

Speciaal Adaptief

Hoe gaat men binnen de werkvoorbereidende route op SO-VSO de Zwengel om met verschillen?

Rapportage praktijkonderzoek

In het kader van de leerroute
Master Sen School Video Interactie Begeleiding.



Student: William Bressers
Studentnummer: 1376163
Begeleider: M van Hulten-van Brunschot
Traject: Tilburg SVD2.
Studiejaar 2009-2010

Inhoudsopgave.

pagina

Hoofdstuk 1	Inleiding.....	2
Hoofdstuk 2	De onderzoeksvraag.....	4
Hoofdstuk 3	Theoretisch onderzoek.....	6
Hoofdstuk 4	Onderzoeksmethode.....	8
Hoofdstuk 5	Dataverzameling en analyse.....	10
Hoofdstuk 6	Conclusies en aanbevelingen.....	14
Hoofdstuk 7	Evaluatie.....	16
	Nawoord.....	17
	Literatuurlijst.....	18
	Bijlagen.....	19

Hoofdstuk 1 Inleiding

In dit onderzoek wil ik stil staan bij de basis van goed onderwijs.

Hiervoor neem ik u mee naar de Zwengel, een speciaal onderwijs school, met op dit moment 180 leerlingen, waar ik inmiddels 22 jaar werkzaam ben.

De Zwengel is in al die jaren gegroeid, veranderd en meer en meer een expertise-school geworden voor kinderen en jongeren met onderwijsbeperkingen die samengaan met psychiatrische problematiek.

Daarom werkt de Zwengel ook nauw samen met de ouders en Herlaarhof (kliniek voor kinder&jeugdpsychiatrie)

Er is vaak sprake van meervoudige complexe problematiek bij leerlingen op verschillende ontwikkelingsgebieden. Deze complexiteit en diversiteit vraagt binnen ons onderwijs om een adaptieve benadering. Al werkende vanuit die invalshoek is geleidelijk de werkvoorbereidende route (in het vervolg aangeduid met WV) ontstaan.

In eerste instantie was het onderwijs van de Zwengel gericht op een zo snel mogelijke terugkeer naar school van herkomst of een alternatieve vorm van onderwijs. Dit doel bleek echter niet aan te sluiten bij de mogelijkheden en behoeften van alle leerlingen. Voor een bepaalde groep leerlingen bleek dit niet gewenst of zelfs niet haalbaar. Er ontstond zo geleidelijk een andere meer praktische vorm van onderwijs met een arbeidsmarkt gericht perspectief.

Als leerkracht heb ik deze route mede opgezet en vorm gegeven. Ik ben met name in de pioniersjaren verantwoordelijk geweest voor het onderwijs en de leerlingen binnen deze afdeling.

Inmiddels ben ik niet meer als leerkracht, maar 7 jaar als intern begeleider betrokken bij deze niet meer weg te denken leer/werk route binnen de Zwengel.

De afdeling is gegroeid zowel qua leerlingenaantal als het aantal medewerkers en de mogelijkheden. Door onder andere wisselingen binnen een relatief kort tijdsbestek, is er tussen de medewerkers verschil aan kennis en ondervinding. Enkele nieuwe medewerkers komen uit het bedrijfsleven en zijn onvoldoende bekend met speciale ontwikkelingsgericht onderwijs, dat uitgaat van mogelijkheden en wat balanceert op de scheidslijn van zorg en arbeid.

Dit gegeven en het feit dat ik dit jaar afscheid neem van de WV maakt dat ik juist binnen deze route een onderzoek wilde doen.

Een mooi moment om stil te staan bij die WV, om te kijken of het adaptieve fundament nog zichtbaar en voelbaar is binnen het dagelijks handelen en of het gestalte krijgt binnen het team en de organisatie van de WV.

Een dergelijke vorm van onderwijs vraagt namelijk om een oplossingsgerichte benadering. Een benadering die kansen schept voor iedere leerling, om zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen naar een arbeidsplek op zijn of haar maat.

Een dergelijke vorm van onderwijs vraagt om een veelzijdig en geïnspireerd team dat op een professionele wijze naar zich zelf durft te kijken. Een team dat elkaars kwaliteiten ziet en gebruikt om zodoende te komen tot een lerende organisatie.

Een organisatie waarin iedere leerling binnen zijn mogelijkheden begeleiding en kansen krijgt om zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen naar een perspectief op maat. Naar mijn mening is dat Passend onderwijs in optima forma.

Voor het verkrijgen van Passend onderwijs is afstemming, een ontwikkeld oog voor oplossingen, mogelijkheden en verschillen voorwaarden.... Het fundament voor dit alles ligt in de geslaagde interactie tussen leerkracht en leerling.

De leerkracht binnen VSO de Zwengel moet hierbij kunnen omgaan met een grote diversiteit aan vaak ernstige problemen/stoornissen.

Stoornissen die op hun beurt in meer of mindere mate invloed hebben binnen de verschillende ontwikkelingsterreinen.

De begeleider/leerkracht moet de hulpvraag achter het complexe gedrag van het kind helder zien te krijgen. Niet het gedrag maar de vraag achter het gedrag is het uitgangspunt om tot een adequate ondersteuning te komen. Hierdoor ontstaat maatwerk waarin ieder kind mogelijkheden krijgt, waardoor het zich kan en mag ontwikkelen.

Het is niet zo verwonderlijk dat juist binnen onze vorm van onderwijs, wat op enige afstand aan de rand van het onderwijsbestel fungeert, het inclusief gedachtegoed met vallen en opstaan gepraktiseerd wordt. Het belang binnen ons onderwijs om te werken aan resocialisatie en integratie maakt inclusief onderwijs noodzakelijk.

Het is alleen jammer dat men nog vaak zowel de leerlingen als deze werkwijze exclusief bij onze vorm van onderwijs wil behouden. Op deze wijze verwordt de Zwengel exclusief inclusieonderwijs.

Door ons cursusaanbod, de diverse vormen van ambulante begeleiding, en het aangaan van samenwerkingsverbanden met andere onderwijsvormen verwacht ik dat deze exclusiviteit geleidelijk verdwijnt.

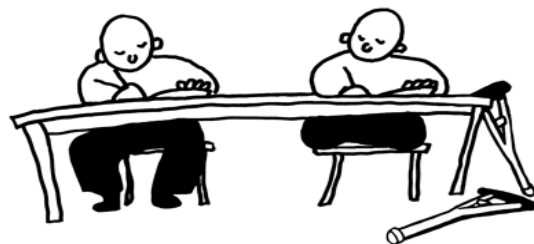
Om dit proces te versnellen zou de overheid zich wat dwingender kunnen opstellen en zich samen met het onderwijsbestel conformeren aan de grondrechten waarop de inclusiegedachte is gebaseerd.

Ieder kind heeft recht op onderwijs*



*op maat.

Ieder kind heeft recht op zorg*



* op maat

Hoofdstuk 2 de onderzoeksvraag

Na veel wikken en wegen ben ik uiteindelijk tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

In hoeverre neem ik, adaptief onderwijs waar binnen de werkvoorbereidende route van Vso de Zwengel

Mijn subvraag: Zie ik binnen de Werkvoorbereidende route ook ondersteunende(inter)acties die aansluiten bij adaptief onderwijs.

De sleutelbegrippen; adaptief onderwijs, Werkvoorbereidende route, VSO de Zwengel en ondersteunende (inter)acties zal ik in hoofdstuk 3 uitwerken en onderbouwen.

Wie betrek ik bij dit onderzoek.

Bij dit onderzoek betrek ik de leerkrachten en vak-leerkrachten die betrokken zijn bij de WV binnen VSO de Zwengel en de leerlingen uit de WV- route. Ook betrek ik nadrukkelijk het management bij dit onderzoek door ze regelmatig te informeren. Daarnaast behoren sommige collega's vanuit management en vanuit het VSO tot mijn critical friends en supporters: Els van Rosmalen (Directeur), Hans de Wit (Intern begeleider VSO), Esther van Schilt (W.V.-leerkracht), Ina Staals (Ambulant begeleider met SVIB) en Marijke Habraken (mijn vrouw die werkzaam is op de kliniek Herlaarhof als systeemtherapeute).

Mijn rol/functie binnen deze afdeling van cluster 4 school de Zwengel.

Binnen deze route ben ik als intern begeleider en arbeidscoördinator nauw betrokken bij het begeleiden van de veelal nieuwe leerkrachten, de inhoud van deze leer/werk-route, het proces, de opvang en de in- en uitstroom van leerlingen. Aan het einde van dit schooljaar neem ik afscheid en verander ik van baan. Ik ga dan namelijk als directeur met een nieuw team, in Helmond een dependance van de Zwengel oprichten.

Ik ben tevens betrokken bij het begeleiden van deze afdeling naar een lerende organisatie waarin we met elkaar en van elkaar leren vanuit een gedeelde visie.

