt dit om verdieping in communicatieve vaardigheden, zodat ik mensen tijdens deze overleggen kan begeleiden en ondersteunen. Een eerste aanzet is hiermee gemaakt door me te verdiepen in gesprekstechnieken.

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk volgt de evaluatie en reflectie van dit onderzoek.

6.1 Reflectie op het onderzoeksverloop

Met het onderwerp van dit onderzoek belicht ik een interessant, actueel thema; *professionalisering van het Speciaal Onderwijs*. Ons onderwijs is volop in beweging, hetgeen leidt tot diverse ontwikkelingen in scholen. Met de komst van Talentencampus Venlo leiden deze ontwikkelingen tot enerverende processen voor alle betrokken organisaties. Doordat ik dit schooljaar begonnen ben als kartrekker, krijg ik vanuit een andere rol met deze ontwikkelingen te maken. Voor werknemers roepen deze ontwikkelingen veel onbeantwoorde vragen op. Vanuit dat gegeven is het voor mij een voor de hand liggende keuze geweest om een onderwerp voor mijn onderzoek te kiezen gerelateerd aan deze ontwikkelingen.

Ik vond het lastig om tot een gerichte onderzoeksvraag te komen. Dit heeft me echter gedwongen om meer te kijken naar een eerste ontwikkelingsbehoefte voor unit 3. Tijdens een studiedag is gesproken over verwachtingen die we hebben over de Talentencampus en andersom welke verwachtingen er aan ons worden gesteld met de komst van de Talentencampus. Men sprak over gevoelens van onwetendheid, onvrede en onzekerheid. Deze gevoelens bleken van invloed te zijn op de motivatie en betrokkenheid van collega's, waarmee geen positieve bijdrage aan onze professionalisering werd geleverd. Dit vroeg wederzijds om meer helderheid over verwachtingen.

Het stellen van een duidelijk begrippenkader was een eerste vereiste in deze context daarom zijn eerst een aantal deelvragen vanuit literatuuronderzoek beantwoord. Aansluitend moest ik de huidige inzet van unit 3 kunnen toetsen om te kunnen aantonen waarin onze ontwikkeling ligt om aan de verwachtingen van de Talentencampus te kunnen voldoen. Dit vond ik lastig. Toch zijn het obstakels die ik, met veel twijfels in het maken van de juiste keuzes, heb weten te overwinnen. De bijdrage en invulling van mijn logboek heeft hier een waardevolle bijdrage aan

geleverd. Dit logboek werkte tevens inzichtelijk bij de vertaling van kennis vanuit mijn verschillende rollen. Daarnaast zijn de groepsinterviews van belang geweest in de verdieping van mijn onderzoeksresultaten, waarbij ik ben uitgegaan van kennis en inzicht van mijn collega's. De openheid en oprechtheid van mijn collega's tijdens deze momenten heeft mij verrast. Men wist gevoelens in dit veranderproces goed te verwoorden, hetgeen mij heeft gemotiveerd om collega's hier de juiste begeleiding en ondersteuning in te geven.

6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling

Het schrijven van dit onderzoek heb ik als grootste obstakel ervaren voordat ik aan de opleiding Special Education Needs begon. Dit had vooral te maken met mijn gevoel van onzekerheid. Welke verwachtingen worden gesteld? Kan ik hier wel aan voldoen? Gedurende het 2^e jaar van de opleiding rees tevens de vraag of me dit planmatig ging lukken. Behalve mijn fulltime baan en de start van mijn onderzoek, zat ik midden in een verhuizing. Daarnaast werd ik ook gevraagd als kartrekker van het Campusonderwijs, een rol die ik met veel onzekerheden ben aangegaan. De lat heeft daardoor soms erg hoog gelegen door mijn vastberadenheid en de wil om alles in de beste overtuiging te willen doen. Ondanks alle onzekerheden waarmee ik aan dit onderzoek begon ben ik tevreden met het resultaat.

Voordat de deuren van de Talentencampus Venlo opengaan, moet nog veel gebeuren. Bewustwording is een vereiste gebleken om te kunnen komen tot verandering. Voor mij en mijn collega's heeft een proces van bewustwording plaatsgevonden, waarbij de professionalisering van onze organisaties tastbaarder is geworden. Hiermee hebben we een stap in de goede richting gezet. Men is zich gaan realiseren dat een actieve rol van elk individu wordt verwacht. Met deze verwachtingen wordt een vertalende, begeleidende en ondersteunende rol gevraagd, hetgeen met de afronding van dit onderzoek, past bij mij als kartrekker. Een rol die steeds beter bij me past. Maar ik ben me er ook steeds meer van bewust dat ik geen gemakkelijke taak vervul. De onderzoeksresultaten bieden mij echter handreikingen om mee aan de slag te gaan en durf ik de Talentencampus met vertrouwen tegemoet te gaan.

Literatuurlijst

Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*.
(versie 2008-06-06)

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*.
Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*.
Berkshire Open University Press
McGraw-Hill Education.

Kwakman, K. (2002). *Continue professionele ontwikkeling tijdens de beroepsuitoefening*, In B.P.M. Creemers (Red.), *De professionalisering van de leraar*.
Onderwijskundig Lexicon editie III (pp. 93-114).
Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt: leiderschap op school*
Bazalt, Vlissingen

Miedema, W. & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?*
Assen: Van Gorcum.

Nieuwenhuis, M.A. (2003-2008). *The Art of Management* (the-art.nl),
ISBN-13: 978-90-806665-1-1.

Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*.
ISBN 90-441-1522-7.
Antwerpen-Apeldoorn, Garant

Ponte, P & Beers, R. (1996). *Actie-onderzoek als opleidingsstrategie binnen post-initieel onderwijs: een illustratie.*

Velon-tijdschrift, 17, 2.

Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk.* Dissertatie.

Garant, Apeldoorn/Leuven.

Terwel, J. (1999). *Constructivism and its implications for curriculum theory and practice.*

J. curriculum studies, 1999, vol. 31, no. 2.

Verbiest, E. (2000). *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap.*

Samsom, Deventer

Verbiest, E. (2007). *Samenwijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen.*

Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen.*

Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Verhoeven, N.(2007). *Wat is onderzoek?*

Amsterdam, Boom Onderwijs

McNiff, J. & Whitehead, J.(2003/2006). *All you need to know about action research* Sage, London.

Wenger, E. & Lave, J (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation.*

Cambridge University Press

Digitale bronnen

http://www.seaof talent.nl/?pagina=IJsberg_theorie (McClelland)

<http://www.12manage.com> (McClelland)

www.poortje.nl

www.vijverhofschool.nl

www.talentencampusvenlo.nl

www.lerarenweb.nl

<http://www.wet-bio.nl>

Overige bronnen

Seerden, M. & Gastel van, A. (2009/2010). *Presentaties bijeenkomsten kartrekkers*

Maanen van, T. (2010). *Presentatie organisatiesensitiviteit*

“Alles van waarde is weerloos”

(Lucebert)

*“Laten we alles wat weerloos is koesteren beschermen en beschutten
Maar bovenal ontwikkelen, inspireren, uitnodigen, uitdagen en stimuleren
Om uit te groeien tot wat in de kern is gegeven.”*

(Directeur de Wijnberg, het Poortje en de Vijverhofschool, dhr. T. van Helvoirt, 2009)

Bijlagen overzicht

Bijlagen overzicht.....	69
I Vragenlijst: Mijn school als professionele leergemeenschap - een eerste indruk.....	70
II Vragenlijst SO-scan	71
III Uitwerking interview met directeur dhr. van Helvoirt	79
IV Samenvatting groepsinterview met unit 3 n.a.v. de vragenlijst 'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap'	80
V Samenvatting groepsinterview met unit 3 n.a.v. de SO scan	85
VI Logboek	93

Bijlage I

Vragenlijst 'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap'

Hierna volgt een aantal kenmerken van een professionele leergemeenschap in een vragenlijst. Deze lijst wordt gebruikt om een eerste indruk te krijgen van de mate waarin een aantal belangrijke kenmerken van professionele leergemeenschappen in de school terug te vinden is. Alle teamleden vullen deze vragenlijst in. Geef per vraag een score aan van 1 tot en met 6. De betekenis van de scores is als volgt:

- 1 = de uitspraak is helemaal niet van toepassing op onze school
- 2 = de uitspraak is nauwelijks van toepassing op onze school
- 3 = de uitspraak is meer niet dan wel van toepassing op onze school
- 4 = de uitspraak is meer wel dan niet van toepassing op onze school
- 5 = de uitspraak is wel van toepassing op onze school
- 6 = de uitspraak is in sterke mate van toepassing op onze school

