

IN JE EENTJE IS OOK MAAR ALLEEN

Op weg naar collectief leren in een professionele leergemeenschap,

Praktijkgericht Onderzoek in de MSEN

C.J. Slager

Fontys OSO

Juli 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Voorwoord	5
Hoofdstuk 1. Onderzoeksvoorstel	6
1.1. Inleiding	6
1.2. Aanleiding	6
1.3. Doel	6
1.4. Huidige situatie	6
1.5. Doelstelling en onderzoeksvraag	7
1.6. Raakpunten met mijn ontwikkelplan	7
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	9
2.1. Inleiding	9
2.2. Professionaliseren in breder perspectief	9
2.3. Professionaliseren is nodig	10
2.4. Professionaliseren door collectief leren	11
2.5. Collectief leren is succesvol	11
2.6. De fundamenteën onder collectief leren	12
2.7. Bedreigingen voor leergemeenschappen	13
2.8. Tot slot	14
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethode	15
3.1. Inleiding	15
3.2. Soort onderzoek	15
3.3. Onderzoeksmethode en onderzoeksgroepen	15
3.3.1. De vragenlijsten	16
3.3.2. De membercheck	17
3.4. Ethiek in het onderzoek	17
3.5. Validiteit en betrouwbaarheid	18
3.6. Afsluitend	19
Hoofdstuk 4. Dataverwerking	20
4.1. Inleiding	20
4.2. Resultaten vragenlijst 1	20
4.2.1. Kennis en expertise	20
4.2.2. Ontwikkelkansen	21
4.2.3. Collectief leren	22
4.3. Resultaten vragenlijst 2: zorgbegeleiders	23
4.3.1. Kennis en expertise van zorgbegeleiders	23

4.3.2. Professionaliseringskansen	24
4.3.3. Collectief leren	24
4.4. Membercheck	26
Hoofdstuk 5. Conclusies	27
5.1. Inleiding	27
5.2. Conclusies uit vragenlijst 1	27
5.3. Conclusies uit vragenlijst 2	28
5.4. Vergelijking van de uitkomsten	29
5.5. Conclusies en antwoord op de onderzoeksvraag	30
5.6. Overdenkingen en aanbevelingen	31
5.7. Krachten en zwakten van het onderzoek	32
Hoofdstuk 6. Reflectie	33
6.1. Inleiding	33
6.2. Reflectie op het onderzoeksproces	34
6.3. Persoonlijke reflectie	35
6.4. Tot slot	36
Nawoord	37

Samenvatting

'In je eentje is ook maar alleen' is de hoofdtitel van dit onderzoeksverslag. De komst van Passend Onderwijs in het VO creëert kansen om te professionaliseren door uitwisseling in groepen van professionals (Greven & Timmerhuis, 2008). In mijn praktijk kunnen begeleiders veel van elkaars kennis en expertise leren. Collectief leren is een manier van leren waar een groep mensen een passie delen en hun kennis en expertise verdiepen (Verbiest, 2012). Onderzoek wijst uit dat collectief leren leidt naar professionalisering, effectiever handelen en betere leerling-prestaties (Diepstraten & Evers, 2012). Onderwijsprofessionals geven aan dat het een waardevolle en effectieve manier van leren is; (Vescio, Ross & Adams, 2008).

Kan collectief leren een rol spelen in de professionalisering van zorgbegeleiders? Zo ontstond de onderzoeksvraag:

Welke kansen voor professionele ontwikkeling zijn er in het team van begeleiders van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften en hoe kan collectief leren een rol spelen in verdere professionalisering?

In dit kwalitatieve onderzoek zijn de zorgfunctionarissen in het interne zorgteam en de begeleiders van de zorgleerlingen benaderd. De zorgfunctionarissen hebben overzicht over het functioneren van de zorgbegeleiders. De tweede groep zijn de begeleiders van zorgleerlingen zelf. De verschillende vragenlijsten die aan deze groepen zijn voorgelegd zijn opgebouwd in drie thema's: kennis en expertise, professionaliseringskansen en collectief leren. Aan de hand van deze thema's wordt er een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag. Het onderzoek laat zien dat de kennis en expertise van de begeleiders verschillend wordt ervaren. De voornaamste professionaliseringskansen zijn volgens de zorgfunctionarissen: gespreksvaardigheden met leerlingen, kennis van gedag en het ondersteunen van collega's. De zorgbegeleiders omschrijven de volgende professionaliseringskansen: schrijven van adequate handelingsadviezen, gespreksvaardigheden met ouders/externen en samenwerking onderling. Alle betrokkenen denken dat een professionele leergemeenschap kansen biedt om te professionaliseren.

Over collectief leren wordt eensgezind gedacht: het is een effectief middel om te professionaliseren en alle betrokkenen willen graag van elkaar leren. Om collectief leren succesvol te maken, zijn echter wel fundamenten nodig: *eigenaarschap, gelijkwaardigheid, bereidheid tot uitwisseling, gedeelde visie, vrijwillige deelname en ondersteunend leiderschap*. Ondersteunend leiderschap lijkt de meest cruciale factor te zijn. Belangrijkste aanbevelingen zijn dan ook dat er vervolgonderzoek moet komen en dat er een pilot kan worden gestart die de effecten onderzoekt van collectief leren in de groep van zorgbegeleiders.

Voorwoord

In de wandelgangen op mijn werk werd na het vertrek van een zorgleerling met ondersteuningsbehoeften gezegd: "die jongen, die hoorde hier niet thuis. Kinderen met dat gedrag kunnen wij niet herbergen". Ik ben ervan overtuigd dat scholen dit wel kunnen, als ze willen. Maar hoe was het spreekwoord ook alweer? Lagen willen en kunnen niet beide op het kerkhof? Ik geloof dat zorgleerlingen vaker kunnen slagen in het regulier onderwijs als er genoeg bekwaamheid is om leerlingen de ondersteuning te geven die ze nodig hebben.

Dit onderzoek gaat over de kansen en mogelijkheden om binnen het team van begeleiders meer te doen met het delen van expertise, om zo leerlingen en docenten beter te kunnen ondersteunen.

Hoofdstuk 1. Onderzoeksvoorstel

1.1. Inleiding

In dit eerste hoofdstuk introduceer ik het onderzoek. Dit praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd in het HAVO/VWO van het regulier onderwijs. Ik beschrijf de situatie die aanleiding is geweest voor dit onderzoek. Daarna omschrijf ik de mogelijke winst voor de praktijk en de onderzoeksvraag die ten grondslag ligt aan dit onderzoek.

1.2. Aanleiding

In mijn praktijk worden leerlingen met een zorgbehoefte ondersteund door een grote groep begeleiders (circa 35) die in de praktijk soms weinig met elkaar te maken hebben. Ik maak zelf deel uit van deze groep. Al deze begeleiders hebben bij elkaar veel kennis en ervaring. Toch zijn er regelmatig situaties waarbij het niet lukt om zorgleerlingen passende ondersteuning te bieden. Vescio, Ross, & Adams (2008) stellen dat het delen van kennis en gezamenlijke reflectie zorgt voor professionalisering en een positieve uitwerking heeft op het leren van leerlingen. Ik ben ervan overtuigd dat het delen van kennis en expertise professionalisering stimuleert. Ook ik wil graag leren van anderen. Het zou toch fantastisch zijn om gebruik te maken van elkaars professionaliteit door duurzaam onze kennis en expertise te delen met anderen?

1.3. Doel

Ik wil met dit onderzoek een aandeel leveren aan de kwaliteit van de begeleiding van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Het onderzoek richt zich op de professionaliseringskansen van zorgbegeleiders, het delen van kennis en expertise en het draagvlak voor collectief leren. De opbrengst van dit onderzoek is een beschrijvende verkenning van de ontwikkelkansen en het draagvlak voor collectief leren in een professionele leergemeenschap.