Aanleiding

Zoals ik in de inleiding al heb aangegeven vraagt het onderwijs binnen de WV dat deze open staat voor de wensen en behoeften van de verschillende leerlingen. (de basis van adaptief onderwijs) Men dient in staat te zijn om de vragen achter het gedrag te herkennen, hier op een gedifferentieerde wijze op aan te sluiten en er concreet doelen en inhoud aan te geven. Dit op een dusdanige wijze dat iedere leerling mogelijkheden en kansen krijgt om een sluitende overgang naar andere vorm van onderwijs en/of arbeid te kunnen maken. De basis van dit alles schuilt in geslaagde interacties tussen medewerker en leerling. Iedere leerling heeft zijn eigen behoeften en mogelijkheden en bepaalt daarmee ook de inkleuring van handelen en daarmee ook de inkleuring van je interactie.

Wat wil ik bereiken?

Door middel van dit praktijkonderzoek (Harrinck 2006) op mijn werkplek wil ik duidelijk krijgen in hoeverre we op dit moment bezig zijn met adaptief onderwijs. Met vooral aandacht voor de praktijk en dat wat zowel de leerkracht als de leerling ervaart aan adaptief onderwijs binnen de WV.

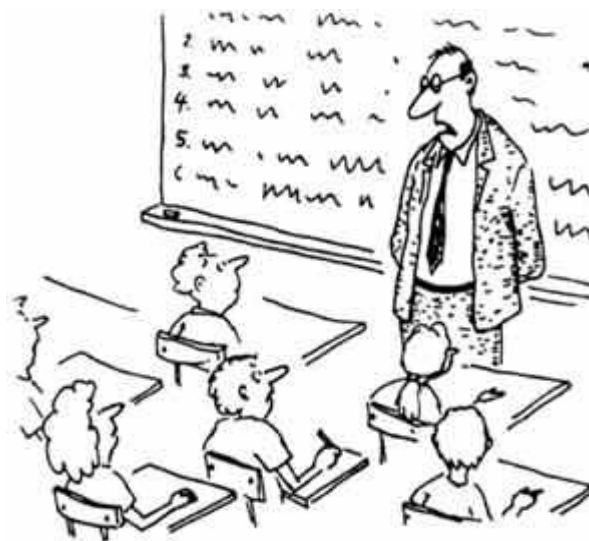
Ik wil via dit onderzoek concreet kunnen komen tot reflectie op en een stuk bewustwording van het eigen handelen (als) van de leerkracht. Daaruit voortvloeiend wil ik komen tot aandachtspunten, die middels intervisie en/of coaching met behulp van Svib-trajecten, het persoonlijke functioneren van de leerkracht kunnen verbeteren.

Ik wil vanuit de verkregen bevindingen kunnen komen tot concrete aanbevelingen die het onderwijs binnen de werkvoorbereidende route op een hoger niveau brengen.

Er van uitgaande dat dit een cyclisch proces is waarin we voortdurend streven naar verbeteringen en het behouden van dat wat goed gaat.

Hoe wil ik dit bereiken?

- Door me in te lezen in relevante theorie rondom de sleutelwoorden. Om de begrippen te verduidelijken en een ordenend kader te krijgen voor mijn waarnemingen, mijn denken en mijn onderzoeksvragen.
- Door een praktijkonderzoek zoals bedoeld in Harinck (Harinck, 2006) en Kallenberg, (Kallenberg 2007). Het onderzoek is gericht op het verzamelen van informatie middels een enquête.
Deze enquête neem ik zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten af om de verkregen gegevens te vergelijken en te analyseren. Daarnaast wil ik ook gebruik maak van gerichte observatie middels video-opnames en een SVIB-traject om te kijken of de verkregen gegevens ook ondersteund worden met het geen we waarnemen op gebied van de interactie tussen leerkracht en leerling(en). Ik maak hierbij gebruik van een kijkwijzer. (Bijlage:4)



"I expect you all to be independent, innovative, critical thinkers who will do exactly as I say!"

Hoofdstuk 3 Theoretisch onderzoek

Inleiding

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de subvraag, zoals ik die in het vorige hoofdstuk heb omschreven, wil ik in dit hoofdstuk de sleutelwoorden, die in deze vraag zijn opgenomen verduidelijken, namelijk:

- Wat is adaptief onderwijs?
- Wat is de Werk Voorbereidende route?
- Wat is VSO De Zwengel?
- Wat zijn ondersteunende interacties?

Als deze duidelijk zijn zal ik aandacht besteden aan de context, binnen welke deze vraag beantwoord dient te worden.

VSO de Zwengel

De Zwengel is een school die expertise heeft ontwikkeld met betrekking tot het verzorgen van voortgezet onderwijs aan leerlingen met ernstige onderwijsbeperkingen, die in relatie staan met een ernstige psychiatrische stoornis of een vermoeden daarvan.

V.S.O. is een afkorting wat staat voor Voortgezet Speciaal Onderwijs. Het betreft hier leerlingen binnen de leeftijd van 12 t/m 20 jaar.

Deze leerlingen hebben tevens een behandeling binnen Herlaarhof.

Herlaarhof is een multifunctioneel centrum van kinder&jeugdpsychiatrie en is onderdeel van de GGZ 's-Hertogenbosch.

De Zwengel en Herlaarhof werken nauw samen.

Er is sprake van een integrale aanpak vanuit het adagium: Een kind een plan.

Dat wil zeggen dat het onderwijs altijd een onderdeel vormt van een behandelplan.

Zie ook www.dezwengel.nl en www.herlaarhof.nl

Werk Voorbereidende route

Deze route is een onderdeel van het VSO binnen De Zwengel en is bedoeld om jongeren met psychiatrische problematiek, voor te bereiden op de arbeidsmarkt, eventueel gecombineerd met onderwijs.

Deze vorm van onderwijs wil op een praktische en concrete wijze komen tot een reëel arbeidsperspectief op maat voor iedere leerling.

Binnen dit traject wordt de leerling individueel en op een gefaseerde wijze begeleidt zodat de transitie naar arbeid ook realiseerbaar wordt. (Bressers 2000.)

Adaptief onderwijs

Volgens Dijkstra en van der Meer, 2000, is adaptief onderwijs te omschrijven als zo optimaal mogelijk afstemmen van het gegeven onderwijs op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen.

Het is gericht op het bevorderen en het tegemoet komen aan de fundamentele basisbehoeften van ieder individu (competentie, relatie en autonomie) (Stevens 1994)

Volgens Dijkstra (2005) worden de drie basisbehoeften gekoppeld aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogische en didactische handelen van de docent, namelijk de interactie in de klas, de instructie en de klassenorganisatie. De accentuering in handelen is afhankelijk van kind of groep met zijn basisbehoeften, de mogelijkheden van de leerkracht en de context. Dit vraagt binnen speciaal

onderwijs om een specifieke invulling van het pedagogisch klimaat. De drie basisbehoeften ontwikkelen zich bij deze kinderen niet meer vanzelfsprekend. (Heijkant, ea. 2000) Men zal altijd moeten differentiëren. Differentiatie is in die zin een ingrediënt van adaptief onderwijs. Ik kan me dan ook vinden in de definitie van Bosker, 2005 “Adaptief onderwijs is onderwijs dat ieder kind tot zijn recht laat komen, en wat uitgaat van divergente differentiatie”. Dit in tegenstelling tot wat de overheid als definitie voor Adaptief onderwijs gebruikt. Deze gaat uit van convergente differentiatie. De Zwengel vindt het belangrijk om voor ieder kind onderwijs op maat te bieden. Ook meer begaafde leerlingen moeten passend onderwijs krijgen.

Ondersteunende interacties

Kernachtig gedefinieerd betekent dit sleutelbegrip in termen van de basiscommunicatie (Heijkant&Wegen, 2000); vanuit afstemming (volgen en ontvangen) leiding geven aan leerlingen. De leerling met zijn signalen vormt de start van de interactie. Het goed volgen van deze signalen en hierop afstemmen is voorwaarde. Dit afstemmen bewerkstelligt het tot stand brengen van vertrouwen, veiligheid en relatie. Let wel het is de basis, een wezenlijk middel, maar het mag geen doel op zich worden. Er moet ook in een observatieperiode een kader zijn. Een leerkracht moet leiding nemen, in meer of mindere mate sturend en ontwikkelingsgericht zijn. Zo niet dan stagneert het leerproces al snel en verzandt het uiteindelijk in een gezellig samenzijn. (Wegen, 2009)

De onderzoeksvraag en zijn context.

In hoeverre neem ik adaptief onderwijs waar binnen de WV van VSO De Zwengel? Gelet op de begripsverheldering wil ik dus onderzoeken of het onderwijs binnen de WV is afgestemd op de individuele behoeften van de leerling.

Er zijn grofweg drie factoren die een interactie beïnvloeden namelijk:

- de kindfactoren
- leerkrachtfactoren
- factoren in de context

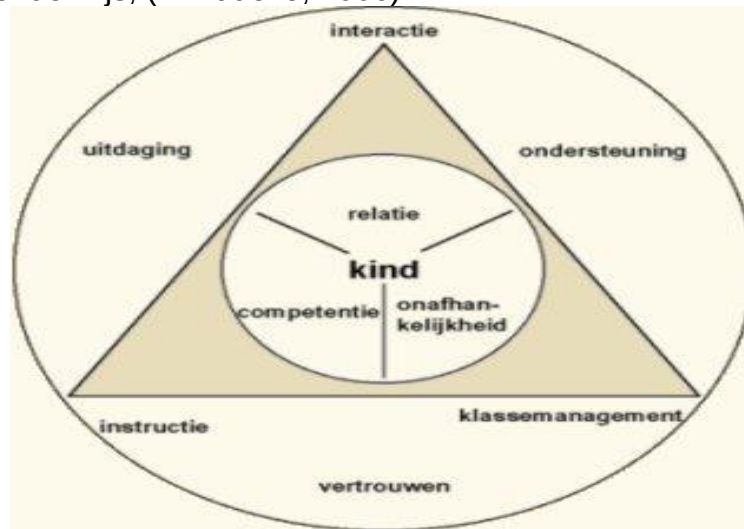
Aangezien het onderzoek op De Zwengel plaats vindt is het goed om te weten dat binnen deze cluster 4 school, veel kinderen vaak een complexe problematiek kennen wat van invloed is op diverse ontwikkelingsdomeinen.