Indien je dit formulier digitaal ingevuld, dan het gewenste cijfer aan met een **rode** kleur aangeven, bijv: 1 2 3 4 **5** 6

		helemaal niet van toepassing	niet van toepassing	meer niet dan wel van toepassing	meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing	in sterke mate van toepassing
1.	In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen.	1	2	3	4	5	6
2.	In onze school staat de verbetering van het leren van de leerlingen en van hun resultaten in het middelpunt van het doen en denken van de leraren.	1	2	3	4	5	6
3.	In onze school werken we als leraren vanuit dezelfde basisopvattingen over onderwijs en school.	1	2	3	4	5	6
4.	In onze school experimenteren de leraren systematisch met nieuwe methoden of aanpakken om het onderwijs te verbeteren.	1	2	3	4	5	6
5.	In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen.	1	2	3	4	5	6
6.	In onze school onderzoeken de leraren met elkaar systematisch hun opvattingen over leren en onderwijzen.	1	2	3	4	5	6
7.	In onze school brengen we als leraren systematisch in kaart in hoeverre de resultaten van de leerlingen afwijken van wat we als doel gesteld hebben.	1	2	3	4	5	6
8.	In onze school bevragen de leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas.	1	2	3	4	5	6
9.	In onze school werken de leraren systematisch samen aan het ontwikkelen van lesmaterialen, toetsen, curricula of dergelijke.	1	2	3	4	5	6
10.	In onze school wordt er systematisch tijd ingeruimd om met elkaar samen te werken en van elkaar te leren.	1	2	3	4	5	6
11.	In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk.	1	2	3	4	5	6
12.	In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen.	1	2	3	4	5	6
13.	In onze school participeren de leraren in de besluitvorming over essentiële zaken.	1	2	3	4	5	6
14.	In onze school is er tussen de leraren een cultuur van wederzijds vertrouwen.	1	2	3	4	5	6
15.	In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs.	1	2	3	4	5	6
16.	In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft.	1	2	3	4	5	6
17.	In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak.	1	2	3	4	5	6
18.	In onze school draagt de schoolleider de visie van de school krachtig uit.	1	2	3	4	5	6

Bijlage II

Vragenlijst SO-scan

	A					B				
	Belangrijk					Beheerst				
	--	-	+~	+	++	--	-	+~	+	++
Competenties:										
Dat houdt in dat hij:										
contact maakt met iedere leerling in zijn groep en ervoor zorgt dat zij contact kunnen maken met hem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
de leerlingen laat merken dat hij weet wat hen bezig houdt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
de leerlingen duidelijk maakt wat hij van hen verwacht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
de leerlingen, door zijn manier van communiceren, uitnodigt tot samenwerking	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
duidelijk leiding geeft, met ruimte voor eigen initiatief, inbreng, van de leerlingen met de groep het groepsklimaat en het samenwerken in de groep bespreekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Ortho)pedagogisch competent in de omgang met leerlingen

Een leraar die orthopedagogisch competent is, zorgt voor een leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Hij zorgt er dus voor dat de leerlingen:

weten dat ze erbij horen en welkom zijn; weten dat ze gewaardeerd worden
uitgedaagd worden om initiatieven te nemen en naar vermogen zelfstandig kunnen werken
gestimuleerd worden in het ontwikkelen van hun vermogens
op een respectvolle manier met elkaar omgaan
uitgedaagd worden verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++

Competenties:

Dat houdt in dat hij:

een goed beeld heeft van het sociale klimaat in een groep leerlingen en van het individuele welbevinden van de leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
een goed beeld heeft van de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van alle leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
op basis daarvan individuele handelingsplannen, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, ontwerpt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies afstemt op de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen en van de groep tijdens de uitvoering zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
het plan van aanpak of de benadering evalueert en zonodig bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Om pedagogisch competent te zijn moet de leraar:

goed op de hoogte zijn van de sociaal-emotionele kenmerken van ieder van zijn leerlingen, hun basisbehoeften, verwachtingen en ontwikkeling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
inzicht hebben in de (problematische) opvoedingsituaties van de leerlingen én de culturele bepaaldheid daarvan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
inzicht hebben in de specifieke ontwikkelingsmogelijkheden en -belemmeringen van zijn leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
weten welke gevolgen de opvoedingssituatie en de individuele belemmeringen kunnen hebben voor de sociaal-emotionele en de identiteitsontwikkeling van zijn leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
voor zijn leerlingen relevante benaderingen en programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragsbeïnvloeding kunnen toepassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Ortho)didactisch competent in de omgang met leerlingen

Een leraar die orthodidactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen.

Dat wil zeggen dat hij:

leerinhouden en zijn doen en laten afstemt op de leerlingen en rekening houdt met individuele verschillen
de leerlingen motiveert voor hun leertaken, hen uitdaagt om er het beste van te maken en hen helpt om ze met succes af te ronden
de leerlingen leert leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++

Competenties:

Dat houdt dat hij:														
een goed beeld heeft van het leerniveau, de leerbehoeften, -mogelijkheden en -stijlen van alle leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
op basis daarvan (speel- en) leeractiviteiten ontwerpt die voor de individuele leerlingen en voor de groep uitvoerbaar zijn, hen motiveren tot zelfwerkzaamheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn didactisch handelen op de leermogelijkheden van de groep afstemt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
tijdens de uitvoering zijn beeld van de (speel- en) leer-ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
op basis van deze beeldvorming, diagnose, zijn plan van aanpak bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Organisatorisch competent

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Hij zorgt er bijvoorbeeld voor dat de leerlingen zich op hun gemak voelen, weten welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++

Competenties:

Dat houdt in dat hij:										
op een veilige, ordelijke en doelmatige manier zijn klaslokaal inricht en zijn leermiddelen/materialen toegankelijk maakt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed afstemt op die van andere betrokkenen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
de klassenassistent goed op diens taakstelling voorbereidt en waar nodig de juiste begeleiding biedt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
adequaat met tijd en middelen omgaat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn leermiddelen afstemt op de leerdoelen en de leeractiviteiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
in de taakverdeling tussen de verschillende behandelaars keuzes maakt zodat een voor zijn leerlingen optimale leef- en leeromgeving wordt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Competent in samenwerking met collega's

Een leraar die competent is in het samenwerken met collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat betekent bijvoorbeeld dat de leraar goed met collega's communiceert en samenwerkt een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++

Competenties:

Dat houdt in dat hij:										
waar nodig functionele en sociale ondersteuning biedt aan, én ontvangt van, collega's	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zodanig (zijn kennis over) de behandeling van de leerlingen overdraagt en zodanige afspraken maakt dat continuïteit in de begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
informatie die voor de voortgang van het werk van belang is aan zijn collega's overdraagt en informatie die hij van collega's krijgt benut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
een constructieve bijdrage levert aan de verschillende vormen van overleg en samenwerking op school	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
collegiale consultatie en intervisie geeft en ontvangt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Competent in samenwerking met de omgeving

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert een zodanige bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse (opvoedings)activiteiten voor alle leerlingen. Dit betekent bijvoorbeeld dat de leraar goede contacten onderhoudt met de ouders van de leerlingen goede contacten onderhoudt met andere mensen en instellingen die te maken hebben met de leerlingen

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++

Competenties:

Dat houdt in dat hij:										
op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie geeft over de leerlingen en dat hij de informatie die hij van hen krijgt zelf ook benut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een kind aan ouders en andere belanghebbenden verantwoordt en in gezamenlijk overleg zonedig zijn werk met dat kind aanpast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Competent in reflectie en ontwikkeling

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt voortdurend na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid.

Dat betekent bijvoorbeeld dat hij

goed weet wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat
een goed beeld heeft van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten
zichzelf en zijn onderwijs op een planmatige manier verder ontwikkelt

	A Belangrijk					B Beheerst				
	--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++
Competenties:										
Dat houdt in dat hij:										
planmatig werkt aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties, het kritisch kiezen van taken en volgen van scholingsactiviteiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
deelneemt aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbindt, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
de ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemt op het beleid van de school en deelneemt aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Persoonlijke effectiviteit: competent in het hanteren van jezelf in werksituaties

De leraar die zichzelf kan hanteren zorgt er voor dat hij fysiek gezond is:

Hij kan zijn eigen emoties en motieven reguleren (heeft greep op zijn eigen emotionele huishouding)

Hij kan een goed evenwicht vinden tussen zijn eigen behoeften en belangen en die van de mensen met wie hij werkt (leerlingen, collega's, ouders, enz.)

Hij heeft een realistisch zelfbeeld ten aanzien van wie hij is, wat hij wil en kan en hoe hij zich wil ontwikkelen

Hij kan voor zichzelf een goed evenwicht vinden tussen denkkracht en daadkracht

Hij kan voor zichzelf een goed evenwicht vinden tussen investeren in de voortgang van het dagelijkse werk en investeren in zijn eigen ontwikkeling.

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++

Competenties:

Dat houdt in dat hij:	--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++
er voor zorgt dat hij in lichamelijk opzicht gezond is en blijft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
een goede balans heeft tussen werken en ontspannen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
werkdruk kan hanteren zonder zich overmatig in te spannen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
om kan gaan met onverwachte situaties, ook als die spanningsvol zijn, zonder uit zijn professionele rol te vallen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
een goede verstandhouding heeft met de mensen met wie hij werkt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
bevrediging kan putten uit zijn werk en realistische ambities heeft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Diepgang in professioneel handelen; cyclus van diagnostiserend onderwijzen

De cyclus van professioneel handelen in het SO is bijzonder complex, omdat:

afstemming betrekking heeft op meerdere "lagen" in het functioneren van de leerlingen (fysiek, sociaal-emotioneel, cognitief); lagen die elkaar ook onderling beïnvloeden er, gezien de aard van de problemen, geen sprake kan zijn van een diagnose-recept-model: in de begeleiding gaan diagnose en onderwijzen "hand in hand" er voortdurend keuzes gemaakt dienen te worden in de begeleiding van de leerlingen op de dimensies: zorgen/leren, activeren/compenseren, individueel leren/groepsleren er veelal meerdere behandelaars bij betrokken zijn; interdisciplinaire disciplinaire afstemming is nodig (het succes van) de begeleiding van de leerlingen sterk verweven is met het persoonlijk functioneren van de leraar