1.4. Huidige situatie

De komst van Passend Onderwijs zorgt voor een grotere instroom van leerlingen met een specifieke zorgbehoefte (Onderwijsraad, 2011). Volgens Greven & Timmerhuis (2008) zorgt die ontwikkeling voor kansen om te professionaliseren van scholen. Het regulier VO wordt opgeroepen om te professionaliseren (Van der Wolf & Van Beukering, 2009; Onderwijsraad, 2011). Die kans is er ook in mijn praktijk. Hoewel de hoeveelheid kennis en ervaring in de totale groep begeleiders van zorgleerlingen groot is, werken begeleiders niet samen in een duidelijke structuur. Internationaal gezien tonen studies aan dat collectief leren breed gedragen wordt en leidt naar beter handelen en betere leerlingprestaties (Stevens,

Coenjaerts & Van Horebeek, 1998; Diepstraten & Evers, 2012; Castelijns, Koster & Kools, 2011). Het meer delen van de aanwezige ervaring en expertise van begeleiders levert naar mijn verwachting de volgende winst op:

- er is passende ondersteuning voor zorgleerlingen;
- docenten worden adequaat ondersteund;
- er is een professioneel samenwerkend team met een professionele werkcultuur.

1.5. Doelstelling en onderzoeksvraag

In dit onderzoek wil ik ontdekken welke mogelijkheden er zijn om de samenwerking tussen de begeleiders een impuls te geven. Hiervoor worden de professionaliseringskansen en de behoefte naar collectief leren binnen het begeleiderteam onderzocht. De onderzoeksvraag is als volgt gedefinieerd:

- **Welke kansen voor professionele ontwikkeling zijn er in het team van begeleiders van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften en hoe kan collectief leren een rol spelen in verdere professionalisering?**

De hoofdvraag is opgedeeld in de volgende deelvragen:

- **Wat zijn de professionaliseringskansen volgens de zorgfunctionarissen uit het zorgteam: de zorgcoördinator, orthopedagoog, vertrouwenspersonen, jeugdmaatschappelijk werker en de ambulant begeleiders van cluster 3 en 4?**
- **Wat vinden de zorgfunctionarissen van collectief leren en zien ze mogelijkheden om dit te implementeren?**
- **Wat zijn de professionaliseringskansen volgens de zorgbegeleiders?**
- **Wat vinden de zorgbegeleiders van collectief leren en zien ze mogelijkheden om dit te implementeren?**
- **Wat is het draagvlak voor professionele ontwikkeling onder de zorgbegeleiders en welke voorwaarden zien zij waaraan voldaan moet worden om dit te implementeren?**

Dit onderzoek sluit aan bij maatschappelijke ontwikkeling van passend onderwijs en de tendens tot professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals.

1.6. Raakpunten met mijn ontwikkelplan

Mijn ontwikkelplan richt zich op de begeleiding van docenten in hun werk. In die begeleiding wil ik door mijn professioneel handelen iets kunnen betekenen voor docenten en leerlingen. Als begeleider wil ik mijn adviserende rol naar docenten versterken en het belang van leerlingen staat daarbij centraal. Een goede kwaliteit van de begeleiding is als het goed is terug te zien in de klas waar docenten adaptief omgaan met leerlingen met bijzondere ondersteuningsbehoeften (Stevens, 1997). Als begeleider wil ik een actief adviserende houding ontwikkelen om samen met anderen de leerlingen te kunnen ondersteunen. Dit

betekent dat ik daarin meer initiatief wil nemen. Hier geef ik actief vorm aan door dit onderzoek. Dit interpersoonlijke ontwikkelpunt ligt geworteld in de deelcompetentie samenwerken met collega's (Claasen, De Bruijne, Schuman, Siemons & Velthooven, 2009). Verder wil ik effectief zijn: ik zie een mogelijke verbetering die voor de school als geheel goed zou kunnen zijn. Dit idee wil ik ook daadwerkelijk toetsen en er iets mee doen, zodat uiteindelijk de begeleiding van leerlingen, die voor mij in dit hele proces centraal staan, verbeterd.

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op de theorie achter de onderzoeksvraag. Het doel van dit onderzoek is een eerste aanzet te geven om te komen tot professionalisering door kennisdelen. Zowel de woorden kennis als delen zijn daarin belangrijk. Het gaat niet alleen om het vermeerderen van kennis, maar om leren in gezamenlijkheid. Het hoofdstuk begint met een perspectief op professionaliseren. Daarna komt professionalisering aan bod en hoe dat kan worden gerealiseerd door collectief leren. Het laatste stuk gaat over succesvol collectief leren en welke essentiële fundamenten daaraan verbonden zijn. Tot slot worden eventuele bedreigingen besproken.

2.2. Professionaliseren in breder perspectief

De EPCO (Evaluatie- en Advies Commissie Passend Onderwijs) stelt in een evaluatie dat Passend Onderwijs in het HAVO en VWO, een 'cultuurshock' zal worden. Dat vereist een aanpassing in de aanpak van scholen en directies (Van de Meer, 2011). Passend Onderwijs biedt volgens Greven & Timmerhuis (2008) kansen om stappen te zetten naar samenwerking tussen collega's, het versterken van expertise, creëren van leergemeenschappen en coöperatief leren. Door de Wet Passend Onderwijs worden scholen gestimuleerd om zelf meer expertise te ontwikkelen. Scholen moeten in staat zijn om aan meer leerlingen extra ondersteuning te bieden.

Internationaal gezien geven landen die koplopers zijn in leerling-prestaties veel ruimte en zeggenschap aan teams om zelf hun professionalisering vorm te geven (Diepstraten & Evers, 2012). Vescio et al., 2008) tonen aan dat docenten hun handelen aanpassen en verbeteringen beschrijven als ze deel uitmaken van een professionele leergemeenschap. Hun docentgedrag wordt effectiever en meer leerlinggericht. Verder bevordert het samenwerking en er lijken aanwijzingen te zijn dat leerlingen van docenten die participeren in leergemeenschappen beter presteren (Scheerens, 2009).

Het onderwijs wordt door beleidsmakers en het publiek steeds meer gezien als een investering die iets moet opleveren (Kelchtermans, 2008). Deze opvatting noemt Kelchtermans het *performativiteitsdiscours*: deze visie creëert het beeld dat scholen een product moeten leveren aan de maatschappij. De opbrengst wordt gecontroleerd door standaarden en competentielijsten en de docent is de uitvoerder van doelen die door anderen vastgesteld zijn. Ook internationale studies zoals PISA¹ wijzen volgens Kelchtermans

¹ Programme for International Student Assessments: een programma ontwikkeld door de OECD (Organisation for Economic Co-operation en Development). Het programma is in 1997 ontwikkeld als een internationale studie om in meer dan 70 landen op de gebieden taal, rekenen en wetenschap te evalueren hoe het onderwijs functioneert.

(2008) op deze afrekencultuur. In de Verenigde Staten heeft men dit doorgetrokken naar *high stakes testing*. Als de testresultaten van leerlingen bij herhaling teveel afwijken is dit een bewijs dat de leerkrachten en de school niet goed functioneren.

Momenteel is er naast het bovenstaande performativiteitsdiscours ook meer aandacht voor *evidence-based practice* (Kelchtermans, 2008). Daar is leidend welke aanpak het meest effectief is om bepaalde doelen te bereiken. De route naar een opbrengst is daar nog niet bepaald. Professionaliteit is dan het ontdekken en het kennis hebben van de meest effectieve methodes. In dit scenario is de professional de vormgever van doelen die door anderen vastgelegd zijn. Dit komt overeen met de kenmerken van collectief leren. De deelnemers in een professionele leergemeenschap zijn verantwoordelijk voor de opbrengsten. De kracht van leren komt dan van binnenuit en is zelfsturend (Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Verbiest & Vandenberghe, 2003a; Verbiest & Vandenberghe, 2003b). Een professionele leergemeenschap is daarom eigenaar van zijn eigen opbrengsten (Castelijns et al., 2011). Dit lijkt in te gaan tegen de hierboven omschreven tendens dat onderwijsprofessionals steeds meer uitvoerders zijn geworden die beoordeeld worden op basis van hun prestaties (Kelchtermans, 2008) en het bedreigt het autonome karakter van een professionele leergemeenschap. Dit betekent dat schoolleidingen verantwoordelijkheid moeten geven aan de leergemeenschappen.

2.3. Professionaliseren is nodig

Het onderwijs benadrukt het belang van de professionalisering van de docenten (Onderwijsraad, 2012; Inspectie van Onderwijs, 2013). Professionaliseren wordt bovendien door docenten belangrijk gevonden (Stevens et al., 1998). Bekwaamheidseisen en competentieprofielen (Claasen et al., 2009) zijn niet voor niets leidend bij de beoordeling van docenten. De competentieprofielen voor docenten impliceren grote verwachtingen over de vaardigheden die docenten moeten bezitten om de kwaliteit van de lessen te waarborgen. Van der Wolf & Van Beukering (2009) en de Onderwijsraad (2011) concluderen echter dat docenten in de omgang met zorgleerlingen een te eenzijdige benadering hebben en weinig adaptief handelen. Zij stellen dat het professioneel handelen van de docenten in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen weinig geschakeerd is.