Deze leerlingen zijn vaak moeilijk te volgen of zetten je soms onbedoeld op een dwaalspoor. Om de hulpvraag achter het complexe gedrag en de psychiatrische problematiek helder te krijgen en om deze te vertalen naar pedagogische handelingsprincipes die recht doen aan de behoeften van het kind wordt er op de Zwengel gebruik gemaakt van het classificatiemodel. Feitelijk maakt dit model een vertaalslag van psychiatrische problematiek naar orthopedagogische vraagstellingen (P. Termaat,1988).

Daarnaast hanteren we ook het fasenmodel (E van Rosmalen, 1988) om de juiste doelen binnen de juiste context te creëren die nodig zijn voor ontwikkelingsgericht onderwijs. Medewerkers van de Zwengel en met name leerkrachten dienen zich te bekwamen in het hanteren van beide modellen binnen hun pedagogisch en didactisch handelen.

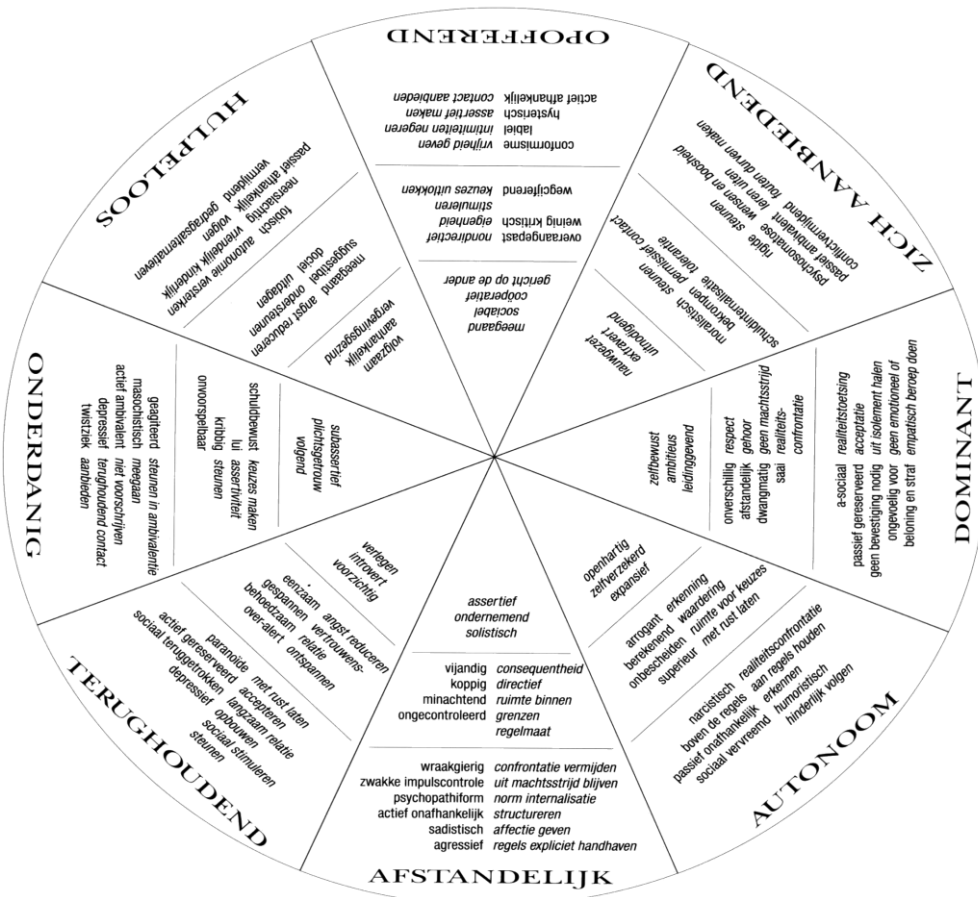
In het beleidsstuk; “Onderwijsexpertise binnen netwerken” van E van Rosmalen (2000) wordt voor het eerst gesproken over adaptief onderwijs binnen De Zwengel. Samen met het fasenmodel en het classificatiemodel wordt dit geïntegreerd opgenomen in het beleid en de visie van de Zwengel.

Binnen De Zwengel en zeker binnen de werkvoorbereidende route is het essentieel dat men naast de vermelde modellen, de missie : resocialisatie vanuit transitie-denken probeert te bewerkstelligen. Er moet sprake zijn van toekomstgericht perspectief vol onderwijs, (W Ludeke, 2006).



Adaptief onderwijsmodel

+



Classificatiemodel

Hoofdstuk 4: Onderzoeksmethode

Inleiding

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wil ik onderzoeken of het team van de WV bekend is met de principes van adaptief onderwijs. Of men adaptief onderwijs zoals dat in de beleidsnotitie (E van Rosmalen, 2000) staat beschreven, kent, onderstreept en nastreeft.

In hoeverre zien we dat wat is bevraagd terug in de praktijk. Onderzocht wordt of er verbanden te leggen zijn tussen de theoretische en praktische kennis zodat een wisselwerking mogelijk is waarin beiden elkaar aanvullen, onderhouden en inspireren.

Onderzoeksmethodiek:

Onderwijsvernieuwing vraagt gezamenlijk leren van en tussen leraren, gericht op verheldering en verbetering van praktijkkennis en het daarop gebaseerde handelen. Het gaat om reflectie op het praktisch handelen in dialoog met collega's (Verbiest 2004).

Om hier meer zicht op te krijgen is een praktijkonderzoek bij uitstek geschikt. (Harinck, 2006) en (KallenBerg, 2007) Het gaat namelijk om een vraag die gericht is op het praktisch handelen van de WV-leerkrachten, klassenassistenten en de klassensituatie waarin dat handelen plaats vindt.

Ik verzamel gericht informatie over aspecten van dit handelen en relateer dit met de hoofdkenmerken van adaptief onderwijs. Dit alles in dialoog met collega's van de WV en critical friends.

Gegevensbronnen:

Voor het verzamelen van de data, maak ik gebruik van de drie verschillende manieren van 'waarnemen' namelijk: vragen stellen, observeren en schriftelijke bronnen raadplegen.

-Het vragen stellen zal gebeuren door middel van een gestructureerd interview (Baarda D.P., 2000). Hierdoor zijn de gegevens vergelijkbaar. Iedere leerkracht en klassenassistent (vijf in totaal) krijgt dezelfde vragen door mij voorgelegd wat de objectiviteit ten goede komt. Daarnaast krijgen 10 van de 20 leerlingen een schriftelijke vragenlijst met een heldere schaalverdeling die eveneens via een gestructureerd interview wordt afgenomen.

-Het observeren gebeurt door middel van video opname in klassensituaties, waarbij we aan de hand van de kijkwijzer (Heijkant & Wegen, 2000) gegevens verzamelen.

-Voor het raadplegen van schriftelijke bronnen maak ik gebruik van literatuuronderzoek, zoals beschreven in hoofdstuk 3 (Zie hiervoor de literatuurlijst).

Triangulatie

Binnen dit praktijkonderzoek is er sprake van triangulatie door dat ik de informatie verzamel bij verschillende bronnen (leerkrachten, assistenten, leerlingen en documenten). Het onderwerp wordt vanuit verschillende invalshoeken bekeken en daarnaast wordt de informatie ook op verschillende manieren verzameld (observatie, interview, vragenlijst en literatuurstudie). Op deze wijze verwacht ik dat het onderzoek voldoende betrouwbaar is.

Gestructureerd interview.

De begrippen adaptief onderwijs en ondersteunende interacties moeten volgens Dr. Baarde e.a. (2000) voor een dergelijk interview geoperationaliseerd worden.

Ik ga hierbij meer op zoek naar gedragingen aangezien deze concreter zijn dan opvattingen en mede daardoor minder onderhevig aan sociale wenselijkheid.

Ik destilleer feitelijk meetbare indicatoren, die iets zeggen over de begrippen adaptief onderwijs en ondersteunende interacties'. Voor elke indicator ontwikkel ik, met behulp van Ideeënboek Adaptief onderwijs (Meer van der N, ea. 1998) vragen die de respondent kan beantwoorden (vragenlijsten in bijlage 1 en 2).

Tot slot:

Door transparant te werken en door voortdurend de verkregen gegevens terug te koppelen, zowel individueel als in teamverband, vergroot je de betrokkenheid en wordt het meer een gezamenlijke inspanning en verantwoordelijkheid. Mijn streven is het elementaire belang van een geslaagde interactie als basis voor een juiste afstemming en goed lesgeven duidelijk te krijgen. Dit zou naar mijn idee de professionele ontwikkeling ten goed komen. Ik ben benieuwd naar de uitkomsten van het onderzoek. In hoeverre laten de uitkomsten zien dat er goed omgegaan wordt met verschillen, er afstemming is en dat de interacties als ondersteunend worden ervaren.