Een leraar SO weet alle elementen in de cyclus van het professioneel handelen zodanig te integreren dat, door toegenomen praktische, lokale, kennis van/over de leerling de begeleiding steeds beter op de (ontwikkeling van) de leerling wordt afgestemd. Dat betekent bijvoorbeeld dat de leraar

zijn professioneel planmatig vorm geeft met aandacht voor een goede samenhang tussen alle stappen in de professionele cyclus (handelingsgerichte diagnostiek) zijn professioneel handelen afstemt op de andere behandelaars (interdisciplinaire samenwerking, afstemming op buitenschoolse activiteiten)

A Belangrijk					B Beheerst				
--	-	+-	+	++	--	-	+-	+	++

Competenties:

Dat houdt in dat hij:										
gebruik maakt van de informatie van ouders, deskundigen, collega's om een voor de leerling passend handelingsplan te maken	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
in het handelingsplan de interpersoonlijke, pedagogische, didactische en organisatorische doelen en werkwijzen integreert	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn handelen afstemt op de begeleiding/ondersteuning die door anderen geboden wordt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
handelingsplannen integreert in groepshandelingsplannen zodat de individuele doelen en de groepsdoelen op elkaar zijn afgestemd	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
methoden/materialen zodanig aanpast of ontwikkelt dat ze toegesneden zijn op de specifieke (ontwikkel)mogelijkheden en de belevingswereld van de leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
tijdens de uitvoering van het handelingsplan waarneemt hoe de leerling de uit te voeren activiteiten (fysiek, emotioneel en cognitief) verwerkt en uitvoert	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
waar nodig de uitvoering direct aanpast aan de waargenomen behoeften én mogelijkheden van de leerling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zijn waarnemingen zodanig rapporteert dat hijzelf en andere betrokkenen op basis daarvan in staat zijn, interdisciplinair, diagnose en aanpak bij te stellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
het handelingsplan regelmatig kort-cyclisch op basis van deze (uitvoerings)ervaringen bijstelt (bijvoorbeeld eens in de 6 weken)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
regelmatig in een leerlingbespreking de adequaatheid van zijn eigen (diagnostisch) handelen zichtbaar maakt, kritisch bespreekt op basis van de leerlingbesprekingen en aanvullende diagnostische gegevens de beeldvorming m.b.t. de leerling, de handelingsplannen en de daarop aansluitende groepsplannen op hoofdlijnen bijstelt (bijvoorbeeld 2 keer per jaar).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bijlage III

Uitwerking interview met directeur dhr. T. van Helvoirt

Aangezien het gesprek een aantal onderwerpen betrof, verwerk ik hieronder de verkregen informatie die het meest belangrijk was als antwoord op mijn vraag.

“Met de invoering van de Lumpsum-bekostigingssystematiek in het primair onderwijs (2004), zijn werkgevers in hoge mate zelf verantwoordelijk geworden voor levensfasebewust personeelsbeleid binnen hun organisatie. Tegelijkertijd is de professionele medewerker zelf verantwoordelijk geworden voor het actueel houden van zijn ontwikkelingsdossier. De medewerker moet door middel van zijn portfolio aan kunnen tonen dat zijn professionele ontwikkeling aan de maat is en de onderwijsorganisatie tot steun is. De actuele trend (in onze westerse innovatie- dan wel kenniseconomie) is; investeren in ‘een leven lang leren.’

Het Integraal Personeels Beleid (IBP) beschrijft welke ontwikkelingsdoelen voor elke medewerker hun meerwaarde (gaan) hebben:

- Het verwerven van instrumentele competenties: kennis, vaardigheden, vakbekwaamheid, het professionele WAT (moet je kunnen?)*
- Het verwerven van intercederende competenties: ondersteunend, sociaal vaardig, sensitief leren zijn, alsook: met je collega's participeren in professionele relaties; kortom: het professionele HOE (moet je je werk doen?)*
- het verwerven van transitionele competenties: als professional het WAAROM kunnen uitdragen, leren veranderen, persoonlijk leiderschap ontwikkelen en tonen, leren analyseren en reflecteren, leren om (bestaande) structuren te wijzigen en om opbrengsten te realiseren.*

De IBP-cyclus is een vierjarige cyclus, die de komende drie jaar schoolbreed op professionele wijze begeleid wordt. Als richtlijnen wordt gebruik gemaakt van de bekwaamheidseisen van de SBL. Ter voorbereiding van het ontwikkelingsgesprek in het eerste jaar van de cyclus wordt gevraagd de SO-scan van de SBL uit te voeren.”

Bijlage IV

Samenvatting groepsinterview met unit 3 n.a.v. de vragenlijst

‘Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap’

Tijdens het unitoverleg in week 8 heeft een groepsinterview plaatsgevonden. De vragen van dit interview hebben betrekking op de analyse van de vragenlijst ‘Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap’, welke eerder al is ingevuld in week 4. Hieronder volgt een samenvatting van dit interview.

Stelling 1 *‘In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen’*, geeft de hoogst behaalde score weer. Wanneer ik aan collega’s vraag waaruit blijkt deze invloed blijkt, wordt als voornaamste *het stimuleren van het leervermogen van de leerling benoemd*. Op de vraag of men hiermee men (in eerste instantie) meer is gericht invloed uit te oefenen op de motivatie i.p.v. de prestatie, wordt bevestigend gereageerd. Wanneer het accent van invloed bij de prestatie tevens te veel op cognitieve doelen ligt, merkt men dat juist leermoeilijkheden of leerachterstanden kunnen verergeren. Bij deze doelgroep is het belangrijk om eerst energie te steken in de basisbehoeften zoals veiligheid en vertrouwen. Ook beperkingen in invloed zijn merkbaar. Deze beperkingen uit men met betrekking tot veel nadruk leggen op zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen. Leerlingen die dit niet goed aankunnen, worden hierdoor benadeeld. Dit kan eerder tot uitsluiting leiden, waardoor de invloed als leraar eerder afneemt. Men geeft aan dat dit alertheid behoeft.

Stelling 5 *‘In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen’*, geeft een ondergemiddelde score weer. Op de aanname dat men meer inzicht behoeft in een onderzoekende houding om te kunnen komen tot verbetering van het handelen, wordt instemmend gereageerd. Op de vraag of men concreet kan benoemen wat men dan wil weten of wat men nodig heeft om te komen to verbetering, merkt een collega op dat er waarschijnlijk al een aantal zaken zijn die beroep doen op onze

onderzoekende houding, maar dat we onze rol hier niet altijd in nemen. Als ik vraag wat hij hier mee bedoelt, geeft hij aan dat er bijvoorbeeld geregeld studiemiddagen met specifieke thema's plaatsvinden, waaronder de pedagogische opdracht. Hier worden kansen aangereikt om aan de hand van casussen ons eigen handelen bespreekbaar te maken. Het gebeurt echter regelmatig dat men hier niet serieus mee omgaat. Men neemt op dat moment de verantwoordelijkheid van zijn rol niet. Hierop komt een reactie van een andere collega. Deze is van mening dat de inhoud van deze studiemomenten onvoldoende triggert waardoor hij vaak snel is afgeleid of afhaakt en zich met moeite kan inspannen om een gedegen bijdrage te leveren aan de opdrachten tijdens zo'n studiemoment. Hoe men dit ervaart lijkt dus af te hangen van de verwachtingen die je stelt ten opzichte van jezelf en de ander.

Stelling 11 'In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk', geeft een ondergemiddelde score weer. Met de vraag of dit betekent dat de dialoog tussen de onderwijsprofessionals van unit 3 meer verdieping en inzicht behoeft om ervaringen te kunnen delen, praktijken te verhelderen en nieuwe werkwijzen te onderzoeken en te ontwikkelen met als doel de praktijk en opvattingen daarover te verhelderen, kan men het mee eens zijn. Een collega geeft aan dat hij wel over voldoende vaardigheden beschikt maar dat hij onvoldoende tijd ervaart om te reflecteren over zijn werk. Als ik vraag of de studiemomenten gelegenheid biedt tot reflecteren over het werk, wordt verdeeld gereageerd. Enkele collega's vinden dat er tijdens de studiemiddagen (en daarbuiten) te weinig tijd is om met collega's datgene te bespreken dat daadwerkelijk bijdraagt aan de dagelijkse praktijk. Ander collega's geven aan deze ruimte wel te ervaren, afhankelijk van het thema of onderwerp van het studiemoment. Sommige thema's staan inhoudelijk dichterbij en andere thema's minder. Ook wordt door een collega opgemerkt dat hij het unitoverleg een moment vindt waarop er ruimte is voor een reflectieve dialoog. Hij vindt dat dit ook al regelmatig plaatsvindt. Wanneer naar de mening van de anderen wordt gevraagd, geeft men aan dat dit klopt. Wanneer ik vraag welke vaardigheden we tijdens deze dialoog laten zien wordt niet meteen gereageerd. Als een collega benoemt dat je eerlijk durft te zijn en luistert naar de ander, zijn dit voor de overige collega's goede argumenten in beantwoording van deze vraag.

Hieruit maak ik op dat we dus wel een reflectieve dialoog voeren, maar dat er een taak ligt voor mij als unitleider om samen met mijn collega's hier op een meer bewuste manier mee om te gaan. Hierbij is het belangrijk dat we meer gericht zijn op de vaardigheden die hierbij aan bod komen, om tot een dieperliggende laag van reflecteren te komen met elkaar. Vaardigheden die hierbij kunnen helpen zijn gericht op rollen of gesprekstechnieken. Dit kunnen we terug laten komen tijdens een volgend unitoverleg.