De Onderwijsraad (2010) ziet dat docenten in de omgang met leerlingen met specifieke zorgbehoeften, wèl bereid zijn om adaptief onderwijs te geven aan leerlingen met duidelijk *zichtbare* behoefte aan ondersteuning zoals lichamelijke beperkingen. Docenten vinden het lastig om goed om te gaan met leerlingen met gedragsproblemen die van buiten niet zichtbaar zijn. Juist deze leerlingen zullen naar verwachting meer instromen naar het reguliere voortgezet onderwijs en vanuit de Wet Passend Onderwijs een plek krijgen binnen reguliere scholen (Onderwijsraad, 2011). Dit betekent dat de ondersteuning van leerlingen en docenten nog belangrijker wordt. De Onderwijsraad (2011) adviseert daarom scholen om op

korte termijn concrete maatregelen te nemen om de deskundigheid op het gebied van bijzondere onderwijszorg te verbeteren.

2.4. Professionaliseren door collectief leren

Collectief leren kan een bijdrage leveren aan professionalisering door uitwisseling centraal te stellen (Verbiest, 2003). Het is een rijke manier van leren waar de professional een cyclus van leren doorloopt die de professional rijker maakt door kennis en ervaringen te delen met collega's (De Haan, 2006; Ruijters, 2006). Dit leidt naar een meer flexibele en vrijere professional die leert zijn kennis toe te passen in veranderende betekenisvolle contexten (Ruijters, 2006). Collectief leren is een sociaal constructivistische manier van leren: kennis wordt opgebouwd en keer op keer wordt de waarde en betekenis van het leren aangescherpt (Bolhuis & Simons, 1999). Wenger definieert collectief leren in leergemeenschappen als volgt: *'a group of people, who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area, by interacting on an ongoing basis'* (Wenger et al., 2002, p. 4)². Verbiest & Timmermans (2008) voegen hier aan toe dat het doel niet het leren zelf is, maar het positieve effect op het uiteindelijke onderwijs. Zij beschrijven een professionele leergemeenschap als een groep lerenden die met een professionele houding de belangen van het onderwijs aan leerlingen vertegenwoordigen door een goed leer- en ontwikkelingsklimaat te scheppen. Ook Scheerens (2009) stelt dat collectief leren niet veel zin heeft als het alleen te maken heeft met de secundaire taken die docenten tegenwoordig hebben. Voor de professional in het onderwijs moet de verbinding met het onderwijs aanwezig zijn om uiteindelijk het primaire proces van lesgeven en leren te bevorderen (Scheerens, 2009).

Met bovenstaande in gedachten is in dit onderzoek het uitgangspunt voor collectief leren als volgt: met dezelfde passies op zoek naar het gezamenlijk verdiepen van kennis en expertise door duurzame interactie aan te gaan om zo het onderwijs te blijven verbeteren, zodat uiteindelijk het primaire proces – onderwijs aan de leerlingen - daarvan voordeel heeft.

2.5. Collectief leren is succesvol

Een leven lang leren is het adagium in onderwijsland en onderzoek wijst uit dat collectief leren leidt naar betere kwaliteit van onderwijs (Stevens et al., 1998; Vescio et al., 2008; Onderwijsraad, 2010; Diepstraten & Evers, 2012). Onderwijsprofessionals ervaren het leren in een goed werkende professionele leergemeenschap als waardevol (Stevens et al., 1998; Vescio et al., 2008; Diepstraten & Evers, 2012). Uit onderzoek concluderen Stevens et al. (1998)

² Vrij vertaald: *'een groep mensen die een zorg, probleemstelling of een passie delen over een bepaald thema en die hun kennis en expertise op dit gebied verdiepen door op duurzame wijze samen een interactie aan te gaan.'*

dat docenten die elkaar ondersteunen en professionaliseren zich bekwaamer voelen. Kaldewey (2005) stelt dat het delen van ervaringen zorgt voor een basis aan de verdieping van de professionaliteit. Diepstraten & Evers (2012) laten verder zien dat de vormen van professionalisering waar het team autonomie en zeggenschap heeft over de inhoud, het meest worden gewaardeerd. Daarbij komt volgens Castelijns et al. (2011) de ruimte die scholen geven aan professionaliserende teams als een belangrijke voorwaarde om de hoek kijken. Vescio et al. (2008) en Scheerens (2009) tonen aan dat onderwijsprofessionals effectiever handelen als ze deel uitmaken van een professionele leergemeenschap. Samengevat laten de resultaten uit onderzoeken zien dat collectief leren een effectief middel tot professionaliseren is. Scheerens (2009) en Vescio et al. (2008) merken daarbij wel op dat onderzoek nog jong is en dat er nog relatief weinig gegevens uit onderzoek beschikbaar zijn.

2.6. De fundamenten onder collectief leren

Castelijns et al. (2011) beschrijven de essentiële aspecten van leergemeenschappen: variëteit in perspectieven, gezamenlijke invloed, collectieve opbrengst en gemeenschappelijk belang. Zij vatten dit samen in co-creatie: een onderlinge uitwisseling op basis van gelijkwaardigheid en vrije uitwisseling van perspectieven. Het delen van alle perspectieven leidt tot de vorming van nieuwe gedeelde kennis en dit is de collectieve opbrengst van de leergemeenschap. Door Verbiest & Vandenberghe (2003a) worden randvoorwaarden omschreven van een effectieve professionele leergemeenschap. Zij hebben het over gezamenlijke visievorming, de relevantie voor het onderwijs, ondersteunend leiderschap en bereidheid tot een reflectieve dialoog tussen professionals. Een belangrijke voorwaarde is de rol van de schoolleiding, die mandaat moeten geven voor collectief leren in professionele leergemeenschappen (Castelijns et al., 2011, Verbiest, 2012). Ruijters (2006) pleit voor het creëren van leergemeenschappen waar niet alleen het vergroten van de professionaliteit maar ook het delen van waarden, identiteit en visie belangrijk is. Er moet ruimte zijn voor het delen van waardegeladen overtuigingen en motivatie. Ruijters (2006) geeft aan dat daarbij de volgende vragen centraal staan: wat vind ik (van mijzelf)? Heb ik begrip van wat ik leer? Wordt het deel van mijzelf? Dit sluit aan bij de visie van Verbiest & Vandenberghe (2003a) die de reflectieve dialoog in de uitwisseling belangrijk vinden. Een andere krachtige essentie van collectief leren is dat de groep eigenaar is van het proces en van de opbrengsten (Castelijns et al., 2011; Ruijters & Simons, 2012).

Als laatste spreekt Wenger (1998) in zijn beschrijving van *communities of practice* over vrijwilligheid. Hij spreekt over *aliveness* en de *attractiveness*. Die kun je niet afdwingen of voorschrijven. Hij maakt daarin de mooie vergelijking van een bijeenkomst die zich letterlijk afspeelt in een park, waar interactie op een uitnodigende manier plaatsvindt in de ontspannenheid van bloembedden, bankjes, picknicktafels en luchtige ontmoetingen en

waar ruimte is voor vriendschappelijke gesprekken. De *drive* moet volgens Wenger van binnenuit komen. Een professionele leergemeenschap moet die vrijheid en creativiteit in zich hebben om een bruisende plek te zijn waar eigenaarschap van de ontwikkeling centraal staat (Wenger et al., 2002; Verbiest & Vandenberghe, 2003b). Verbiest (2002) en Wenger (1998) stellen dat vrijwillige deelname een voorwaarde is om autonoom te functioneren, bijvoorbeeld bij intervisie. Daarbij heeft een professionele leergemeenschap veel tijd nodig om tot zijn recht te komen (Verbiest, 2012). Het gezamenlijke doel moet daarbij centraal staan om alles wat er gedeeld en besproken wordt relevant, levensvatbaar en duurzaam te maken (Wenger, 1998). Daarmee zijn de volgende zes pijlers voor collectief leren te onderscheiden:

Pijler 1: Gedeeld eigenaarschap

Pijler 2: Gelijkwaardigheid

Pijler 3: Bereidheid tot uitwisseling en motivatie van binnenuit

Pijler 4: Gezamenlijk doel en visie

Pijler 5: Vrijwilligheid van deelname

Pijler 6: Ondersteunend leiderschap

2.7. Bedreigingen voor leergemeenschappen

Het feit dat collectief leren als effectief wordt ervaren, betekent niet dat elke vorm per definitie succesvol is (Verbiest en Vandenberghe, 2003b). Uit onderzoek blijkt dat het 'niet werken' van leergemeenschappen vaak te wijten valt aan aspecten zoals onduidelijke doelen hebben, tekort aan (duurzame) betrokkenheid, complexiteit van het proces of een tekort aan gedeeld eigenaarschap (Castelijns et al., 2011). Verbiest en Vandenberghe (2003b) merken op dat er soms teveel wordt gedacht dat professionele leergemeenschappen automatisch leiden naar professionalisering. Zij stellen daarom dat de doelen en opbrengsten juist moeten worden bepaald door de deelnemers van de professionele leergemeenschap. Ruijters (2006) geeft aan dat het risico bestaat dat er verwacht wordt dat iedereen in die groep min of meer op de zelfde manier leert. Zij pleit voor erkenning van diversiteit van leren: iedereen leert anders. Een ander risico is volgens Beijaard (2002) dat in de praktijk docenten een 'beste manier' van werken ontwikkelen. Hierna zijn ze weinig geneigd zijn om te veranderen. Beijaard (2002) zegt hierover: *'Zij zijn geneigd nieuwe informatie alleen tot zich te nemen wanneer deze inpasbaar is in hun reeds bestaande referentiekaders'* (p 245).

De Inspectie van Onderwijs (2013) noemt de werkdruk in het onderwijs een obstakel voor professionaliseren. Scholen verschillen sterk in de mate waarin ze leraren ondersteunen of de gunstige randvoorwaarden scheppen die nodig zijn. Tot slot beschrijft ook Verbiest (2012) dat

schoolleidingen een belangrijke taak hebben bij het tot stand komen van duurzame leergemeenschappen, maar dat die niet gemakkelijk is. Praktische elementen (werkdruk, roostering, ruimte voor ontmoeting e.d.) werpen vaak dilemma's op in de ondersteuning die geboden kan worden. Verbiest (2012) omschrijft daarbij de uitdaging van *transformatief leiderschap*, waar docenten betrokken worden in besluitvorming, waar initiatieven worden gestimuleerd en aangemoedigd, risico's worden genomen en verantwoordelijkheden aan anderen gegeven worden.

2.8. Tot slot

In het onderzoek is bewust gekozen om te achterhalen wat de professionaliseringskansen zijn. Het woord *kansen* - in plaats van bijvoorbeeld opgelegde vormen van professionalisering - laat zien dat dit onderzoek de mogelijkheden van binnenuit bestudeert (Verbiest & Vandenberghe, 2003a), waarbij rekening wordt gehouden met de uitgangspunten van effectieve leergemeenschappen. Samenvattend is duidelijk geworden dat een goed werkende professionele leergemeenschap gekenmerkt wordt door *eigenaarschap, gelijkwaardigheid, bereidheid tot uitwisseling, gedeelde visie, vrijwillige deelname en ondersteunend leiderschap* (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002; Verbiest & Vandenberghe, 2003b; Verbiest, 2004; Ruijters, 2006; Castelijns et al., 2011; Verbiest, 2012). Deze pijlers vormen in dit onderzoek dan ook de basis van het collectief leren.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethode

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. De onderzoeksstrategie en –methodologie worden beschreven en de keuze voor de verschillende onderzoeksgroepen worden onderbouwd. Daarna wordt er aandacht besteed aan de wijze van dataverzameling. Verder gaat dit hoofdstuk in op ethische aspecten in dit onderzoek en hoe er is gezorgd voor betrouwbaarheid en validiteit. Het hoofdstuk sluit af met een korte terugblik.

3.2. Soort onderzoek

Omdat onderzocht wordt wat de mogelijkheden zijn tot ontwikkeling en wat de behoeften zijn op het gebied van collectief leren, kan dit onderzoek gedefinieerd worden als een beschrijvend onderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Omdat dit kwalitatieve onderzoek een interpretatie is van een huidige situatie in mijn werkpraktijk en het een aanzet geeft tot veranderen van deze situatie, valt dit onderzoek wordt binnen het interpretatieve onderzoeksparadigma (De Lange et al., 2011). Hierbij staat de deductieve benadering (De Lange et al., 2011) centraal omdat er vanuit de veronderstelling wordt gewerkt dat collectief leren zinvol zou kunnen zijn. Deze veronderstelling wordt getoetst aan de praktijk. En zoals elke onderzoeker bereidt moet zijn om zijn eigen handelen goed onder de loep te houden, is ook in dit onderzoek kritische reflectie zeer belangrijk (De Lange et al., 2011). Critical friends hebben daarin een belangrijke rol gespeeld door bij elke belangrijke stap van het onderzoek mee te denken (bijlage 6).

3.3. Onderzoeksmethode en onderzoeksgroepen

In de fase waar ik informatie verzamel staan de mensen in de zorg centraal. Dit is een bewuste keuze: als ik breed zou kijken wat iedereen er van vindt, dan wordt het te groot en breed voor wat ik wil weten. Ik wil als uitgangspunt nemen wat de behoefte is in het zorgteam en van de zorgbegeleiders zelf, omdat collectief leren wordt gekenmerkt door autonome verantwoordelijkheid (Wenger et al., 2002; Verbiest & Vandenberghe, 2003a; Verbiest & Vandenberghe, 2003b). Ik wil daarom de behoeften van binnenuit centraal stellen: hoe kunnen begeleiders van elkaar leren? Door deze afbakening wil ik in kaart brengen wat hun behoefte is. Mijn vooronderstelling is dat dit het beste te bereiken is door het inzetten van een vorm van collectief leren.

De zorgfunctionarissen kunnen vanuit hun expertise een beeld geven van de professionaliseringskansen van de zorgbegeleiders. Zij hebben vanuit hun begeleidende functie van docenten en leerlingen veel contact met de zorgbegeleiders. Daarnaast zijn er

de zorgbegeleiders zelf die een beeld kunnen geven van hun professionaliseringskansen en mogelijkheden tot collectief leren. Als laatste wordt er een membercheck uitgevoerd (Swanborn, 1996).

In dit onderzoek is op basis van bovenstaande gekozen voor drie onderzoeksgroepen.

Groep 1: ZORGFUNCTIONARISSEN

De formele leiding en de experts in het interne zorgteam: zorgcoördinator, orthopedagoog, jeugdmaatschappelijk werker, drie vertrouwenspersonen en twee ambulant begeleiders vanuit de clusters 3 en 4. Het merendeel van de leerlingen met een clusterindicatie in het Voortgezet Onderwijs komen uit cluster 3 en 4 (Onderwijsraad, 2010).

Groep 2: ZORGBEGELEIDERS

In totaal 10 zorgbegeleiders worden benaderd. Zij hebben de taak om ondersteuning te geven aan leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Er is gekozen voor de groep begeleiders die de komende jaren het grootste deel van de begeleiding zullen uitvoeren.

Groep 3: KERNGROEP VAN BEIDE ONDERZOEKSGROEPEN

Een selecte groep van zorgbegeleiders en zorgfunctionarissen (totaal vier) nemen deel aan een membercheck (Swanborn, 1996).

3.3.1. De vragenlijsten

De eerste groep (de zorgfunctionarissen) wordt benaderd met een vragenlijst (bijlage 1) en op basis van de uitkomsten is een tweede vragenlijst samengesteld voor onderzoeksgroep 2 (bijlage 2). De kwalitatieve resultaten uit de vragenlijsten geven een beeld welke kansen de zorgfunctionarissen en de zorgbegeleiders zien om te professionaliseren. Bij het maken van de vragenlijsten is rekening gehouden met de richtlijnen voor vragenlijsten zoals beschreven door De Lange et al. (2011). Om de resultaten zo goed mogelijk te kunnen vergelijken zijn beide vragenlijsten opgebouwd vanuit een drieluik:

1. Kennis en expertise
2. Professionaliseringskansen
3. Collectief leren.

Om een beeld te krijgen van de professionaliseringskansen is er eerst een inventarisatie van de huidige kennis en expertise van de zorgbegeleiders. Uit die inventarisatie volgen mogelijke kansen voor professionaliseren. De vragenlijsten zijn zelf ontwikkeld omdat er voor deze onderzoeksvraag geen vragenlijsten bestaan. De vragenlijsten zijn digitaal uitgezet³ omdat de verschillende onderzoeksgroepen werken op verschillende locaties, tijden, schoolsoorten en agenda's. Omdat in dit onderzoek gezocht wordt naar persoonlijke perceptie, bestaat de vragenlijst niet enkel uit gesloten vragen. Er is ruimte voor persoonlijke ideeën. Het risico van

³ Via www.enquetemaken.nu

open vragen is echter wel dat dit een zo divers scala aan opbrengsten kan geven, dat de interpretatie daarvan lastiger is (De Lange et al., 2011).