Hoofdstuk 5 Dataverzameling en analyse

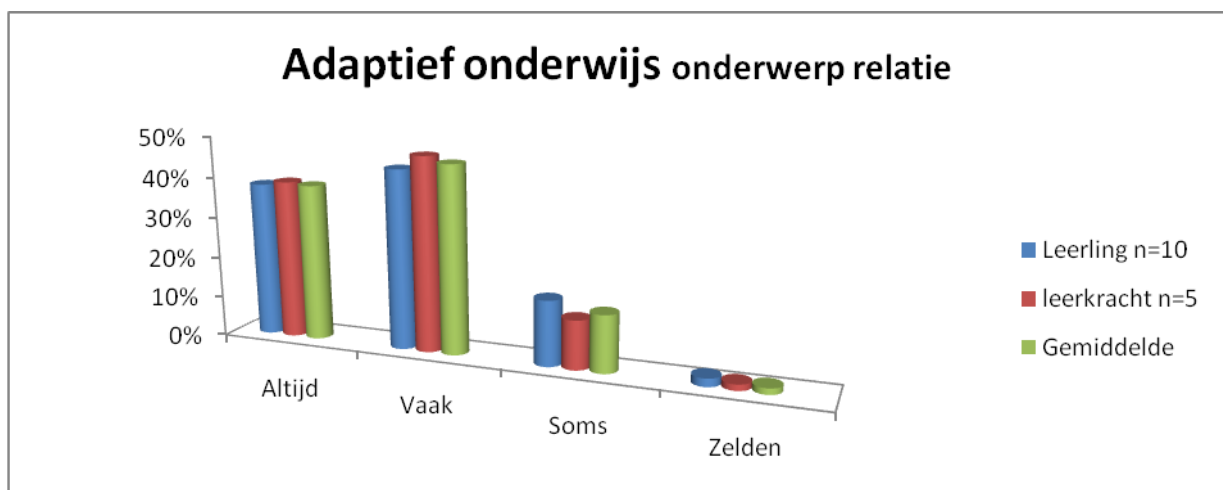
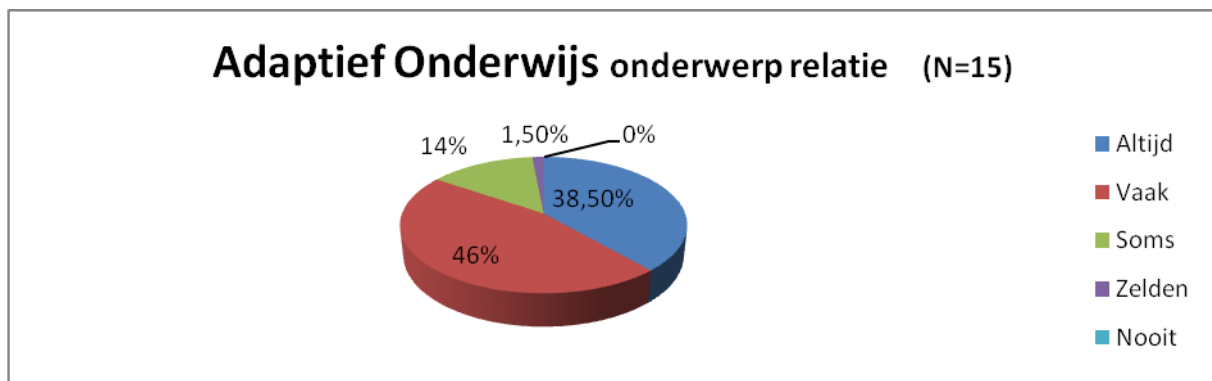
De drie fundamentele basisbehoeften zijn middels 30 gesloten vragen door 50 % van de leerling-populatie ingevuld en door 100% van de schoolmedewerkers binnen de werkvoorbereidende route.

Vijftien vragen waren gericht op de relatie tussen leerkracht en leerling, tien vragen waren gericht op competentie en vijf vragen op autonomie. De vragen waren zo opgesteld dat de antwoordalternatieven in een continuüm staan van altijd adaptief tot nooit adaptief middels een vijf puntsschaal.

Tijdens het verwerken en ordenen van de nominale data viel me al snel op dat de antwoorden van de leerkrachten weinig verschilden met die van de leerlingen. Een ander opvallend gegeven was dat beide groepen het onderwijs al voor een groot gedeelte als adaptief ervaren. Zelfs meer adaptief als dat ik vermoedde.

In de schijfdiagrammen krijgt men grafisch en procentueel weergegeven hoe, per thema en in zijn totaliteit, de antwoorden zijn verdeeld over de antwoordmogelijkheden.

De staafdiagrammen geven een beeld van de verschillen tussen de twee groepen respondenten en het gemiddelde per onderwerp en in zijn totaliteit.



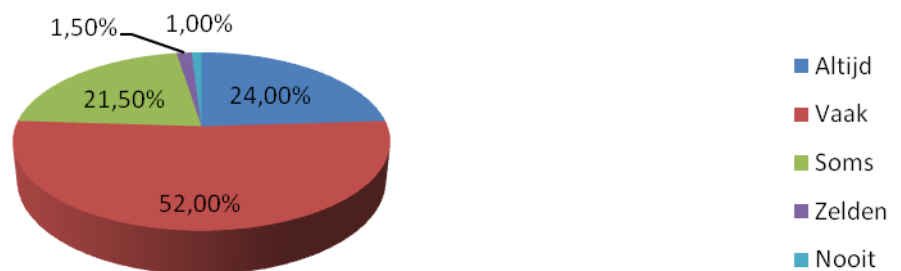
Opvallende uitkomsten bij de 15 vragen over adaptief onderwijs; onderwerp relatie:

84,50% van de antwoorden geeft aan dat er vaak of altijd sprake is van een relatie waarin leerlingen zich geaccepteerd weten en zich veilig voelen.

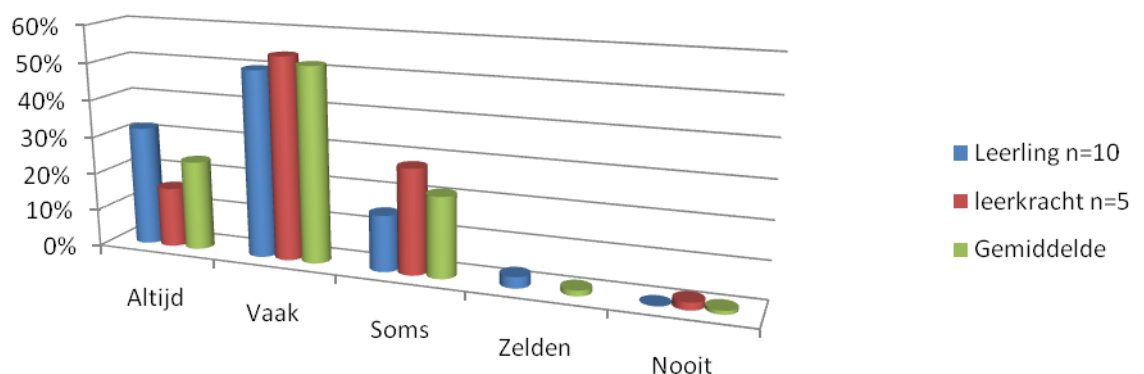
Het verschil in beantwoording tussen de leerlingen en leerkrachten is in zijn totaliteit nihil (zie ook de bijlage)

Het grootste verschil was te bespeuren bij vraag 13. Hier gaf 50 % van de leerlingen aan dat ze soms of zelden hun mening mogen geven in de klas terwijl 80% van de leerkrachten aangaven dat ze vaak gesprekken hebben in de klas waarin leerlingen hun mening mogen ventileren.

Adaptief onderwijs onderwerp competentie (N=15)



Adaptief onderwijs onderwerp competentie



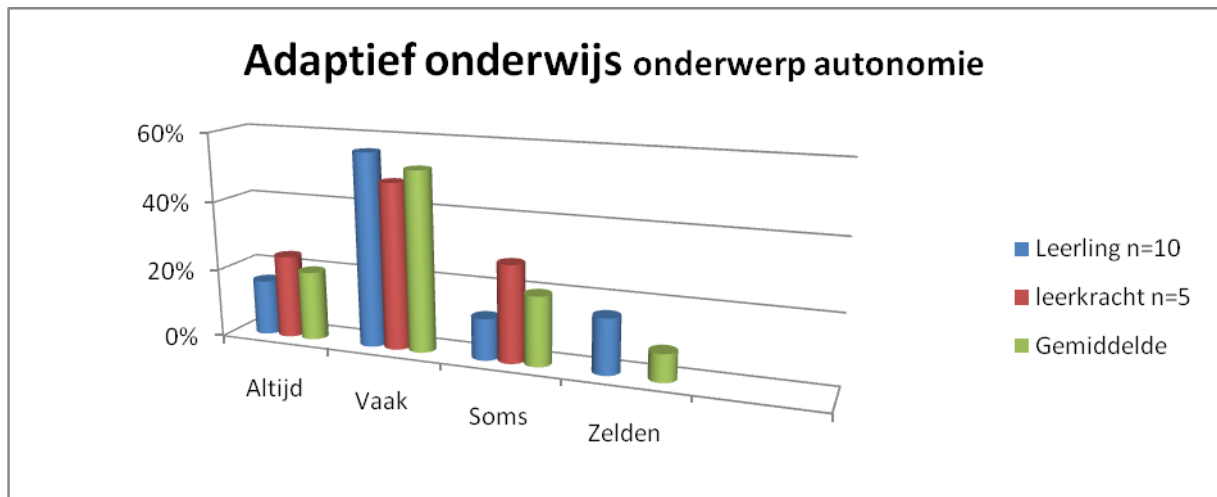
Opvallende uitkomsten van de 10 vragen over adaptief onderwijs in relatie met competentie:

76% van de antwoorden geeft aan dat er altijd of vaak sprake is competentiegericht onderwijs waarin leerlingen ontdekken dat ze zich ontwikkelen.