Stelling 12 'In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen', geeft een ondergemiddelde score weer. Op de vraag waar dit aan ligt wordt in eerste instantie aangegeven dat men vindt dat dit onderling met directe collega's in de unit wel gebeurt, maar dat dit meer betrekking heeft op de directie. Men ervaart onvoldoende ruimte om openlijk eigen opvattingen ten opzichte van de directie uit te spreken. Daar wordt aan toegevoegd dat de directie wel aangeeft dat hier de ruimte voor is, maar men ervaart deze ruimte in de realiteit onvoldoende. Op de vraag of dit te maken heeft met vertrouwen, wordt instemmend gereageerd. Voor mijn helderheid vat ik samen dat frequente interactie over opvattingen tussen leraren onderling wel voldoende plaatsvindt, maar in breder verband dus niet. De meeste collega's geven aan dat dit klopt. Vervolgens vraag ik in hoeverre men vindt dat deze frequente interactie al op 'professionele' wijze plaatsvindt. Hetgeen betekent dat men ook daadwerkelijk het gevoel heeft dat hij zijn opvattingen openlijk kan bespreken, zonder subjectief oordeel van de ander. Hierover zijn de meningen verdeeld. Enkele collega's ervaren dit als positief. Hiervoor worden geen duidelijke argumenten aangevoerd. Andere collega's geven aan dit nog niet altijd even positief te ervaren en zijn beter in staat dit te beargumenteren. Argumenten die worden aangevoerd verwijzen naar het 'roddelen' in een familiale cultuur. Opvallend is dat men tevens een gevoel van onzekerheid uitspreekt, maar dat deze gevoelens van onzekerheid niet altijd betrekking hebben op de persoon die zich niet goed uit durft te spreken. Deze lijken veelal betrekking te hebben op de persoon die hier een oordeel over velt.

Stelling 15 'In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs', geeft de laagst behaalde score weer. Men geeft zelf al aan dat men moeite heeft ervaren met het begrip *schoolleider*. Het veranderproces waarin we ons bevinden, is hier in de eerste plaats van invloed op

geweest. Voor alle collega's van unit 3 is met ingang van dit schooljaar dezelfde persoon als directeur benoemd. Dit betreft dhr. Van Helvoirt. Voorheen was dhr. van Helvoirt directeur van Het Poortje en had de Vijverhofschool een andere directeur. Nu is dhr. Van Helvoirt directeur van Het Poortje en de Vijverhofschool. Ten tijde van deze verandering hebben de collega's van de Vijverhofschool veel te maken gehad met de adjunct-directrice van school mevr. Janssen en heeft men tot heden nog weinig van doen gehad met dhr. Van Helvoirt. Hierdoor hebben alle collega's deze stelling wel beoordeeld met directeur als schoolhoofd, maar zijn de collega's van de Vijverhofschool hierbij uitgegaan van de ervaringen met dhr. Van Helvoirt dusver. Zij geven aan dat men de stelling hierdoor negatiever heeft beoordeeld. Als ik vraag naar de reden, wordt aangegeven dat men de directeur nauwelijks ziet, waardoor de momenten van uitwisseling over kennis en ervaringen van onderwijs beperkt zijn. Op momenten dat de directeur wel aanwezig is, ervaart men onvoldoende hulp en begeleiding door de directeur. Een collega geeft aan dat de directeur meer is gericht op beleidsmatige zaken en minder met de realiteit op de werkvloer. In navraag bij collega's van het Poortje wordt verdeeld gereageerd. Sommige collega's stemmen in met de ervaringen van de collega's van de Vijverhofschool en anderen geven aan dat ze kunnen inkomen met de beeldvorming van de collega's van de Vijverhofschool. Zelf hebben ze dit ook weleens zo ervaren. Ze geven aan inmiddels wel hulp en begeleiding te ervaren.

Wanneer ik vraag of men van de directeur de verwachting mag hebben dat hij hulp en begeleiding biedt vanuit zijn eigen ervaringen over het werk, geeft men aan dat dit een verwachting is die men mag hebben van een directeur. Daarop wordt de vraag gesteld of men vindt dat de directeur kennis en ervaringen moet hebben over het werk. Hierop antwoordt men dat het belangrijk is dat een directeur een bepaalde mate van affiniteit met het onderwijs heeft en kennis en ervaringen heeft over het werk. Op de vraag of men vindt dat deze taak door iemand anders ingevuld kan worden, vraagt men om verduidelijking. Vanuit de verkregen antwoorden geef ik een hypothetisch voorbeeld; *"In de Talentencampus is een rol voor een directeur, die met beleidsmatige zaken te maken heeft. Daarnaast schets ik een rol (denk aan onderwijskundig leider) met de verantwoordelijkheid voor bepaalde taken, die men voorheen zou kunnen associëren met een schoolhoofd, waaronder de taak zoals in deze stelling omschreven. Deze rolverdeling zou meer kansen bieden om*

coördinatie van taken, activiteiten, middelen, processen en structuren van het onderwijsproces op elkaar af te stemmen. Deze persoon staat tevens in contact met de mensen op de werkvloer.” Wanneer ik de vraag vervolgens herhaal, kunnen sommige collega’s zich een dergelijke rolverdeling concreet voorstellen. Bij andere collega’s roept dit nog vragen op.

Stelling 16 ‘In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft’, geeft een ondergemiddelde score weer. Ter controle wordt de interpretatie van het begrip *schoolhoofd* bevestigd. Bij het bevragen van deze stelling benoemd een collega dat het resultaat aansluit op het resultaat van stelling 12. Hier werd al aangegeven dat enkele collega’s onvoldoende ruimte ervaren om openlijk eigen opvattingen ten opzichte van de directie uit te spreken. Deze collega geeft aan dat hij hetzelfde ervaart in relatie tot het meedenken over zaken. Ik vraag of de directie ook hier aangeeft dat de ruimte tot meedenken er wel is. Dit klopt, maar staat weer in contrast met de beleving. Op de vraag of dit dan ook weer te maken heeft met vertrouwen, wordt instemmend gereageerd. Wanneer wordt gevraagd of ze de taak, zoals in de stelling omschreven, zouden kunnen toeschrijven aan een onderwijskundig leider (zoals werd geschetst in de vorige stelling), wordt door sommige collega’s bevestigend gereageerd.

Stelling 17 ‘In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak’, geeft een ondergemiddelde score weer. Ter controle wordt de interpretatie van het begrip *schoolleider* bevestigd. Wanneer wordt gevraagd of men de ondersteuning door de directeur belangrijk vindt, wordt bevestigend gereageerd. Als argument voert een collega aan dat hij het prettig vindt als de directeur achter de opvattingen over en de uitvoering van zijn werk staat. Wanneer ik vraag of men onderscheid maakt op professioneel en persoonlijk vlak, wordt een duidelijk verschil benoemd. Professionele ondersteuning door de directeur wordt door iedereen in grotere mate als erg belangrijk ervaren. Op persoonlijk vlak vindt men dit veel minder belangrijk. Een collega geeft aan ondersteuning op persoonlijk vlak ook belangrijk te vinden. Als argument voert hij aan dat het fijn is wanneer er privé zaken spelen die van invloed zijn op je werk, de directeur hier begrip voor heeft of een ondersteunende rol in biedt. Dit wordt vervolgens door andere collega’s beaamd.

Bijlage V

Samenvatting groepsinterview met unit 3 n.a.v. de SO scan

Naar aanleiding van de analyse van de resultaten van de SO scan, heeft een groepsinterview met de respondenten plaatsgevonden. Het was een semigestructureerd interview, met ruimte voor inbreng van alle deelnemers. Mensen zijn bevraagd op onderzoeksresultaten die tijdens de analyse opvielen en vragen opriepen. Deze worden in dit interview per competentie besproken. Hieronder wordt een samenvatting van het interview weergegeven. Dit gebeurt per competentie zoals besproken.

2. Orthopedagogisch competent

De respondenten laten de minste beheersing zien in het onderdeel *het ontwerpen van individuele handelingsplannen, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen*. Dit is een vrij groot verschil ten opzichte van de mate van belangrijkheid. Onderwijsassistenten geven hier terecht aan dat de mindere mate van beheersing waarschijnlijk te maken heeft met het gegeven dat zij hier niet mee te maken hebben waardoor zij dit anders beoordelen. De resultaten van dit onderdeel geven dus een vertekend beeld omdat ik de scan door 'de onderwijsprofessional' heb laten invullen, waaronder de leraren én onderwijsassistenten worden verstaan. Tevens wordt het woord 'ontwerpen' in dit onderdeel belicht. Aangezien er door enkele collega's gewerkt wordt met een rapportagesysteem waarin doelen staan geformuleerd, welke zoveel mogelijk aansluiten op deze doelgroep, is het 'ontwerpen' in mindere relevant. Met deze bevindingen wordt geconstateerd dat dit onderdeel in realiteit in mindere mate verschilt dan de resultaten weergeven.

3. Orthodidactisch competent

De scan laat zien dat de onderdelen van deze competentie belangrijk tot zeer belangrijk worden gevonden. De beheersing is over het algemeen redelijk, waardoor er bij alle onderdelen sprake is van een vrij grote discrepantie tussen belangrijkheid en beheersing. Dit is opvallend.