3.3.2. De membercheck

Een membercheck met vier deelnemers is uitgevoerd om de validiteit van een onderzoek te vergroten (Swanborn, 1996). Er is één deelnemer uit onderzoeksgroep 1 (respondent 5) en er zijn drie deelnemers uit onderzoeksgroep 2 (respondent 1, 3 en 6). Uit de tweede groep zijn er meer deelnemers omdat in een professionele leergemeenschap de groep zelf uiteindelijk van binnenuit leert (Verbiest & Vandenbergh, 2003a; Ruijters, 2006; Castelijns et al., 2011). Die groep is daarom meer vertegenwoordigd in de membercheck.

De deelnemers zijn geselecteerd op basis van de volgende aspecten:

- Uiteenlopende resultaten in hun respons;
- Ze werken in/met verschillende afdelingen (LWOO, VMBO, HAVO/VWO);
- Ze hebben allemaal veel ervaring.

In de conclusie zijn de uitkomsten van het onderzoek genuanceerd op basis van de uitkomsten van de membercheck. In een membercheck wordt aan de respondenten gevraagd of zij het eens zijn met omschrijvingen, interpretaties en conclusies in het onderzoek om na te gaan of zij de resultaten en verbanden herkennen (Swanborn, 1996). Als dit niet het geval is wordt aan de deelnemers gevraagd wat in hun ogen anders is en welke aspecten er zijn die dat veroorzaken. Swanborn (1996) noemt enkele mogelijke valkuilen van een membercheck. Als eerste noemt hij dat respondenten alleen kunnen reageren op vragen die door de onderzoeker zijn gesteld. Hierin schuilt het gevaar van een zogenaamde onderzoekerbias: vragen worden zo gesteld dat er wordt gestuurd richting een vooraf gestelde gewenste uitkomst. Een tweede valkuil is dat respondenten belang hebben bij de uitkomsten. Dit kan tot gevolg hebben dat respondenten proberen de uitkomsten te manipuleren. Ondanks deze valkuilen stimuleert Swanborn het gebruik van de membercheck omdat het ondanks de kanttekeningen tot waardevolle gegevens leidt.

3.4. Ethiek in het onderzoek

Dit onderzoek vindt plaats in een context waar ik zelf deel van uit maak. Dit is een voor- en nadeel. Voordeel is dat de betrokkenheid het onderzoek relevant maakt voor de praktijk; het geeft antwoord op de vraag waar kansen liggen voor ontwikkeling. Zowel de deelnemers als ikzelf hebben belang bij een duidelijke uitkomst. Daarnaast is er het praktische voordeel dat de lijnen naar de respondenten kort zijn.

Onderzoek in de praktijk waar de onderzoeker zelf ook werkt vereist een zorgvuldige aanpak en een directe, open communicatie. Boerman (2008) beschrijft zes thema's voor praktijkonderzoek: vertrouwen, zorgvuldigheid, volledigheid, collegialiteit, geheimhouding en werken vanuit een opdracht. Boerman (2008) benadrukt de morele kwaliteiten waarover een

persoon moet beschikken om een onderzoek optimaal te kunnen uitvoeren. Ook Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij (2010) beschrijven de gedragscodes van praktijkgericht onderzoek: het moet nuttig zijn, respectvol, zorgvuldig, integer zijn uitgevoerd en er moet verantwoording worden afgelegd. Deze gedragscodes beschrijven voor een groot deel het ethisch handelen in een onderzoek. In mijn onderzoek ben ik open geweest naar betrokkenen over het doel en de inhoud van het onderzoek. Ik ben zorgvuldig te werk gegaan bij het ontwikkelen van de onderzoeksinstrumenten. Ik heb met collega's, zorgbegeleiders, zorgcoördinator en de schoolleiding de onderzoeksvraag doorgesproken. Afspraken zijn gemaakt met de betrokkenen en met alle gegevens is integer, vertrouwelijk en zorgvuldig omgegaan.

Een kenmerk van praktijkgericht onderzoek is dat het onderzoek iets teweegbrengt in de praktijk van de onderzoeker (De Lange et al., 2011). Tegelijk moet een onderzoek waar de onderzoeker zelf een rol speelt, ethisch goed worden uitgevoerd omdat de onderzoeker aannames kan hebben ten aanzien van het resultaat (Bolhuis & Kools, 2012). Het onderzoek is immers het gevolg van een situatie waarvan de onderzoeker denkt dat het goed zou zijn als daar verandering in zou komen.

De vooronderstellingen in dit onderzoek zijn getoetst bij anderen. Collega's, zorgcoördinator en zorgbegeleiders herkenden de probleemstelling. Critical friends binnen en buiten de school hebben meegedacht over het onderzoek. Vragen zijn in dat proces herschreven en verscherpt. Daarnaast hebben critical friends meegedacht over de onderzoeksopzet. De wijze waarop critical friends een rol hebben gespeeld in dit onderzoek en onderzoeksverslag staat in bijlage 6.

3.5. Validiteit en betrouwbaarheid

Er zijn verschillende vormen van triangulatie die gebruikt kunnen worden: brontriangulatie, methodetriangulatie en onderzoekertriangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Literatuur, vragenlijsten aan verschillende onderzoeksgroepen en een membercheck vormen de basis van methodetriangulatie in dit onderzoek. Dit zorgt voor een breed beeld en levert kwalitatieve onderzoeksdata op vanuit verschillende invalshoeken. Daarbij is de membercheck gebruikt als controle-instrument. Zo wordt de betrouwbaarheid vergroot. De uitkomsten zullen in een andere onderzoekscontext ongetwijfeld anders zijn: dit onderzoek gaat over de specifieke context van deze praktijk. Toch kunnen de gegevens voor anderen bruikbaar zijn.

De beginsituatie van het onderzoek is zo goed mogelijk beschreven door de plannen in de zorg te bestuderen en door verkennende gesprekken met de zorgcoördinator en andere begeleiders in school. De interne validiteit (De Lange et al., 2011) wordt zoveel mogelijk gewaarborgd door de onderzoeksmethode af te stemmen op de onderzoeksvragen en de vragenlijsten zijn zo opgesteld dat de uitkomsten zo goed mogelijk te vergelijken zijn. De

Lange et al., (2011) wijzen wel op de moeilijke interpreteerbaarheid en zwakke validiteit van vragenlijsten bij kwalitatief onderzoek. Toch is in dit onderzoek gekozen voor vragenlijsten omdat ze relatief eenvoudig in korte tijd opvattingen kunnen verzamelen over het onderwerp. Bovendien kunnen ze de basis vormen voor diepergaand kwalitatief onderzoek (De Lange et al., 2011).

3.6. Afsluitend

De onderzoeksopzet is nu beschreven. Vanuit de informatie wordt in hoofdstuk 4 en 5 respectievelijk de data verzameld, geïnterpreteerd en conclusies getrokken. Vanuit de conclusies worden aanbevelingen gedaan over vervolgstappen van dit onderzoek.

Hoofdstuk 4. Dataverwerking

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de data uit vragenlijst 1, 2 en de membercheck verwerkt. Voor de volledigheid: er wordt gesproken over de zorgfunctionarissen en de zorgbegeleiders. De zorgfunctionarissen zijn de professionals uit het interne zorgteam en de zorgbegeleiders zijn de docenten die leerlingen met een bijzondere ondersteuningsbehoefte/clusterindicatie begeleiden.

4.2. Resultaten vragenlijst 1

Zeven van de acht zorgfunctionarissen hebben gereageerd. De vragenlijst (bijlage 3) bestond uit drie categorieën: kennis en expertise, ontwikkelkansen en collectief leren. In de volgende paragrafen worden de uitkomsten weergegeven.