Opvallend hierbij is dat 82% van de leerlingen dit vaak of altijd ervaart terwijl dit bij leerkrachten 70 % is. Hier valt verder op dat 100% van de leerkrachten vindt dat men vaak rekening houdt met de mening van de leerlingen terwijl 50% van de leerlingen vindt dat dit soms het geval is.

Adaptief onderwijs onderwerp autonomie (N=15)

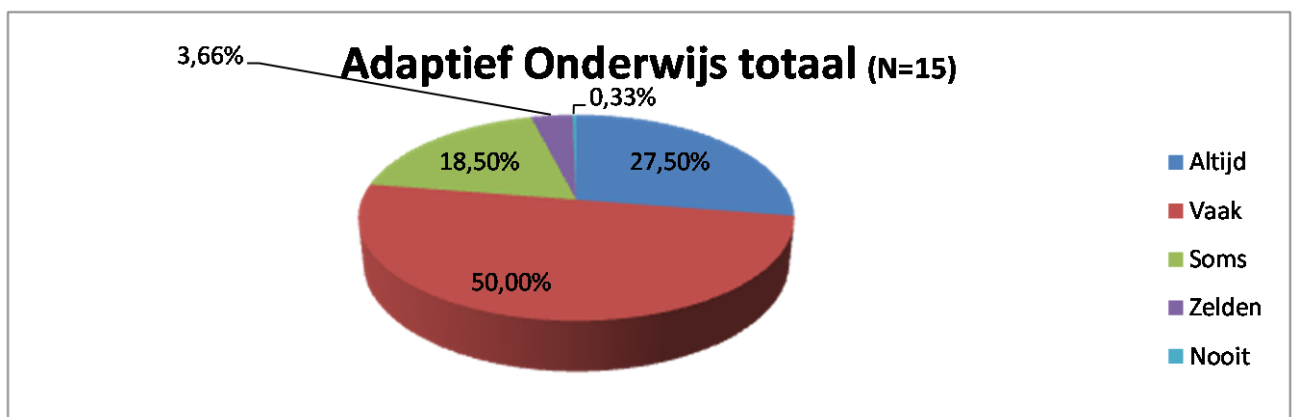




Opvallende uitkomsten bij de 5 vragen over adaptief onderwijs in relatie met autonomie:

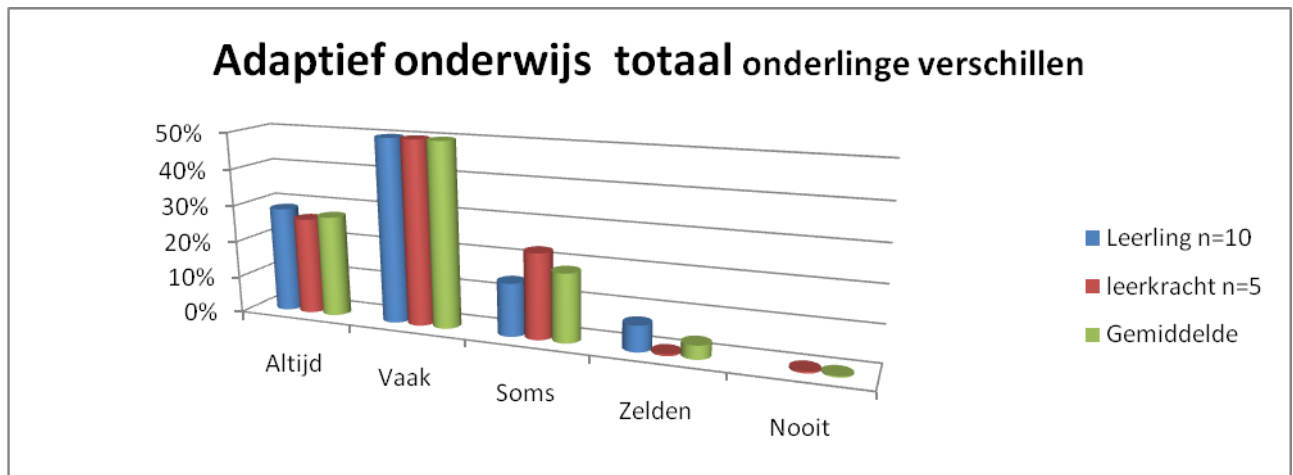
72% van de antwoorden geeft aan dat binnen de WV route binnen De Zwengel leerlingen hun leergedrag (in elk geval voor een deel) zelf kunnen sturen en de leerkracht ze daarin begeleidt. Opvallend hierbij is 80% van de leerkrachten aangeeft het te waarderen als leerlingen een eigen mening hebben terwijl 30 % van de leerlingen vindt dat ze slechts soms of zelden hun eigen mening mogen geven. De optie zelden scoort bij dit thema vergeleken bij de andere thema's het hoogst.

30% van de leerlingen vindt dat ze binnen de WV niet anders mogen zijn en 20 % vindt dat ze zelden mee mogen denken en bepalen binnen de WV.



Opvallendste uitkomst bij adaptief onderwijs totaal:

77,50% van alle antwoorden op de 30 vragen vallen binnen de categorieën altijd en vaak. Dat wil zeggen dat ruim driekwart van de antwoorden vaak of altijd vallen binnen het profiel van adaptief onderwijs.



Opvallende uitkomst bij onderlinge verschillen binnen het adaptief onderwijs totaal:

Zowel **72 %** van de leerlingen als **72%** van de leerkrachten vindt dat er altijd of vaak sprake is van adaptief onderwijs. Het onderlinge verschil tussen leerlingen en leerkrachten zit met name in de antwoordcategorie soms. (23% van de leerkrachten tegenover 14 % van de leerlingen).

De leerlingen scoren echter hoger in de categorie zelden (8% van de leerlingen tegenover 3 % van de leerkrachten).

Gegevens vanuit micro-analyse's

Gedurende twee weken hebben we korte video opnamen (3 minuten per onderdeel) gemaakt van klassensituaties die horen bij de WV. Lesmomenten waarin volgens de leerkrachten het adaptieve element van de WV het best voor het voetlicht komt. Met behulp van de micro-analyse (bijlage 4) hebben we deze momenten geregistreerd en specifiek gelet op de interactie. De kern van adaptieve interactie is vanuit afstemming leiding geven aan de individuele leerling. Door klein te kijken naar basiscommunicatie werd al snel een onderscheid zichtbaar tussen de mentoren die tevens leerkracht zijn en de onderwijsassistenten. Leerkrachten hadden duidelijk meer oog voor signalen van individuele kinderen, gaven ontvangstbevestiging en namen leiding. Grofweg kun je zeggen dat onderwijsassistenten verhoudingsgewijs meer taak en vakgericht bezig zijn en daar hun eerste focus op hebben, terwijl dat bij de leerkrachten de leerling is. Dit patroon heb ik tijdens het SVIB traject met H ook gesignaleerd. De twee assistenten laten zich op de eerste plaats leiden door de methode en minder op de ontwikkeling en basisbehoeften van de leerlingen. Een ander patroon dat zich aftekende, was het gegeven dat met name de assistenten de neiging hadden om zodra ze de leerling volgden, het initiatief over te nemen. Mede als gevolg daarvan ontstond hierdoor vaak een onevenwichtige beurtverdeling, waardoor men meer ging compenseren.

Opvallend was de mate van differentiatie van leiding geven bij de leerkrachten waardoor ook duidelijk ieder kind een eigen persoonlijke benadering kreeg. Er wordt nauwelijks symmetrisch gereageerd en op een veelal vriendelijk consequente manier leiding gegeven.

Ook zag je veel jongeren differentiëren in hun interactie en onderscheid maken t.o.v. de diverse medewerkers.

Hoofdstuk 6 conclusies en aanbevelingen.

Uit de analyse van de data blijkt dat zowel de leerlingen als de leerkrachten in nagenoeg dezelfde mate ervaren dat de drie psychologische basisbehoeften: de behoefte aan relatie, aan competentie en aan autonomie vaak aan bod komen binnen de Werkvoorbereidende route van De Zwengel.

Conclusie onderzoek thema relatie

De inzet op de basisbehoefte relatie scoort bij zowel de leerling als de leerkracht met een gemiddelde van **84,50 %** extra hoog.