Collega's geven onvoldoende beheersing aan wanneer het gaat om *een goed beeld hebben van het leerniveau, de leerbehoeften, - mogelijkheden en -stijlen van alle leerlingen*. Als hier op wordt doorgevraagd blijkt dit voornamelijk te maken hebben met onzekerheid in eigen handelen. De meesten kunnen van de ander aangeven dat ze de ander zelfs goed vinden in dit onderdeel, terwijl dit niet in verhouding staat met hoe men tegen zichzelf aankijkt. Het onderdeel wordt als belangrijk ervaren waardoor men hier zichzelf ook kritischer op beoordeeld. Dit onderdeel lijkt dus minder sterk te scoren dat in de praktijk blijkt. Hierdoor is het verschil in dit onderdeel te ondervangen bij dat wat de resultaten weergeven.

Collega's geven de minste beheersing aan bij het onderdeel *op basis van beeldvorming en diagnose, zijn plan van aanpak bijstellen, voor individuele leerlingen en voor de hele en groep*. Wanneer collega's hier over worden bevraagd, wordt aangegeven dat het plan van aanpak bijstellen op zich goed lukt. Ook vindt dit op structurele basis plaats, aan de hand van de jaarplanning. Het zou tussentijds meer frequent en beter bijgewerkt mogen worden. Bij navraag waarom dit in de praktijk niet gebeurt terwijl men zich er wel van bewust is dat het belangrijk is, wordt geantwoord dat men onvoldoende tijd ervaart en dit er snel bij inschiet. Sommige collega's geven tevens aan dat ze moeite hebben met het houden van overzicht en bijhouden van alle plannen voor de individuele leerlingen in de groep. Ze ervaren onvoldoende tijd en overzicht om dit correct te registreren en bij te houden. Ook worden wisselingen in de groep aangegeven als reden die het bemoeilijkt om hier zicht op te krijgen en te houden. Aanvullend wordt opgemerkt dat de ondersteuning van intern begeleider en orthopedagoog (met name bij nieuwe leerlingen) als zeer prettig wordt ervaren. Dit komt voor de collega's van beide scholen steeds meer op frequente basis voor. Dit wordt als prettig ervaren.

In het bijhouden van groepsplannen voelen enkele collega's zich minder beheerst doordat dit pas relatief kort in belangrijkere mate speelt. Het bijhouden van een groepsplan wordt nu nog vooral als extra inspanning gezien. Dit is in tegenstelling met degene die de resultaten van het groepsplan wel ervaren. Zij zijn hier over het algemeen enthousiast over, ondanks de inspanningen. Tevens wordt ook hier de begeleiding van intern begeleider en orthopedagoog als prettig ervaren, evenals de groepsplanbesprekingen die op structurele basis plaatsvinden.

7. Competent in reflectie en ontwikkeling

Ik bevraag de collega's over de mate van belangrijkheid van de competentie 'reflectie en ontwikkeling', aangezien in mijn literatuuronderzoek andere bevindingen naar voren zijn gekomen ten opzichte van de bevindingen uit deze scan. Deze competentie wordt in vergelijking met de andere competenties het minst belangrijk gevonden. Navraag of hier een eenduidige reden voor is en of dit beeld overeenstemt met de realiteit, geeft niet direct reactie. Deze vraag lijkt eerst even te moeten bezinken. Uiteindelijk concludeert men dat 'ontwikkeling' wel als belangrijk wordt ervaren maar dat de onderdelen van deze competentie waarschijnlijk negatiever zijn beoordeeld door het begrip 'reflectie'.

Bij 'ontwikkeling' geeft men aan dat men dit belangrijker vindt dan uit de resultaten blijkt. Als ik vraag of de beheersing op 'ontwikkeling' wel de juiste resultaten laat zien, is men het er over eens dat dit klopt wanneer je er vanuit gaat dat belangrijkheid dus iets hoger uitvalt. Op de vraag of men hiermee aangeeft dat men hier nog niet tevreden over is, is het antwoord dat we als school momenteel middenin de ontwikkelingen zitten. Dit is beweging waarin men vanzelf meegaat. Met de aanname of deze beweging dus als vanzelfsprekendheid gezien mag worden, komen verschillende reacties. Sommige collega's geven aan geen moeite te hebben met de bewegingen in de organisatie en gaan hier gemakkelijk mee om. Anderen ervaren deze beweging anders. Ze zijn zich er meer bewust van dat deze beweging verandering inhoudt en dit wordt niet altijd met enthousiasme ervaren. Wat mij hier op viel is dat dit met name zo wordt ervaren door de mensen die als het langst op deze plek werken. Men beweegt dus nog (mee) met gemengde gevoelens in de veranderingen van dit proces, maar iedereen geeft aan zich bewust te zijn van deze beweging. Er moet echter een kanttekening geplaatst worden bij de mensen die meebewegen om de juiste redenen en de mensen die bewegen omdat ze dit als noodzaak ervaren.

Of hun eigen ontwikkeling in deze verandering voldoende is afgestemd op het beleid van school, vinden collega's dat ze hier voldoende voor openstaan. Aangegeven wordt dat dit in contrast lijkt met de resultaten. Deze tonen aan dat hier vrijwel geen behoefte tot ontwikkeling in is. Wanneer wordt gevraagd of dit te maken heeft met een bepaalde mate van onzekerheid met betrekking tot alle ontwikkelingen in het

schoolbeleid, lijkt dit een voor de handliggende verklaring. Zij ervaren in mindere mate ruimte om mee te denken over dit schoolbeleid. Op de vraag of ze die ruimte niet nemen of niet krijgen, wordt genoemd dat ze het idee hebben dat er vanuit het management een uitgestippeld plannetje ligt voor onze school op weg naar het Campusonderwijs, waarin wel gezegd wordt dat de mensen van de werkvloer daar een rol in hebben, maar dat ze deze rol niet echt zien. Er wordt tevens een opmerking gemaakt dat we snel geneigd zijn zaken op management af te schuiven maar misschien zelf ook een aandeel hebben in deze rolneming. Redevoering is dat wij zelf onderdeel zijn van de onderwijsverbetering en dat -ongeacht welk plan er ligt- wij daar een uitvoerende taak en actieve rol in behoren te nemen. Dit moet bij de overige deelnemers even bezinken. Hierop komt geen reactie meer.

Vervolgens komt het punt 'reflectie' aan bod. Benoemd wordt dat het belang van 'reflectie' zeker wel wordt ervaren, maar dat men in vergelijking met de overige competenties prioriteiten stelt. 'Reflectie' komt dan niet op de eerste plek. Wanneer hier op wordt doorgevraagd wordt aangegeven dat reflecteren dagelijks gebeurt in het handelen, maar dat er minder enthousiasme voor is om dit in dialoog met anderen planmatig te bespreken. Mate van belangrijkheid en tijd zijn hierin bepalende factoren. Een deelnemer geeft echter aan reflectie in (structureel) (groeps)verband als prettig te ervaren. Volgens hem kom je dan tot dieperliggende aspecten, dan wanneer je bij je eigen niveau van reflecteren blijft in de dagelijkse praktijk. Hij vindt dat er onvoldoende wordt gedaan aan reflectie en geeft aan een voorstander te zijn van supervisie of intervisie. Hierop wordt merendeel instemmend maar verdedigend gereageerd. Het nut van supervisie en intervisie erkent men, maar als tegenhanger wordt de tijd en ruimte gezet. Het argument is dat gezamenlijke reflectiemomenten volgens hen nog meer vergadermomenten betekenen. Ik vraag de voorstander of hij het concreet kan maken hoe hij supervisie of intervisie kan integreren in de praktijk, zonder dat het meer vergaderuren oplevert. Deze deelnemer voorziet dat hiervoor tijd wordt gemaakt tijdens het unitoverleg. Het zou een vast item kunnen zijn op de agenda. Momenteel gebeurt dat al met de leerlingen, die als vast item worden besproken tijdens een unitoverleg. Het zou volgens hem dus ook werkbaar zijn om in deze tijd ons eigen handelen te bespreken. Anderen geven aan dat ze het hier over eens zijn. Verder volgen geen reacties.

8. Persoonlijke effectiviteit: competent hanteren van jezelf in werksituaties

De resultaten tonen aan dat de onderdelen van deze competentie als zeer belangrijk worden ervaren. Deze competentie wordt in vergelijking met de andere competenties het meest belangrijk gevonden. Met de vraag of deze resultaten overeenkomen met hoe zij dit ervaren, wordt bevestigend gereageerd. Mijn aanname hierover was dat dit vrij logisch lijkt aangezien deze competentie specifiek is gericht op de professional in het Speciaal Onderwijs. Aangegeven wordt dat de onderdelen over het algemeen inderdaad zwaar meewegen omdat we in het Speciaal Onderwijs werken. Alle onderdelen lijken daarom in meerdere mate van grote invloed op alle andere competenties. Dit onderbouwt de belangrijkheid waarop dit onderdeel zo hoog scoort. Daar wordt aan toegevoegd dat wanneer je deze competenties onvoldoende in acht neemt, of onvoldoende beheerst, je jezelf moet afvragen of het Speciaal onderwijs de juist plek voor je is. Hier lijken alle deelnemers het over eens te zijn. Met de vraag of dit de reden is waarom uit de resultaten blijkt dat men hier om die reden een grote mate van ontwikkeling in behoeft, ligt dit vrij voor de hand.