4.2.1. Kennis en expertise

Tabel 1. Expertise van de zorgbegeleiders volgens zorgfunctionarissen uit het zorgteam

In deze school is professionalisering van begeleiders van zorgleerlingen nodig		
Aantal	Antwoord	
5	Eens	
3	geen mening	
1	Oneens	
In welke mate hebben begeleiders van zorgleerlingen kennis en expertise om de begeleiding goed te kunnen uitvoeren?		
Aantal	Antwoord	
1	Goed	
3	Redelijk	
1	Wel wat	
1	Sommigen veel, anderen weinig	
1	Weet ik niet	
Reageer a.u.b. op de volgende stelling:		
		Eens Oneens
Als deze school op dezelfde manier blijft werken als nu, dan ben ik tevreden over de kwaliteit van de ondersteuning van zorgleerlingen.		1 6

Uit de respons blijkt dat er door de zorgfunctionarissen verschillend wordt gedacht over de kennis en expertise van de zorgbegeleiders. In tabel 1 is te zien dat vijf van de zeven (58%) vinden dat professionalisering nodig is, twee hebben daarover geen mening en 1 is het daar niet mee eens. Slechts één noemt de kennis en expertise van de zorgbegeleiders 'goed' en

drie (44%) geven aan dat dit redelijk is. Eén persoon zegt in reactie op een open vraag dat begeleiders van leerlingen niet altijd geselecteerd worden op basis van kennis & expertise maar dat het een organisatorische keuze is. Tevens geven zes van de zeven (86%) aan dat als de school blijft werken zoals nu, zij niet tevreden zijn over de kwaliteit van de ondersteuning.

Tabel 2. De kennis en expertise van zorgbegeleiders volgens de zorgfunctionarissen

	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Gem.
Hoe groot is volgens u het percentage aan begeleiders van zorgleerlingen met veel kennis en expertise?	0	2	3	1	1	53%
Hoe groot is volgens u het percentage aan begeleiders van zorgleerlingen met weinig kennis en expertise?	2	2	2	1	0	36%
Hoeveel procent van de begeleiders van zorgleerlingen waar u bij betrokken bent, vraagt om ondersteuning bij de uitvoering van hun taak?	2	1	2	1	1	36%
Hoeveel procent van de begeleiders van zorgleerlingen waar u bij betrokken bent, geven adequate ondersteuning aan docenten bij hun taak?	1	1	4	1	0	44%
Hoeveel procent van de begeleiders van zorgleerlingen waar u bij betrokken bent, geven adequate ondersteuning aan docenten bij het uitvoeren van hun lesgevende taak aan deze leerlingen?	2	2	1	1	1	41%

Tabel 2 laat zien dat volgens de zorgfunctionarissen gemiddeld 53% van de zorgbegeleiders veel kennis en expertise hebben. Twee geven aan dat 20-40% van de zorgbegeleiders veel kennis en expertise hebben. Eén zorgprofessional geeft aan 60-80% en één scoort 80-100%. Naar mening van de zorgfunctionarissen vragen relatief weinig zorgbegeleiders om ondersteuning (gemiddeld 36%). Maar ook geven de zorgfunctionarissen aan dat 44% van de begeleiders niet of nauwelijks ondersteuning vraagt. Vier van de zeven (57%) antwoorden dat 40-60% dat niet doet.

4.2.2. Ontwikkelkansen

Het tweede deel in de vragenlijst gaat over de professionaliseringskansen in het begeleidersteam.

Tabel 3. Kansen voor professionalisering volgens vier of meer zorgfunctionarissen

Vraag: Voor welke van de onderstaande gebieden kunt u zich voorstellen dat (een deel van) de begeleiders van zorgleerlingen elkaar meer kunnen ondersteunen door ervaring, expertise en kennis te delen met andere zorgbegeleiders?	
Aantal	Antwoord
7	Gespreksvaardigheden met leerlingen
6	Kennis van gedrag AD(H)D ASS ODD enz.
6	Adviseren en ondersteunen van collega's
5	Adequate handelingsadviezen
5	Gespreksvaardigheden met ouders / externen

In tabel 3 staan de hoofdlijnen van de respons weergegeven. Het verbeteren van gespreksvaardigheden wordt door zeven van de acht zorgfunctionarissen gezien als professionaliseringskans. Zes geven aan kennis van gedrag en adviseren/ondersteunen van docenten en ondersteunen van collega's te zien als kans. Vijf geven aan adequate handelingsadviezen en gespreksvaardigheden met ouders/externen.

Tabel 4. Consulteren van zorgbegeleiders onderling

In hoeverre denkt u dat begeleiders van zorgleerlingen andere zorgbegeleiders consulteren bij het uitvoeren van hun taak?	
Aantal	Antwoord
5	Zij doen dat af en toe
1	Zij doen dat met regelmaat
1	Zij doen dat redelijk vaak
Vindt u dat begeleiders van zorgleerlingen waar u bij betrokken bent, vaker andere begeleiders zouden kunnen consulteren, om ondersteuning te ontvangen bij het uitvoeren van hun taak?	
Aantal	Antwoord
5	Ja, dat zouden ze meer kunnen doen
1	Ik weet het niet
1	Nee, dat hoeft niet
Hebben in deze school de begeleiders van zorgleerlingen genoeg kennis en expertise om onderlinge uitwisseling hiervan zinvol te maken?	
Aantal	Antwoord
7	ja, ik denk dat uitwisseling zinvol is

In tabel 4 is te zien dat 71% van de zorgfunctionarissen denken dat zorgbegeleiders elkaar af en toe consulteren. Eén stelt dat ze dit met regelmaat doen en één zegt redelijk vaak. Vijf van de zeven zeggen dat ze elkaar vaker onderling kunnen consulteren voor ondersteuning. Eén weet dit niet en één zegt dat dit niet hoeft. Tevens zeggen allen dat er genoeg kennis en expertise aanwezig is om uitwisseling zinvol te maken.

4.2.3. Collectief leren

Tabel 5. Collectief leren volgens de zorgfunctionarissen in het zorgteam

	Eens	Oneens	Geen mening
Collectief leren tussen begeleiders van zorgleerlingen is op deze school een effectieve manier om expertise te vergroten	6	-	6
Als het team van zorgbegeleiders meer samenwerkt wordt de kwaliteit van de zorg in deze school vergroot.	6	1	-
Als deze school op dezelfde manier blijft werken als nu, dan ben ik tevreden over de kwaliteit van de ondersteuning van zorgleerlingen.	1	6	-

De zorgfunctionarissen zien collectief leren als waardevol. In tabel 5 is te zien dat zes van de zeven (86%) vinden dat collectief leren een effectieve manier is om expertise te vergroten. Eén respondent heeft hierover geen mening. Volgens zes van de zeven (86%) vergroot samenwerking de kwaliteit van de zorg. Als de school blijft werken zoals nu dan zijn zes van de zeven niet tevreden over de kwaliteit van de ondersteuning.

Tabel 6. Hoofdpunten uit de reacties op de randvoorwaarden voor collectief leren volgens de zorgfunctionarissen

- De onderwijsinstelling moet dit faciliteren.
- Openheid tussen begeleiders.
- Tijd en ruimte in het rooster.
- Beleid maken en uitvoeren.
- Uitvoeren van onderwijskundige visie door school.

Over de randvoorwaarden voor collectief leren wordt in respons op een open vraag (tabel 6) door drie van de zeven (43%) facilitering als voorwaarde gezien. Eén noemt daarbij tijd en ruimte in het rooster, één noemt professionaliseringsmiddelen en één noemt tijd en prioriteit. Verder worden de volgende aspecten genoemd: uitvoeren van goed beleid en visie, de inzet van het leerlingvolgsysteem en openheid tussen begeleiders. Door één zorgfunctionaris worden de diverse locaties genoemd als lastige factor om de ontmoeting tussen zorgbegeleiders te organiseren.

4.3. Resultaten vragenlijst 2: zorgbegeleiders

De tweede groep bestaat uit de zorgbegeleiders zelf. Acht van de negen hebben gereageerd, een respons van 89%. De vragenlijst bestond weer uit drie categorieën: kennis en expertise, professionaliseringskansen en collectief leren. De uitkomsten worden weergegeven in de volgende paragrafen. De vragenlijst is in zijn geheel weergegeven in bijlage 4.