Een goede relatie is van essentieel belang om tot afstemming te komen, juist daarom is het goed dat de score zo hoog is. Onderwijs is op de eerste plaats een ontmoeting van mensen. In de specifieke situatie binnen de WV een ontmoeting met jeugdigen die vaak een grote aversie tot onderwijs hebben en in hun ontwikkeling belemmerd worden. Het creëren van veiligheid door voorspelbaar, door beschikbaar te zijn en door proberen te komen tot een juiste afstemming is hierbij elementair. Het biedt de voorwaarden om weer toekomstgericht te kijken naar een haalbaar perspectief. Het pedagogisch klimaat moet goed zijn en relatie heeft daarin met name tijdens de start prioriteit.

Conclusie onderzoek thema competentie

Bij een goede relationele afstemming kun je niet voorbij gaan ieders behoefte tot zich competent voelen.

Een dergelijke benadering vraagt aandacht voor verschillen in problematiek, hulpvraag, niveau op zowel cognitief als sociaal-emotioneel vlak.

82% van de leerlingen ervaart dit ook zo in de praktijk van de WV. Een ervaring die essentieel is om bijvoorbeeld meer en op een evenwichtiger wijze zelfvertrouwen te ontwikkelen.

De leerkrachten scoren met **70%** ook hoog maar lijken met name kritisch op zich zelf te zijn en zien nog meer mogelijkheden om competentiegericht te gaan werken als wat men nu doet.

Conclusie onderzoek thema autonomie

Onderwijs moet ontwikkelingsgericht zijn en dat vraagt ook om actieve autonomiebevordering door de leerlingen eigen, weliswaar gedoseerde verantwoordelijkheden te geven en ze mede de inhoud en koers van hun onderwijs te laten bepalen. Dat laatste is weer bevorderlijk voor de eigenwaarde van de desbetreffende jongeren waardoor transitie naar een volwaardige plek op maat binnen de maatschappij ook weer dichterbij komt. Gelet op de verkregen gegevens (gemiddelde van **72%**) is het duidelijk dat we weliswaar voldoende scoren maar in verhouding met de andere items minder focussen op de behoefte aan autonomie. We dienen hier wel alert op te zijn. Het is zo dat een groot gedeelte van de populatie, vanwege hun psychiatrische problematiek onvoldoende in staat is tot zelfreflectie en soms geen, of een zeer verwarde, of gespleten en/of gekrenkte eigenheid kennen. Dat verklaart waardoor er soms geen of slechts gedoseerde ruimte gegeven wordt aan leerlingen. Autonomie ontwikkeling is uiteindelijk in alle gevallen nodig maar vraagt een specifieke vaak meer sturende benaderingswijze wat op integrale wijze wordt ingezet. De autonomie ontwikkeling krijgt pas prioriteit als de leerling zich voldoende veilig en geborgen voelt, conform fase 1 van het fasenmodel. (E van Rosmalen, 1988) Ook moet de diagnose en de hulpvraag

duidelijk zijn. Dit gebeurt op multidisciplinaire wijze in samenwerking met de kliniek Herlaarhof en middels het classificatiemodel. (P. Termaat 1988).

Conclusie onderzoek middels de kijkwijzer naar ondersteunende (inter)acties.

Aan de basis van adaptief onderwijs staan geslaagde interacties. Deze wisselwerking heb ik meerdere malen via de kijkwijzers en tijdens SVIB-trajecten kunnen vaststellen. Leerlingen voelen zich veelal ondersteund en geven dat binnen dit onderzoek ook aan.

De waargenomen interactieverschillen tussen de onderwijsassistenten en de leerkrachten is voor een groot gedeelte te verklaren.

Het is zo dat gezien de functievoverschillen, de leerkrachten ook nadrukkelijk de mentorrol hebben voor de diverse leerlingen, zich meer bekwaamd hebben door studie en ervaring in het lesgeven en meer verantwoordelijkheden hebben ten opzichte van de leerling, de klassengroep en de daarbij behorende processen.

Aanbevelingen

-Voor beide assistenten zou ik SVIB willen aanbevelen waardoor men meer zicht krijgt op de eigen mogelijkheden om die leerling te begeleiden. Door zelf de beelden te analyseren wordt het betekenisvol en wordt ook meer zichtbaar dat de lesstof en de daarbij behorende opdrachten vaak slechts een middel zijn. Een middel om leerling te activeren, te motiveren door invulling te geven aan de drie basisbehoeften. Dat essentieel voor dit alles een geslaagde interactie is waarbij men oog krijgt voor de groep en de leerling en zijn individuele behoeften.

Daar pas je feitelijk je lesstof en organisatie op aan. Het is voorwaardenscheppend tot verdere ontwikkeling.

-Een andere kanttekening wil ik maken m.b.t. de meningsvorming van de leerlingen. Het is opvallend dat veel jongeren aangeven dat ze onvoldoende hun mening mogen ventileren (50%) en er is ook een groot percentage (50%) dat vindt dat er soms of zelden naar hun mening wordt geluisterd.

In gesprekken hierover met de leerkrachten blijkt dat deze beducht zijn voor ongefundeerde meningen, die soms ronduit kwetsend kunnen zijn, wat weer zijn impact heeft op de groep en tot conflicten kan leiden. Aan de andere kant zijn er leerlingen die zich niet gehoord voelen wat hun eigenwaarde geen goed doet.

Tijdens deze teamgesprekken kwamen we erop dat er met name tijdens mentorgesprekken structureel aandacht kan zijn voor de mening van de leerling. Mogelijk dat daarop volgend ook middels specifieke sociale vaardigheidstraining aandacht besteed kan worden aan meningsvorming, discussie, luisteren naar een ander en hoe om te gaan met een andere mening.

Tot slot

Afsluitend kan ik met genoeg vaststellen dat de WV op een serieuze wijze werk maakt van adaptief onderwijs. Men is er in geslaagd een pedagogisch klimaat te creëren dat bij veel jongeren een basis schept voor een actieve meer gemotiveerde leer/werkhouding met toekomstmogelijkheden.

Met de wetenschap dat de komende jaren meer financiële middelen tot de beschikking komen om allerlei initiatieven verder te ontwikkelen en te implementeren van wat men inmiddels heeft bereikt, is er sprake van een degelijke basis waarop men in vertrouwen verder kan bouwen. Een compliment waard!

Hoofdstuk 7 Evaluatie

Aan de start van dit onderzoek verwachtte ik dat het onderwijs binnen de WV minder adaptief zou zijn. Dit omdat het de laatste jaren qua omvang en aantal leerlingen snel gegroeid is en doordat er 2 jaar geleden enkele personeelsswisselingen hebben plaatsgevonden. Er is in die laatste 2 jaren structureel meer geïnvesteerd in de organisatie en begeleiding middels vaste overlegvormen, begeleidingsbijeenkomsten, intervisies, cursussen en twee Svib-trajecten. Door de inzet van een ieder en de bereidheid om van elkaar te leren en elkaars kwaliteiten te benutten is de adaptieve grondslag niet verbrokkeld maar duidelijk aanwezig en verankerd binnen de WV. Dit onderzoek heeft zijn meerwaarde omdat we binnen het WV-team hebben kunnen constateren dat de WV in de basis adaptief sterk bezig is. Het onderzoek is waardevol omdat het aanleiding was voor gezamenlijk kijken naar basisinteracties waardoor het belang meteen zichtbaar en betekenisvoller wordt. Samen kijken naar de korte beelden maakt die dingen zichtbaar waar anders al snel aan voorbij gegaan wordt. Transparant werken versterkt ook duidelijk de onderlinge betrokkenheid en de professionaliteit. Het lokt discussie uit en nodigt uit tot meer (zelf) onderzoek.

Uit de gesprekken met het WV-team over adaptief onderwijs en naar aanleiding van de beelden komt de vraag naar boven om dit onderzoek uit te bouwen.

Binnen dit onderzoek zijn de drie basisbehoeften en dan met name relatie onderzocht. Om een volledig beeld te krijgen zouden de drie basisbehoeften gekoppeld moeten worden aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogisch en didactisch handelen van de docent. (Dijkstra 2005) en (Heijkant & Wegen, 2000) Dus niet alleen een koppeling met de interactie in de klas maar ook een koppeling met de instructie en de klassenorganisatie is relevant.

Natuurlijk is er een grote samenhang tussen de drie behoeften zoals die er ook is binnen de handelingscategorieën.

Zoals een leerkracht na een discussie zei; *"We hebben met de meeste leerlingen een goed contact, we respecteren de verschillen en hebben daar steeds meer oog voor maar kunnen we hierop ook voldoende handelend op aansluiten qua didactische en organisatorische mogelijkheden?"*.

Persoonlijk ben ik blij te constateren dat de afdeling waar ik na 12 jaar afscheid van neem zo professioneel bezig is, de verschillen ziet bij de leerlingen, onderling en deze meer en meer weet te benutten. Dat ik dit niet in een eerder stadium heb gezien heeft me in eerste instantie enorm verbaasd. Inmiddels besef ik dat ik met name het laatste jaar te veel enkel als trouble shooter heb gefunctioneerd. Dat ik simpelweg geen tijd heb genomen om vaker eens een kijkje te nemen in de klassen als er geen conflict was. Een dergelijke manier van werken verengt je blikveld en daardoor uiteindelijk ook merkbaar je opinie en verwachtingen. Het is een belangrijke les die ik mee neem naar Helmond, om daar als schooldirecteur een dependance van de Zwengel op te starten.