Het onderdeel *een goede balans tussen werken en ontspannen*, scoort het hoogst in mate van belangrijkheid. Tevens toont dit onderdeel de grootste discrepantie in mate van beheersing. Deze discrepantie valt op ten opzichte van de onderdelen van deze competentie, maar ook ten opzichte van de onderdelen van andere competenties. Met de opmerking dat we het dus moeilijk vinden om werk en privé te scheiden, worden hier verschillende reacties op gegeven. Een deelnemer vindt van zichzelf dat hij zaken goed kan scheiden, maar vindt dat hij thuis nog teveel met werk bezig is omdat het aantal werkuren niet in verhouding staat met het aantal uren dat hij maakt. De andere deelnemers onderstrepen dit of reageren niet. Een tweede reactie is dat werk en privé redelijk gescheiden kunnen worden, maar dit in grote mate afhankelijk is van de werksituatie. Wanneer ik doorvraag is dit volgens hem afhankelijk van WAT er op de werkplek gebeurt en HOEVEEL er moet gebeuren. Hierin speelt de stressfactor een rol. Dit wordt door alle deelnemers herkend. Om op de juiste wijze om te kunnen gaan met deze stressfactor, behoeft dit volgens de deelnemers ervaring en ontwikkeling. Dit stemt overeen met de resultaten van de scan op dit onderdeel.

9. Diepgang in professioneel handelen

Deze competentie is vrij uitgebreid en bevat onderdelen op interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch en organisatorisch gebied. Met name de mate van beheersing laat veel verschillen zien over alle onderdelen. Het meest opmerkelijk is de discrepantie tussen belangrijkheid en beheersing over alle onderdelen.

Met de vraag naar grote verschillen tussen belangrijkheid en beheersing is eerst nog naar de onderdelen afzonderlijk gekeken omdat deze competentie 11 onderdelen bevat. Deze worden achtereenvolgens besproken.

Het eerste onderdeel gaat over *het gebruik te maken van de deskundigheid van ouders, deskundigen, collega's om een voor de leerling passend handelingsplan te maken*. Aangegeven wordt dat men hier ouders graag meer in wil betrekken. Tevens wordt door een deelnemer benoemd dat hij het prettig zou vinden om meer betrokkenheid van ouders te zien. Over de vraag of hij verwacht dat dit bereikt kan worden wanneer we hier zelf een meer actieve rol in te nemen, is hij sceptisch. Twee andere deelnemers geven aan deze betrokkenheid wel te ervaren en onderstrepen hier hun eigen aandeel in. Een deelnemer geeft tevens aan dat wanneer het gaat om collega's, hij vindt dat de expertise van vakleerkrachten beter ingezet kan worden bij het opzetten van een handelingsplan (of rapport). Hij vindt dat dit momenteel onvoldoende op professionele wijze gebeurt.

Bij het onderdeel *in het handelingsplan de interpersoonlijke, pedagogische, didactische en organisatorische doelen en werkwijzen integreren*, wordt bij navraag geconstateerd dat we dit beter doen dan uit de resultaten blijkt, maar dat we ons hier zelf erg kritisch beoordelen. Men lijkt van elkaar aan te kunnen geven dat we hier goed in zijn, maar lijkt minder vertrouwen te hebben in zichzelf.

Het onderdeel *zijn handelen afstemmen op de begeleiding/ondersteuning die door anderen geboden wordt*, toont geen uitzonderlijk resultaat. Dit wordt bij navraag bevestigd. Het onderdeel *handelingsplannen integreren in groepshandelingsplannen zodat de individuele doelen en de groepsdoelen op elkaar zijn afgestemd*, laat een erg grote discrepantie zien tussen belangrijkheid en beheersing. Het resultaat van dit onderdeel valt daardoor erg op. Bij navraag bevestigt men dit onderdeel belangrijk te

vinden. Twee collega's kunnen de lage beheersing beargumenteren. Ze geven aan dat het groepsplan voor sommige collega's nog echt een document in ontwikkeling is, waardoor ze zich nog onvoldoende bekwaam voelen in het werken met dit document. Ze hebben het gevoel dat hierin nog in vrij grote mate een begeleidende rol zit van de intern begeleider.

Het onderdeel *methoden/materialen zodanig aanpassen of ontwikkelen dat ze toegesneden zijn op de specifieke (ontwikkel)mogelijkheden en de belevingswereld van de leerlingen*, kan duidelijk worden uiteengezet in overeenstemming met alle collega's. Men vindt de inzet methoden/materialen erg belangrijk als ondersteuning. Ze ervaren echter veelal dat materialen/methoden onvoldoende aansluiten op de behoeften en leermogelijkheden van onze leerlingen. Vaak wordt het initiatief genomen om zelf materialen te maken, maar hierin speelt de tijd vaak een rol. Men geeft tevens aan er geen moeite mee te hebben om zelf materialen te ontwikkelen, hierin zet men juist creativiteit op in, maar zou hiervoor graag ontwikkeltijd willen.

Het onderdeel *tijdens de uitvoering van het handelingsplan waarnemen hoe de leerling de uit te voeren activiteiten (fysiek, emotioneel en cognitief) verwerkt en uitvoert*, toont geen uitzonderlijk resultaat. Dit wordt bij navraag bevestigd.

Het onderdeel *waar nodig de uitvoering direct aanpassen aan de waargenomen behoeften én mogelijkheden van de leerling*, toont geen uitzonderlijk resultaat. Dit wordt bij navraag bevestigd.

Het resultaat van het onderdeel *zijn waarnemingen zodanig rapporteert dat hijzelf en andere betrokkenen op basis daarvan in staat zijn, interdisciplinair, diagnose en aanpak bij te stellen*, is erg opvallend. Een van de collega's benoemt dat dit onderdeel weer met rapporteren te maken heeft en dat het steeds lijkt of we ons hier zelf meer kritisch beoordelen wanneer we kijken naar de beheersing. Deze aanname wordt bevestigd door de overige collega's. Navraag verklaart dat dit komt doordat dit onderdeel minder leuk is om te doen en omdat we ons hier zelf minder goed in vinden. Tevens geven collega's met de functie klassenassistent weer aan dat dit waarschijnlijk komt omdat zij deze taken niet uitvoeren.

Bij het onderdeel *het handelingsplan regelmatig kort-cyclisch op basis van deze (uitvoerings)ervaringen bijstellen (bijvoorbeeld eens in de 6 weken)*, concludeert men dat dit op dezelfde manier is beoordeeld als het voorgaande onderdeel.

Het onderdeel *regelmatig in een leerlingbespreking de adequaatheid van zijn eigen (diagnostisch) handelen voor zijn leerlingen c.q. groep zichtbaar maken en kritisch bespreken*, scoort volgens enkele collega's in beheersing in mindere mate doordat men in een leerlingbespreking met name ingaat op leerling-aspecten, maar niet zozeer het eigen handelen. Dit wordt tegengesproken door andere collega's die wel ervaren dat dit op correcte wijze gebeurt.

Het resultaat van het laatste onderdeel *op basis van de leerlingbesprekingen en aanvullende diagnostische gegevens de beeldvorming m.b.t. de leerling, de handelingsplannen en de daarop aansluitende groepsplannen op hoofdlijnen bijstellen*, is erg opvallend. De lage beheersing wordt bevestigd. Hij bijwerken van deze gegevens schiet er vaak bij in. Wanneer je de collega's bevroegd, kunnen ze deze informatie wel verschaffen, alleen staat het vaak niet goed gerapporteerd. Een collega merkt aansluitend op dat hij de mate van belangrijkheid vrij opvallend vindt. Deze lijkt in vergelijking met de andere onderdelen vrij laag. Men kan hier geen reden voor geven.

Bijlage VI

Logboek

Dit logboek is bijgehouden naar aanleiding van de unitoverleggen en bijeenkomsten kartrekkers. Hierin is terug te zien welke ontwikkelingen er gedurende het onderzoek plaatsvinden in de unit.

- Week 4

Naar aanleiding van de bijeenkomst met de kartrekkersgroep:

“Als kartrekker heb ik een leidinggevende taak in unit 3. Het is mede mijn rol de orde te bewaken, waarbij ik collega's aanspreek op hun verantwoordelijkheid vanuit een open, professionele aanspreekcultuur. Ik geef sturing aan het ontwikkelingsproces in unit 3. Mij wordt helder dat het begrip 'professionaliseren' een prominente plek inneemt in deze ontwikkelingen. Mijn interesse is daarin gelegen om iets met dit bovenstaande gegeven te doen. Ter voorbereiding op mijn onderzoek heb ik me om die reden verdiept in de theorie van Verbiest. Zijn theorie gaat een voorname rol spelen in het theoriegedeelte voor dit onderzoek. Tevens geeft Ponte een treffende beschrijving van de onderwijsprofessional in het Speciaal Onderwijs. Deze literatuur neem ik mee in mijn onderzoek omdat dit de mening van collega's onderbouwd, die regelmatig aangeven dat de doelstellingen van de Talentencampus erg ambitieus zijn voor het Speciaal Onderwijs. Aangezien ik deze aanname niet geheel onterecht vind, wil ik dit graag in acht nemen.

Tijdens mijn verdieping in de verschillende literatuur houdt het me bezig hoe ik de informatie die ik vind, betekenisvol laat zijn voor mijn collega's in de unit. In hoeverre zijn de collega's bekend met de begrippen professional en professionele leergemeenschap? Ik wil een 0-meting doen, zodat ik voor mezelf helder heb welk beeld mijn collega's hebben en hoe ik daar het beste bij kan aansluiten. Verbiest reikt me een vragenlijst aan die hier goed op aansluit. De lijst geeft een eerste indruk van

een professionele leergemeenschap. Tijdens het unitoverleg wordt aan de collega's gevraagd om deze lijst in te vullen."