4.3.1. Kennis en expertise van zorgbegeleiders

Tabel 7. Kennis en expertise volgens de zorgbegeleiders

	Ja	Nee
Ik heb goede kennis over gedragsspecifieke kenmerken van de zorgleerlingen die ik begeleid	8	-
Ik voel me expert omdat ik in staat ben om mijn kennis op zo'n manier in te zetten dat zorgleerlingen daar voordeel bij hebben	7	1
Ik heb genoeg expertise om passende handelingsplannen te schrijven voor het docententeam	5	3
Ik voel mij onderdeel van het team van begeleiders	7	1
Ik ken de meeste van de andere begeleiders van zorgleerlingen	5	3
Als ik de begeleiding zonder de ambulante begeleider kan uitvoeren, doe ik dat	7	1

Tabel 7 geeft aan dat 100% van de zorgbegeleiders vinden dat ze goede kennis hebben van gedrag. Op één na voelt iedereen zich expert in de begeleiding en vijf voelen zich bekwaam in het schrijven van handelingsadviezen. Als de begeleiding zonder ambulant begeleiders kan worden uitgevoerd, doen zeven van de acht dat ook.

Tabel 8. De begeleiding van de leerlingen

	Altijd	Regelmatig	Soms	Nooit
Ik vind de begeleiding van zorgleerlingen ingewikkeld	1	2	3	2
In gesprekken met leerlingen weet ik altijd wat ik moet doen of zeggen	1	6	1	-

Verder blijkt (tabel 8) dat de helft van de zorgbegeleiders de begeleiding soms of regelmatig ingewikkeld vindt. Een kwart ervaart dit nooit en één persoon zegt dit altijd ingewikkeld te vinden. Zes van de acht (75%) weten verder vaak of met regelmaat wat ze moeten doen in de begeleiding. Eén weet altijd wat er gedaan moet worden en 1 persoon weet dit soms.

4.3.2. Professionaliseringskansen

Tabel 9. Kansen voor professionalisering volgens de zorgbegeleiders zelf

Aantal	Ontwikkelkansen
6	Toepassen van oplossingsstrategieën
5	Het geven van adequate handelingsadviezen
5	Adviseren en ondersteunen van collega's
2	Samenwerking met anderen
2	Kennis van de zorg binnen de organisatie
2	Kennis van gedrag
1	Gespreksvaardigheden met zorgleerlingen

De gebieden waarin zorgbegeleiders zich meer zouden kunnen ontwikkelen (tabel 9) zijn oplossingsstrategieën in de begeleiding (73%), het schrijven van handelingsadviezen (63%) en het adviseren en ondersteunen van collega's (63%). Een minderheid van 25% zien ontwikkelkansen in samenwerking, kennis van de zorg en kennis van gedrag.

4.3.3. Collectief leren

Tabel 10. Collectief leren volgens de zorgbegeleiders

	Ja	Nee
Met mijn kennis en ervaring kan ik veel betekenen voor andere begeleiders	7 (88%)	1 (12%)
Ik word door andere begeleiders benaderd voor consult over het omgaan met zorgleerlingen	4 (50%)	4 (50%)
Ik wil graag leren van anderen en ervaringen delen met andere begeleiders van zorgleerlingen	8 (100%)	-

Ik wil mijn kennis en ervaringen delen zodat anderen daar voordeel bij hebben	8 (100%)	-
Ik vind het goed dat professionals hun expertise met elkaar delen	8 (100%)	-
	Zelden / nooit	Regelmatig
Bij de begeleiding van zorgleerlingen consulteer ik andere begeleiders van zorgleerlingen	4	4
In hoeverre voel je je verantwoordelijk voor het werk dat andere begeleiders doen?	Niet	1
	Een beetje	7
	Verantwoordelijk	-
	Heel verantwoordelijk	-

Tabel 10 laat zien dat zeven van de acht zorgbegeleiders vinden dat ze veel kunnen betekenen voor andere begeleiders. Iedereen geeft aan dat het goed is om te leren van andere zorgbegeleiders en allen hechten waarde aan het delen van kennis en expertise. De helft van de zorgbegeleiders consulteert nooit of zelden andere begeleiders en de andere helft doet dit regelmatig, maar niet vaak of altijd. De helft wordt ook niet zelf gevraagd om ondersteuning te geven aan andere begeleiders. Op één na (die zich niet verantwoordelijk voelt) voelen zorgbegeleiders zich een beetje verantwoordelijk voor het werk van de andere begeleiders. Niemand voelt zich een beetje of heel verantwoordelijk.

Tabel 11. Waarde die zorgbegeleiders toekennen aan de pijlers collectief leren

GEDEELD EIGENAARSCHAP			
heel waardevol	waardevol	een beetje waardevol	niet waardevol
	6	1	1
GELIJKWAARDIGHEID			
heel waardevol	waardevol	een beetje waardevol	niet waardevol
2	4	2	
BEREIDHEID TOT UITWISSELING			
heel waardevol	waardevol	een beetje waardevol	niet waardevol
6	2		
GEZAMENLIJKE DOEL EN VISIE			
heel waardevol	waardevol	een beetje waardevol	niet waardevol
4	2	2	



Belangrijke waarde (tabel 11) wordt toegekend aan de pijlers onder collectief leren *gedeeld eigenaarschap*, *ondersteunend leiderschap* en de *bereidheid tot uitwisseling* in de groep. Als minst belangrijke voorwaarden worden *gelijkwaardigheid*, *gezamenlijke visie* en *vrijwillige deelname* gezien.

Tabel 12. Voorwaarden voor collectief leren volgens de helft of meer zorgbegeleiders

Aantal	Voorwaarde
8	Dat er verschil in expertise mag zijn
6	Dat school dit als belangrijk ziet en ondersteunt
6	Dat er waardering is vanuit de school
5	Dat iedereen respectvol met elkaar omgaat
4	Samen verantwoordelijk voor opbrengsten
4	Dat de groep een gezamenlijke visie ontwikkelt

4.4. Membercheck

De onderzoeksopzet, geanonimiseerde resultaten en de voorlopige conclusies zijn aan de vier deelnemers van de membercheck voorgelegd (bijlage 5). De uitkomst van het onderzoek is volgens alle deelnemers waardevol en de conclusies zijn volgens alle deelnemers passend. Uit de membercheck blijkt dat de reacties op de open vragen moeilijk zijn terug te vinden in de conclusies, terwijl sommige opmerkingen van respondenten wel de moeite waard zijn om specifiek te verwerken. Ook wordt er opgemerkt dat de groep zorgbegeleiders die in het onderzoek benaderd is, een relatief klein deel is van de totale groep zorgbegeleiders. Daarom moet er voorzichtig worden omgegaan met de conclusies. Verder vinden de deelnemers het de moeite waard om te onderzoeken wat de schoolleiding zou willen doen met de professionalisering van de begeleiders en het animo voor collectief leren. Als laatste waardevolle opmerking wordt er gezegd dat er verder onderzoek kan worden gedaan naar de verschillen in de perceptie op het functioneren van de zorgbegeleiders, tussen zorgfunctionarissen en zorgbegeleiders door gesprek met de zorgfunctionarissen. Bovenstaande opmerkingen zijn meegenomen in de nuancering van de conclusies en aanbevelingen van dit onderzoek.

Hoofdstuk 5. Conclusies

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden per deelvraag conclusies getrokken en de resultaten van het onderzoek worden gekoppeld aan de theorie. Eerst worden er conclusies getrokken uit de eerste vragenlijst. Daarna worden er conclusies getrokken uit de tweede vragenlijst. Kort worden de uitkomsten vervolgens vergeleken en worden er conclusies getrokken uit de vergelijking. Dit wordt samengevoegd in de beantwoording van de onderzoeksvraag en daaruit vloeien aanbevelingen voort. Tot slot wordt er gekeken naar de sterke en zwakke kanten van dit onderzoek.

5.2. Conclusies uit vragenlijst 1

Deze vragenlijst aan de zorgfunctionarissen behandelde een drietal onderwerpen: de kennis en expertise van zorgbegeleiders, collectief leren en kansen voor ontwikkeling.