In de beperking herkent men de meester. Ik heb binnen dit onderzoekproces ervaren hoe waar dat is. Ik heb mijn onderzoeksvraag tot het einde moeten bijstellen omdat het toch nog snel te divers, groot, te ruim of te algemeen was. Ik heb me regelmatig moeten dwingen om me te beperken tot de kernvraag.

Uiteindelijk denk ik hierin geslaagd te zijn met de wetenschap dat ieder antwoord ook weer vragen oproept. Ik stel me dan ook gerust met de bekende uitspraak van Socrates: *"Het verstandigst is hij, die weet, wat hij niet weet"*.

Nawoord.

Ik heb onderzocht of men in de ontmoeting en de daarbij behorende interactie open staat voor de leerling en deze ook de kans geeft om anders te zijn. Duidelijk is dat dit vaak zo is. Vaker als dat we ons bewust waren. Feitelijk heeft dit praktijkonderzoek bewust gemaakt dat veel al goed gaat. Met deze constatering eindig ik dit onderzoek.

Bij deze wil ik mijn critical friends, Marjo van Hulten, mijn begeleidster van uit Fontys, mijn studiegenoten, de medewerkers van de WV en de leerlingen uit de WV bedanken voor hun hulp, openhartigheid en vertrouwen die ze mij gegeven hebben. Hun inbreng in samenhang met mijn persoonlijke interesse in dit onderwerp maakte dat ik ondanks de drukke agenda bezig bleef met dit onderzoek.

Ik weet dat er in de nabije toekomst meer trajectfaciliteiten komen voor de jongeren van de WV. Ik weet zeker dat dit team de mogelijkheden en kansen die dit biedt, zullen aangrijpen om inhoudelijk nog meer aan te sluiten op de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen.

Ik verlaat een gedreven organisatie die op koers ligt en voort kan bouwen op een stevig fundament. Een fundament dat rust op de pijlers zorg- onderwijs en arbeid en het adaptieve vormt hierbij het cement.

Ik ben blij hier enkele steentjes aan bij gedragen te hebben.

Natuurlijk had ik graag meer tijd gehad om het vervolg verder te onderzoeken en vorm te geven maar het is ook goed om soms een stokje aan mijn opvolgster; Esther van Schilt door te geven.

Gezien de positieve onderzoeksresultaten lijkt me dit een ideaal moment.

William Bressers.

Geraadpleegde literatuur:

Baarda, D.B, De Goede, M.P.M. en Kalmijn, M (2000) *Enquêteren en gestructureerd interviewen*. Groningen, EPN.

Bosker, R.J. (2005) *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.

Bressers, W.A.E.M, (2001) *De Zwengel als startbaan*. Vught. (interne uitgave)

Dekker T en Biemans H, (1994) *Video hometraining in gezinnen*, Houten, Bohn Stafleu van Loghum.

<http://www.dezwengel.nl> schoolsite, laatst geraadpleegd op 3 juni 2010.

Dijkstra, R, van der Meer N, Leen Barth, Lilian Leferink en Andra Koolhof, (1998), *Ideeënboek Adaptief Onderwijs*, Utrecht, APS.

Dijkstra, R, van der Meer N, (2000) *Adaptief onderwijs in een lerende school*, Utrecht APS.

Dijkstra, R, (2005) *Adaptief onderwijs regisseren, Praxisbulletin 23^e jaargang*, 's-Hertogenbosch, Malmberg

Harinck, F (2006) *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Heijkant, C en Wegen van der R, (2000) *De klas in beeld*, Heeswijk-Dinther, Estede bv.

<http://www.herlaarhof.nl> site van de kliniek, laatst geraadpleegd op 5 juni 2010

Jespers, H, (2009) *Nieuw kijken, nieuw doen*.
In M den Otter ea., *De School Video Interactie Begeleider volgend in beweging*, Fontys OSO, Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Kallenberg, T, ea. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek*, Utrecht-Zutphen, Thieme Meulenhof.

Ludeke, W. (juni 1998), *Transitie: synoniem voor toekomstgericht onderwijs*. Nieuwsbrief Overbruggen, LVC 3.

Rosmalen, E , (1988) Het fasenmodel, Vught (interne uitgave)

Rosmalen, E, (2000) *Onderwijsexpertise binnen netwerken voor kinderen en jeugdigen met onderwijsbeperkingen in relatie met psychiatrische en ontwikkelingsstoornissen*, De Zwengel, Vught.

Termaat, P, (1988) Het classificatiemodel, Vught. (interne uitgave)

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

Wegen, R v.d., (2009) *Zelfreflectie is zelfbevestiging*.
In M den Otter ea., *De School Video Interactie Begeleider volgend in beweging*, Fontys OSO, Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Bijlagen.

Pagina

Bijlage1	Vragenlijst medewerkers.....	21
Bijlage 2	Vragenlijst leerlingen.....	23
Bijlage 3	Uitkomsten vragenlijst in percentages.....	24
Bijlage 4	Kijkwijzer Micro-analyse.....	27

Vragenlijst medewerkers.

	Interactie/relatie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
1	Ik houd me aan de afspraken met de leerlingen?					
2	Leerlingen die zelf initiatief nemen worden door mij serieus genomen.					
3	Ik creëer tijd voor een gesprek(je) met de leerling als deze dat wil.					
4	Ik zoek oogcontact als ik met een leerling praat.					
5	Ik heb met de leerlingen verschillende afspraken en houd rekening met verschillen in behoeften aan veiligheid en acceptatie.					
6	Ik weet wat de basale schoolregels zijn. Ik geef hierbij het voorbeeld en bespreek deze ook in de klas.					
7	Ik corrigeer bij iedere leerling verschillend. In mijn differentiatie ben ik wel consequent.					
8	Ik geef persoonlijke aandacht aan alle leerlingen.					
9	Ik gebruik voornamen en leerlingen mogen mij ook bij mijn voornaam noemen.					
10	Ik neem tijd voor eventuele aparte instructie of vragen.					
11	Ik maak duidelijk verschillen in mate van ondersteuning en wijze van hulp geven.					
12	Ik neem ook tijd voor de leerling buiten de les.					
13	Ik heb gesprekken met de leerlingen waarin ze voor hun mening mogen uitkomen.					
14	Ik laat kinderen samenwerken.					
15	Ik laat kinderen elkaar helpen en uitleggen.					

adaptief<----->niet adaptief

	Interactie/competentie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
1	Ik bevorder dat kinderen hun successen aan zichzelf toeschrijven. En laat leerlingen ook hun vorderingen zien en vast leggen in hun portfolio.					
2	Ik kan een plan van een leerling laten zoals het is.					
3	Ik laat kinderen ervaren dat ik graag hun mening hoor en dat hun commentaar er toe doet.					
4	Ik laat leerlingen mee beslissen over de invulling van het rooster.					
5	Ik laat merken dat er verschillende leerstijlen zijn.					
6	Ik heb zicht op wat de aandachtspunten of valkuilen zijn bij de individuele leerling.					
7	Ik geef geen pasklare antwoorden.					
8	Ik neem de tijd om met leerling te bespreken wat goed gaat en wat steeds beter.					
9	Ik maak duidelijke afspraken over werken inde klas en elkaar helpen.					
10	Ik gebruik verschillende werkplekken in de school waar leerlingen kunnen werken.					

adaptief<----->niet adaptief

	Interactie/autonomie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
1	Ik waardeer het als leerlingen een eigen mening hebben.					
2	Ik waardeer ieders inbreng en initiatief.					
3	Ik beloon zelfstandig werken.					
4	Ik overleg met de leerlingen over de gang van zaken in de klas en waardeer hun inbreng.					
5	Ik stimuleer dat kinderen van elkaar leren.					

adaptief <-----> niet adaptief

Vragenlijst leerlingen.