Naar aanleiding van het unitoverleg:

"Ik zit zelf nog in de voorbereidingen voor de opzet en literatuurstudie van mijn onderzoek. Mijn collega's breng ik hiervan op de hoogte door een uiteenzetting te geven van mijn onderzoeksvraag en opzet van het onderzoek. Aansluitend is de vragenlijst van Verbiest uitgedeeld, met de vraag om deze individueel in te vullen. De uitkomsten van de vragenlijst worden tijdens het eerstvolgende unitoverleg besproken."

- Week 5

Naar aanleiding van de bijeenkomst met de kartrekkersgroep:

"Mart gaf aan dat we als leraar uitvoerder zijn van plannen van anderen, waarbij er weinig ruimte is voor eigen ontwikkeling (intellect, sociaal). In de huidige praktijk (ontwikkelingsproces Talentencampus) worden we meer gestimuleerd om zelf na te denken. Dit past bij de rol van een professional."

Dit roept bij mij de vraag volgende vraag op:

Wat vind ik belangrijk in het ontwikkelingsproces van de Talentencampus?

- *verbinding zoeken met ideeën van anderen (kinderen, ouders, collega's, enz.)*
- *samen meerwaarde creëren (zaken betekenisvol maken)*
- *ervaren, beleven, leren, begrijpen.....intellectuele groei*
- *substantieel leren (leren wat er toe doet)*

Mart reikt literatuur aan van Lave & Wenger en Lev Vygotsky om me in te verdiepen. Men name de 'Communities of practise' van Lave & Wenger spreekt me aan in verdieping voor mijn onderzoek, welke door Kwakman (2002) beschreven worden als bij uitstek geschikte vormen om het leren van onderwijsprofessionals te stimuleren en te ondersteunen."

Jean Lave & Etienne Wenger:
'Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn ànd how to do it better as they interact regularly'

(Deze afbeelding komt uit de presentatie van Mart n.a.v. de bijeenkomst kartrekkers)

Naar aanleiding van het unitoverleg:

"Tijdens het unitoverleg is het invullen van de vragenlijst 'Een eerste indruk van een professionele leergemeenschap' besproken. Het beoordelen van de stellingen is als lastig ervaren. Aangegeven werd dat nog weinig betekenis verleend kon worden aan de kenmerken die aansluiten bij een professionele leergemeenschap. Dit is voor mij een gegeven om hier vanuit mijn rol als kartrekker acties op te ondernemen.

Ik zoek een koppeling tussen de kennis die ik genereer tijdens mijn literatuurstudie en de bijeenkomsten met de kartrekkersgroep en de vertaling naar mijn unit. In overleg met Angelica van Gastel (begeleider kartrekkerstraject) neem ik deze bevindingen mee in mijn actieonderzoek voor de kartrekkersgroep. Hiervoor wordt ook een presentatie gemaakt die ik wellicht zou kunnen presenteren aan mijn unit."

- Week 8

Naar aanleiding van de bijeenkomst met de kartrekkersgroep:

"Professioneel leren is substantieel leren. Dat houdt in dat ik als professional leer door deelname aan reële praktijken, die vanuit bedoelde opbrengsten midden in een ontwikkelingsactualiteit staan. Vanuit mijn rol als kartrekker is het mede mijn verantwoordelijkheid om mijn collega's in unit 3 te informeren over en te stimuleren tot het nemen van een professionele houding, vanuit mijn eigen professionele rolneming. Aangezien ik zelf nog aan het leren en ontwikkelen ben merk ik dat ik erg zoekende ben in deze rolneming en welke houding daar bij past. Ik ben me er steeds meer van bewust dat ik niet meer alleen leerkracht en teamlid ben. Ik ben ook steeds

meer kartrekker. In deze rol merk ik echter dat ik me nog erg afhankelijk voel van de begeleiders van de kartrekkersgroep (Mart en Angelica), maar zij reiken mij voortdurend nieuwe kennis en handvaten aan, zodat ik steeds meer in staat ben om onafhankelijk te functioneren als kartrekker. Tevens realiseer ik me dat het wel belangrijk is dat als teamlid van unit 3, er altijd sprake dient te zijn van wederzijdse afhankelijkheid om samen als professionele leergemeenschap te kunnen functioneren. De karakteristieken die Verbiest benoemd bij de beschrijving van een professionele leergemeenschap sluiten goed aan bij deze beeldvorming. Deze ontdekkingen vragen om vertaling naar mijn collega's."

Naar aanleiding van literatuurstudie:

"Inmiddels ben ik me steeds meer aan het verdiepen in de competenties die aansluiten bij de professional van unit 3. Er zijn verschillende instrumenten om competenties mee te meten. Ik ben op zoek naar een instrument dat zo goed mogelijk de competenties in kaart kan brengen die aansluiten bij de onderwijsprofessional. Ik vind het echter ook belangrijk dat het aansluit bij het integraal personeelsbeleid (IBP) van school. Om meer zicht te krijgen op het beleid van de school maak ik een afspraak met directeur dhr. van Helvoirt, om antwoord te krijgen op een aantal vragen."

Naar aanleiding van het gesprek met Toine enkele notities:

"Het gesprek heb ik als erg informatief en verhelderend ervaren. Ik ga mij verdiepen in de checklist van de SBL en hoop zelfs dat ik deze tweeledig kan inzetten;

- voor mijn collega's is het een eerste voorbereiding op hun ontwikkelingsgesprek van de IBP-cyclus*
- als een instrument om de huidige competenties van unit 3 te meten."*

Naar aanleiding van het unitoverleg:

"Tijdens het unitoverleg heeft een groepsinterview plaatsgevonden naar aanleiding van de uitkomsten van de Vragenlijst van Verbiest. De opzet van dit interview was om meer verdieping te geven aan de uitkomsten van de vragenlijsten en deze uitkomsten te controleren door ze te bevragen. Hier ben ik erg tevreden over. Men liet een goede betrokkenheid en zien en ik heb het idee dat men over het algemeen eerlijk en oprecht is geweest in de beantwoording van mijn vragen. Bij sommige

stellingen viel op dat men het lastiger vond om zijn gedachten hierover meteen uit te spreken. Toch had ik meer sociaal gewenste antwoorden verwacht. Met doorvragen of insteken op dat wat de ander zei, kwamen er voldoende reacties.

Tijdens het interview waren er een aantal items die eruit sprongen. Dit betrof de laagst behaalde score, maar ook het item 'reflecteren' van stelling 11. In relatie met de literatuur van Verbiest zou deze uitkomst betekenen dat hierin een ontwikkeling ligt voor de professionals van unit 3. De reacties gaven hier echter niet direct blijk aan. Uiteindelijk kwamen we tot de conclusie dat we ons wel meer op het reflecteren willen richten tijdens de unitoverleggen. Na afloop van het unitoverleg heb ik nog nagedacht over hoe ik hier vorm aan wil gaan geven. Het is belangrijk om dit te doen aan de hand van vaardigheden die ondersteunend zijn en structuur kunnen bieden, wil ik dit (ook voor mezelf) goed kunnen leiden. Ik denk dat het reflectiemoment in eerste instantie gericht moet zijn op het stellen van goede vragen. Hiermee wil ik in de toekomst iets doen. Mart heeft tijdens een eerdere bijeenkomst een schema aangedragen dat ik hiervoor zou kunnen inzetten:

Luisteren – Samenvatten – Doorvragen (LSD formule)

1. Vragen naar helderheid en duidelijkheid: bijvoorbeeld:
 - Wat bedoel je met?
 - Kun je een voorbeeld geven?
 - Wat wil je hiermee precies zeggen?
 - Begrijp ik je goed, als ik zeg...?
2. Vragen naar 'beliefs' en vooronderstellingen: bijvoorbeeld:
 - Waarom is dat zo?
 - Waarop baseer je dat?
3. Vragen naar redenen en bronnen: bijvoorbeeld:
 - Kun je uitleggen, waarom je dit vindt?
 - Welke redenen heb je daarvoor?
 - Hoe weet je dat?
 - Kun je een voorbeeld geven om je mening duidelijker te maken?
4. Vragen om criteria te formuleren: bijvoorbeeld:
 - Wat maakt het verschil?
 - Wat is belangrijker, moeilijker, beter?
 - Welke criteria zou je hiervoor willen formuleren?
5. Vragen om ook alternatieven aan te geven: bijvoorbeeld:
 - Kan het tegendeel waar zijn?
 - Wat zou iemand zeggen die het met je oneens is?
 - Denkt iedereen daar zo over?
 - Welke verschillen (h)erken je?
6. Vragen naar gevolgen of consequenties: bijvoorbeeld:
 - Wat kunnen we daaruit afleiden?
 - Wat is het gevolg van wat je zegt?
 - Als je ... vindt, geldt dat dan ook voor ...?
 - Als je dat niet juist vindt, wat vind je dan van ...?

(Deze informatie komt uit de presentatie van Mart n.a.v. de bijeenkomst kartrekkers)

- Week 10

Naar aanleiding van de bijeenkomst met de kartrekkersgroep:

“Ik ga steeds bewuster over mijn eigen leerproces nadenken. Dit leerproces vindt plaats op een sociaal constructivistische wijze, waarbij het leren uitsluitend een activiteit is van mij als lerende. Ik ‘construeer’ mijn eigen kennis. Tevens is een belangrijke rol weggelegd in de interactie met de ander, in de vorm van samenwerkend leren.

Dit houdt voor mij in met betrekking tot de professionalisering van unit 3:

- kennis uitbreiden
- kennis maken met elkaar
- leren onderzoeken
- samenwerken
- veranderen, ontwikkelen, verbeteren
- eigenaarschap”

Naar aanleiding van het unitoverleg:

“Momenteel ben ik bezig met de presentatie voor mijn actieonderzoek van het kartrekkerstraject. Dit onderzoek sluit zo goed mogelijk aan op mijn onderzoek voor de opleiding Master-SEN. Met dit onderzoek wil ik graag inzicht krijgen op hoe mijn collega's aankijken tegen de veranderingen en hen tevens informeren en begeleiden richting de toekomst. Ik vind het belangrijk om mijn collega's te betrekken in dit onderzoek. De presentatie die daarbij hoort wil ik daarom ook laten zien aan mijn collega's. Hierbij sta ik open voor feedback en wil ik mijn collega's vragen om mijn 'critical friend' te zijn.”

*“Een frisse blik helpt je soms verder, Vooral als die frisse blik is van een persoon die kritisch denkt over je plan en je stimuleert om een stap verder te komen met je plan.”
(Harinck, 2009, p.51)*

“Voorafgaande dit unitoverleg heb ik deze presentatie gegeven. Deze presentatie is tevens een stukje vertaling van de theoretische begrippen geweest, die in deze context relevant zijn voor mijn unit. Dit betreft de begrippen:

- onderwijsprofessional*
- professionele leergemeenschap*
- onderwijskundig leiderschap*
- competenties*

Enkele essenties van de presentatie:

- Als organisatie maken we momenteel een omslag. We zijn op weg naar een professionele leergemeenschap. Wat houdt dit in?*
- Dit betekent verandering en ontwikkeling. Wat brengt dit met zich mee?*
- Welke inzichten zijn belangrijk? Hoe gaan we hier mee om?*
- Wat is hierin de rol van de kartrekker?*

De opkomst voor de presentatie was boven verwachting en werd goed ontvangen. Collega's gaven duidelijk blijk aan behoefte naar duidelijkheid. De presentatie heeft daar voor hun gevoel een positieve bijdrage aan geleverd, mede door een concrete uiteenzetting van het theoretisch begrippenkader. Tevens werden gevoelens geuit over alle veranderingen die de situatie naar de Talentencampus met zich meebrengt. Vooral gevoelens van onwetendheid en verwarring spelen daarin mee. Met name onze plek als Speciaal Onderwijs werd daarin benadrukt. Tijdens dit unitoverleg zijn we hier nog op teruggekomen, waarbij er ruimte was om hier Deze dieper op in te gaan. Enkele essenties die zijn besproken:

- Wat betekent het professional zijn (in het Speciaal Onderwijs) voor hen?*
- Welke kwaliteiten kunnen ze inzetten?*
- Tegen welke valkuilen lopen ze aan?*
- Hoe kijken collega's in unit 3 hier t.o.v. elkaar tegenaan?*

Aansluitend is de koppeling gemaakt naar de SO scan en is aan collega's gevraagd om deze lijst in te vullen. De uitkomsten van de SO scan worden tijdens het eerstvolgende unitoverleg besproken.”

- Week 12

Naar aanleiding van de bijeenkomst met de kartrekkersgroep:

“Om als unit 3 aan de facetten van een professionele leergemeenschap (hoofdstuk 2, figuur 1) te voldoen, is het belangrijk om waarden, principes, ervaringen en ontwikkelingen te delen, vanuit een objectieve houding. Het streven is om te communiceren op inhoudsniveau. Dit is rationele communicatie in de organisatie over visie, missie, doelen en strategie en over kwaliteit van werken. Dit is het gewenste niveau van communiceren in een professionele cultuur. Wij zijn echter gewend om te communiceren op betrekkingniveau, hetgeen past bij onze familiale cultuur. Ik loop hier zelf tegenaan omdat ik gewend ben op betrekkingniveau te communiceren als teamlid, terwijl ik als kartrekker graag wil communiceren op inhoudsniveau. Dit is een veranderingsproces wat unit 3 moet aangaan, want veranderen doen we als unit 3 samen. Hierbij moet ieder de verantwoordelijkheid tot zijn professionele rol nemen.

Tijdens deze bijeenkomst is ook gesproken over ‘critical friends’.

(literatuur van Sue Swaffield). Er is geoefend met een gesprekstechniek, waarbij er sprake is van professionele rolneming;

- verteller
- effectieve luisteraar
- luisteraar, actieve zwijger, samenvatter

De actieve luisteraar is de ‘critical friend’. Vragen werden gesteld aan de hand van de 4 velden van dynamische oordeelsvorming:

F-veld - FEITENVELD • Wat is er gebeurd? • Heb je dat vaker meegemaakt? • Geef eens een voorbeeld • Waarop is dat gebaseerd? • Beschrijf eens... • Waar heb je dat gelezen? • ...	D-veld - DOELENVELD • Wat wil je bereiken? • Waar wil je naar toe? • Wat wil je echt? • Wat is je drijfveer? • Wat beweegt je? • Wat is je doel? • ...
G-veld - GEDACHTENVELD • Wat denk je daarvan? • Wat is jouw visie daarop? • Wat verwacht je? • Hoe verklaar je dat? • Hoe zie je dat? • Wat voel je daarbij? • Welke samenhang zie je? • ...	M-veld - MIDDELEN/WEGENVELD • Hoe ga je dat nu doen? • Hoe realiseer je dat? • Wat heb je allemaal nodig? • Op welke manier ga je dat aanpakken? • Met wie ga je dat doen? • Wanneer zet je welke stappen? • ... • ...

F / G-VELD BESLAAN VERLEDEN TOT NU / D / M-VELD GAAN VAN NU RICHTING TOEKOMST

PROBEER VRAGEN TE STELLEN UIT ALLE VELDEN!

(Deze afbeelding komt uit de presentatie van Mart n.a.v. de bijeenkomst kartrekkers)

Het was prettig om deze gesprekstechniek te oefenen, omdat;

- *zo helderheid wordt verschaft over invulling van begrippen*
- *duidelijk is op welke elementen (gevoelsmatig) wordt gereageerd*
- *ondervangen kan worden wat niet wordt gezegd, maar wel wordt bedoeld.*

Deze gesprekstechniek is een mooie vorm om in te zetten tijdens momenten van reflectie in de unit. Het biedt mij en mijn collega's een duidelijke structuur."

Naar aanleiding van het unitoverleg:

"Tijdens het unitoverleg is het invullen van de SO scan besproken. Alle leerkrachten waren bekend met deze scan. Het invullen vroeg even wat tijd, maar hierover waren verder geen opmerkingen. De assistentes hebben het invullen van de scan als lastig ervaren. Aangegeven werd dat ze bevraagd werden over bekwaamheden, die niet aansluiten bij hun functie. Deze opmerking is belangrijk om mee te nemen in de interpretatie van de scan."

- Week 14

Naar aanleiding van de bijeenkomst met de kartrekkersgroep:

"Vandaag hebben we het gehad over organisatiesensitiviteit. Hiervoor was Trieneke van Maanen als gastspreker aanwezig. Trieneke van Maanen heeft jarenlange ervaring als trainer en senior adviseur bij de AVS (Algemene Vereniging voor Schoolleiders).

Organisatiesensitiviteit is gericht op het verkrijgen van inzicht in hoe een organisatie feitelijk werkt en voelsprietten hebben voor de machtsverdeling, besluitvorming en samenwerking binnen de organisatie. In relatie met de opdracht in het ontwikkelplan van de kartrekker is het mijn opdracht om in afstemming met de collega's van de unit het primaire proces in te richten en elke collega maximaal proceseigenaar van het primaire proces te laten worden en te laten zijn. Als kartrekker ben ik een verbinder, een facilitator, een ondersteuner, een kennisontsluiter, een coach, een voorbeeldgever, kortom: een onderwijskundig leider.

Enkele essenties als onderwijskundig leider....

- *is een grote mate van verantwoordelijkheidsgevoel nodig voor de taak die ik heb*
- *is het van belang om kritisch te blijven en tevens ontvankelijk te zijn voor feedback van anderen (objectiviteit)*
- *moet ik kunnen denken in ontwikkelingen, waarbij ik gericht ben op het blijven leren, in verschillende situaties, op verschillende levels*
- *durf ik te leren door te geven en ontvangen, in oprechtheid (persoonlijke groei)*
- *geen problemen verdedigen, maar gericht zijn op oplossingen om te kunnen komen tot verbetering*
- *ben je gericht op de waarborging van onderwijsprocesverbeteringen (lange termijn)”*

Naar aanleiding van het unitoverleg:

“Tijdens het unitoverleg heeft een groepsinterview plaatsgevonden naar aanleiding van de uitkomsten van de SO-scan. Hierbij had ik dezelfde opzet als bij het eerste groepsinterview. De resultaten van de SO scan zijn vrij uitgebreid. Om een bepaalde structuur aan te houden, heb ik de mensen bevraagd op onderdelen die opvielen, of vragen opriepen. De betrokkenheid en deelname heeft me positief verrast. Na afloop heb ik mensen mogen bedanken voor hun eerlijke en oprechte deelname. De reacties hebben bijgedragen aan een uitvoerige analyse. Ik heb voor mijn gevoel voldoende informatie om mijn centrale onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden. ”