Interactie/relatie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
Leraren houden zich aan de afspraken.					
De leraren nemen mij serieus					
De leraren nemen tijd voor mij als ik dat wil					
De leraren hebben ook echt aandacht voor mij.					
Ik mag mezelf zijn in de klas					
Ik weet wat de algemene schoolregels zijn					
De leraren zijn consequent.					
Ik kan altijd bij mijn mentor terecht als me iets dwars zit.					
Ik mag de leraren bij hun voornaam aanspreken.					
Ik kan apart hulp krijgen.					
Ik kan ook op verschuillende manieren hulp of uitleg krijgen.					
De leraren maken ook als dat nodig is tijd voor mij buiten de les.					
Ik mag in de klas mijn mening geven					
Ik mag samenwerken inde klas					
Ik mag anderen helpen tijdens de les					

adaptief <-----> niet adaptief

Interactie/competentie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
Ik merk dat ik iets leer op deze school					
Ik merk dat ik ook zelf mee mag kiezen in mijn vakkenpakket .					
Ik merk dat ze rekening houden met mijn mening.					
Ik merk dat ik ook mee mag beslissen over de invulling van het rooster					
In de klas werken we vaak verschillend op een verschillend niveau					
De leraren houden rekening met wat ik wel kan en wat (nog) niet.					
De leraren helpen mij maar laten me wel het werk doen.					
De leraren praten vaak met mij over wat er goed gaat en wat steeds beter					
Er zijn in de klas duidelijke afspraken over werken inde klas en elkaar helpen.					
Er zijn verschillende werkplekken in de school waar ik kan werken.					

adaptief<-----> niet adaptief

Interactie/autonomie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
Ik mag op deze school mijn eigen mening geven					
Ik mag op deze school anders zijn					
Ik kan op deze school vaak zelfstandig werken					
Ik kan op deze school mee denken en bepalen wat we gaan doen.					
We mogen elkaar vaak helpen					

adaptief <----->niet adaptief

	Uitkomsten in procenten	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
	Interactie/relatie leerlingen en leerkrachten					
1	Leraren houden zich aan afspraken	20%	80%			
	<i>Ik houd me aan afspraken</i>	40%	60%			
2	Leraren nemen mij serieus	30%	60%	10%		
	<i>Leerlingen die zelf initiatief nemen worden door mij serieus genomen.</i>	60%	20%	20%		
3	De leraren nemen tijd voor mij als ik dat wil	10%	80%	10%		
	<i>Ik creëer tijd voor een gesprek(je) met de leerling als deze dat wil.</i>	40%	40%	20%		
4	De leraren hebben ook echt aandacht voor mij.	20%	70%	10%		
	<i>Ik zoek oogcontact als ik met een leerling praat</i>	80%	20%			
5	Ik mag mezelf zijn in de klas	60%	30%	10%		
	<i>Ik heb met de leerlingen verschillende afspraken en houd rekening met verschillen in behoeften aan veiligheid en acceptatie.</i>	80%	20%			
6	Ik weet wat de algemene schoolregels zijn	80%	20%			
	<i>Ik weet wat de basale schoolregels zijn. Ik geef hierbij het voorbeeld en bespreek deze ook in de klas.</i>	40%	60%			
7	De leraren zijn consequent	10%	50%	40%		
	<i>Ik corrigeer bij iedere leerling verschillend. In mijn differentiatie ben ik wel consequent.</i>	40%	60%			
8	Ik kan altijd bij mijn mentor terecht als me iets dwars zit.	60%	40%			
	<i>Ik geef persoonlijke aandacht aan alle leerlingen.</i>	40%	40%	20%		

9	Ik mag de leraren bij hun voornaam aanspreken.	100%				
	Ik gebruik voornamen en leerlingen mogen mij ook bij mijn voornaam noemen.	100%				
10	Ik kan apart hulp krijgen.	60%	40%			
	Ik neem tijd voor eventuele aparte instructie of vragen.		80%	20%		
11	Ik kan ook op verschillende manieren hulp of uitleg krijgen.	50%	40%	10%		
	Ik maak duidelijk verschillen in mate van ondersteuning en wijze van hulp geven.	40%	60%			
12	De leraren maken ook als dat nodig is tijd voor mij buiten de les.	20%	50%	30%		
	Ik neem ook tijd voor de leerling buiten de les.		60%	40%		
13	Ik mag in de klas mijn mening geven	20%	30%	30%	20%	
	Ik heb gesprekken met de leerlingen waarin ze voor hun mening mogen uitkomen.		80%		20%	
14	Ik mag samenwerken inde klas	20%	40%	30%	10%	
	Ik laat kinderen samenwerken	20%	80%			
15	Ik mag anderen helpen tijdens de les		40%	60%		
	Ik laat kinderen elkaar helpen en uitleggen	20%	20%	60%		
	Totaal leerlingen	38%	44%	16%	2 %	
	Totaal leerkrachten	39 %	47,5%	12%	1,5 %	
	Totaal leerkrachten en leerlingen	38,5 %	46,%	14%	1,5 %	

	Uitkomsten in procenten Interactie/competentie leerlingen en leerkrachten	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit	
1	Ik merk dat ik iets leer op deze school	10%	70%	10%	10%		
	Ik bevorder dat kinderen hun successen aan zichzelf toeschrijven. En laat leerlingen ook hun vorderingen zien en vast leggen in hun portfolio.	40%	20%	40%			
2	Ik merk dat ik ook zelf mee mag kiezen in mijn vakkenpakket .	60%	40%				
	Ik kan een plan van een leerling laten zoals het is.	20%	20%	60%			
3	Ik merk dat ze rekening houden met mijn mening.	10%	40%	50%			
	Ik laat kinderen ervaren dat ik graag hun mening hoor en dat hun commentaar er toe doet.	20%	80%				
4	Ik merk dat ik ook mee mag beslissen over de invulling van het rooster	30%	60%	10%			
	Ik laat leerlingen mee beslissen over de invulling van het rooster		60%	20%		20%	
5	In de klas werken we vaak verschillend op een verschillend niveau	60%	40%				
	Ik laat merken dat er verschillende leerstijlen zijn		40%	60%			
6	De leraren houden rekening met wat ik wel kan en wat (nog) niet.	50%	50%				
	Ik heb zicht op wat de aandachtspunten of valkuilen zijn bij de individuele leerling	20%	80%				
7	De leraren helpen mij maar laten me wel het werk doen.	30%	60%	10%			
	Ik geef geen pasklare antwoorden		40%	60%			

8	De leraren praten vaak met mij over wat er goed gaat en wat steeds beter	40%	40%	10%	10%		
	<i>Ik neem de tijd om met leerling te bespreken wat goed gaat en wat steeds beter.</i>	20%	80%				
9	Er zijn in de klas duidelijke afspraken over werken inde klas en elkaar helpen.		60%	30%	10%		
	<i>Ik maak duidelijke afspraken over werken inde klas en elkaar helpen.</i>	20%	60%	20%			
10	Er zijn verschillende werkplekken in de school waar ik kan werken.	30%	40%	30%			
	<i>Ik gebruik verschillende werkplekken in de school waar leerlingen kunnen werken.</i>	20%	60%	20%			
	Totaal leerlingen	32%	50 %	15%	3%		
	<i>Totaal leerkrachten</i>	16 %	54 %	28%		2%	
	Totaal leerkrachten en leerlingen	24%	52%	21,5 %	1,5%	1%	

	Interactie/autonomie	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit	
1	Ik mag op deze school mijn eigen mening geven		60%	10%	30%		
	Ik waardeer het als leerlingen een eigen mening hebben	60%	20%	20%			
2	Ik mag op deze school anders zijn	30%	40%		30%		
	Ik waardeer ieders inbreng en initiatief	40%	40%	20%			
3	Ik kan op deze school vaak zelfstandig werken	30%	70%				
	Ik beloon zelfstandig werken		80%	20%			
4	Ik kan op deze school mee denken en bepalen wat we gaan doen.	20%	40%	20%	20%		
	Ik overleg met de leerlingen over de gang van zaken in de klas en waardeer hun inbreng.		60%	40%			
5	We mogen elkaar vaak helpen		70%	30%			
	Ik stimuleer dat kinderen van elkaar leren	20%	40%	40%			
	Totaal leerlingen	16%	56%	12%	16%		
	Totaal leerkrachten	24%	48%	28%			
	Totaal leerkrachten en leerlingen	20%	52%	20%	8%		
	Eindtotaal	27,5 %	50%	18,5%	3,66%	0,33%	

Interactie-analyse (communicatie kijkwijzer)

Interactie tussen individuele leerling en leraar. Wat doet de leerling en wat doet de leraar.	Volgen (kijken, luisteren, oogcontact, toewenden, ,gericht blijven, alertheid)	
	Ontvangstbevestiging -Nonverbaal Gezichtsuitdrukking. (fronsen. Glimlachen etc..) Hoofdbewegingen (knikken, schudden) Houding (wel of geen spiegelen) Gebaren (zwaaien, etc..) Vriendelijke expressie -Verbaal Instemmende geluiden maken Ja zeggen Benoemen van wat je aan emoties ziet Benoemen van wat de ander doet of wat er gebeurt Herhalen of samenvatten wat de ander heeft gezegd Intonatie Kleine ontvangstbevestiging -Congruentie Is de inhoud van de ontvangst het zelfde als wat non-verbaal te zien is.	
	Instemmend benoemen. Verbaliseren wat er gebeurt. De manier waarop maakt of het instemmend is. -instemmend benoemen -gewenst gedrag benoemen -instemmende communicatie	
	Beurtverdeling Openingssignalen Beurt nemen ter verheldering Beurt teruggeven Inhoudelijke uitwisseling Afsluiting	

Interactie op groepsniveau (zie ook individuele kijkwijzer)	Volgen Is de leraar te volgen? (stem, tempo ,toon, grote signalen, kleine signalen, lichaamstaal, positie, alertheid signalen, oogcontact)	
(zie ook individuele kijkwijzer)	Ontvangstbevestiging. Verbaal nonverbaal congruent	
(zie ook individuele kijkwijzer)	Instemmend benoemen.	
(zie ook individuele kijkwijzer)	Beurtverdeling (eenduidige communicatie, evenwichtige beurtverdeling, activerend) -opening -rond kijken -uitwisseling -betrekken -afronding	

Deze kijkwijzer is door mij samengesteld uit de kijkwijzer interactieanalyse (Heijkant & Wegers, 2000) uit de bijlage van (Otter, 2009) en uit het schema van (Dekker & Biemans, 1994)