De eerste deelvraag die in deze fase wordt beantwoord is:

- **Wat zijn de professionaliseringskansen volgens de zorgfunctionarissen uit het zorgteam: de zorgcoördinator, orthopedagoog, vertrouwenspersonen, jeugdmaatschappelijk werker en de ambulant begeleiders van cluster 3 en 4?**

Over de kennis en expertise wordt verschillend gedacht, maar over het algemeen kan worden geconcludeerd dat dit in de ogen van de zorgfunctionarissen per begeleider verschilt. De belangrijkste kansen (50% of meer zorgfunctionarissen geven dit aan) voor professionaliseren volgens de zorgfunctionarissen zijn:

- Gespreksvaardigheden met leerlingen
- Kennis van gedrag AD(H)D ASS ODD enz.
- Adviseren en ondersteunen van collega's
- Geven van adequate handelingsadviezen
- Gespreksvaardigheden met ouders / externen
- Samenwerking begeleiders en zorgfunctionarissen

Er zijn begeleiders met zeer weinig expertise en er zijn begeleiders met veel expertise. Volgende de zorgfunctionarissen is professionalisering nodig en de ondersteuning die wordt gegeven aan docenten kan worden verbeterd door collectief leren.

De tweede deelvraag is:

- **Wat vinden de zorgfunctionarissen van collectief leren en zien ze mogelijkheden om dit te implementeren?**

De zorgfunctionarissen geven aan dat zorgbegeleiders veel kunnen leren van elkaars expertise en ervaring en dat dit professionalisering bevordert. Onderling consult tussen de zorgbegeleiders kan dit volgens de zorgfunctionarissen stimuleren. De zorgfunctionarissen zien

voordelen in het collectief leren maar geven wel aan dat er aan randvoorwaarden moet worden voldaan: het moet gefaciliteerd worden, er moet tijd en ruimte in het rooster zijn, er moet openheid tussen begeleiders zijn en er moet beleid op gemaakt worden. De Inspectie van Onderwijs (2013) bevestigt dit beeld: de grote werkdruk in het onderwijs is voor onderwijsprofessionals een belemmering voor professionalisering.

Onderzoek geeft aan dat het nodig is om docenten verder te professionaliseren in hun adaptief handelen naar leerlingen met bijzondere ondersteuningsbehoeften (Van de Wolf en Van Beukering, 2009; Onderwijsraad, 2010; Onderwijsraad, 2011; Inspectie van Onderwijs, 2013). Dit betekent dat de ondersteuning aan docenten belangrijker wordt.

Scheerens (2009) en Vescio et al. (2008) laten zien dat onderwijsprofessionals die participeren in een professionele leergemeenschap effectiever handelen en onderzoek van Diepstraten & Evers (2012) wijst uit dat ook de leerlingprestaties verbeteren.

Uit de reacties kan geconcludeerd worden dat volgens de zorgfunctionarissen professionalisering wenselijk is. Op één na vinden de zorgfunctionarissen de huidige kwaliteit van de begeleiding niet goed genoeg voor de toekomst. Essentiële randvoorwaarden voor het delen van kennis en expertise zijn volgens de zorgfunctionarissen tijd, ruimte en het faciliteren vanuit de organisatie. Ook Verbiest (2012) en de Inspectie van Onderwijs (2013) benadrukken de verantwoordelijkheid van de schoolleiding bij professionalisering.

5.3. Conclusies uit vragenlijst 2

De derde deelvraag die beantwoord wordt is:

- **Wat zijn de professionaliseringskansen volgens de zorgbegeleiders zelf?**

De zorgbegeleiders zien zichzelf als professionals en experts op het gebied van de begeleiding van hun leerlingen. Ze werken zelfstandig en voelen zich bekwaam. Ze hebben volgens zichzelf over het algemeen goede kennis van gedrag. Elkaar consulteren vinden de zorgbegeleiders een belangrijk kenmerk van hun werk en ze geven aan dat actief kennis delen goed is. Toch consulteert de helft elkaar niet of nauwelijks, terwijl de andere helft dit met regelmaat doet. Het merendeel zegt dat het adequaat geven van handelingsadviezen beter kan. Hieruit kan voorzichtig worden geconcludeerd dat contact met en het begeleiden van de leerlingen volgens de zorgbegeleiders goed gaat, terwijl ze in hun ondersteunende en adviserende rol naar collega's nog kunnen professionaliseren. Het ondersteunen van collega's wordt door een groot deel van de zorgbegeleiders gezien als een kans voor ontwikkeling. De volgende professionaliseringskansen worden door meer dan vier zorgbegeleiders genoemd:

- Toepassen van oplossingsstrategieën (6x)
- Het geven van adequate handelingsadviezen (6x)
- Adviseren en ondersteunen van collega's (5x)

De vierde deelvraag die beantwoord wordt is:

- **Wat is het draagvlak voor professionele ontwikkeling onder de zorgbegeleiders en welke voorwaarden zien zij waaraan voldaan moet worden om dit te implementeren?**

Het draagvlak voor professionele ontwikkeling is groot, maar het delen van kennis en expertise gebeurt op dit moment nog te weinig. Draagvlak is volgens Verbiest (2012) en Verbiest & Vandenbergh (2003a) ook een belangrijke voorwaarde om het delen van kennis en expertise in een professionele leergemeenschap succesvol te maken. Alle zorgbegeleiders willen professionaliseren door het delen van kennis en expertise. Er mogen van alle zorgbegeleiders verschillen zijn in expertise onderling. Tevens wordt genoemd dat respectvol met elkaar omgaan belangrijk is. Ook Wenger (1998) noemt respectvol omgaan als een essentiële voorwaarde om tot uitwisseling te komen. De zorgbegeleiders zien een belangrijke rol voor de schoolleiding om de uitwisseling van kennis en expertise te ondersteunen. Door zes van de acht wordt waardering vanuit de schoolleiding expliciet genoemd en door twee zorgbegeleiders wordt tijd en ruimte genoemd.

- **Wat vinden de zorgbegeleiders van collectief leren en zien ze mogelijkheden om dit te implementeren?**

Over collectief leren wordt eenduidig geantwoord dat het zinvol is: collectief leren bevordert de professionaliteit. Dit sluit aan bij de conclusies van Stevens et al., (1998) en Vescio et al., (2008): het handelen van onderwijsprofessionals verbetert en uitwisseling in een professionele leergemeenschap wordt door docenten als positief ervaren. De pijlers *ondersteunend leiderschap, bereidheid van uitwisseling en eigenaarschap* worden het meest belangrijk gevonden. Als minst belangrijke pijler wordt *vrijwillige deelname* gezien. Verbiest (2012) en Wenger (1998) stellen beide echter dat *vrijwilligheid* voor de opbrengsten in een collectieve leergemeenschap belangrijk kan zijn: *'Intervisie vereist verder vertrouwen en openheid tussen de betrokkenen, zodat men zich veilig voelt en kwetsbaar kan opstellen. Dit maakt het moeilijk om intervisie verplicht te stellen'* (Verbiest, 2012, p 121). Verbiest stelt dat als er onvoldoende kwaliteit is om de intervisie door de groep zelf te laten vormgeven een werkvorm als *begeleide intervisie* kan worden ingezet. Dit staat volgens hem echter wel weer op gespannen voet met de autonomie van de leergemeenschap.

5.4. Vergelijking van de uitkomsten van de vragenlijsten

Kennis en expertise

Het beeld dat de zorgfunctionarissen schetsen van de kennis en expertise van de zorgbegeleiders verschilt met het beeld dat de zorgbegeleiders hebben over zichzelf: waar de begeleiders zichzelf zien als voldoende of goed op het gebied van kennis en expertise, vindt een groot deel van de zorgfunctionarissen dat de begeleiders te weinig kennis en expertise hebben. Ook Van der Wolf en Van Beukering (2009) stellen dat er in scholen nog veel kan worden gedaan aan professionalisering, met name op het gebied van de omgang

met leerlingen met bijzondere ondersteuningsbehoeften. De zorgfunctionarissen stellen tevens dat de zorgbegeleiders betere ondersteuning aan docenten kunnen geven, terwijl de zorgbegeleiders zichzelf ook op dat gebied goed vinden functioneren.

Professionaliseringskansen

De perceptie van de zorgfunctionarissen en die van de zorgbegeleiders is verschillend. Het grootste verschil is te zien in perceptie op de kwaliteit van gespreksvaardigheden met leerlingen: de zorgfunctionarissen vinden dit de belangrijkste professionaliseringskans terwijl de zorgbegeleiders deze optie juist als minst belangrijk hebben aangemerkt. De ideeën van de zorgfunctionarissen en zorgbegeleiders over het functioneren van de zorgbegeleiders lijken hierin tegengesteld te zijn.

Collectief leren

Beide partijen vinden wel dat collectief leren een goede bijdrage kan leveren in de professionalisering van de zorgbegeleiders. De pijlers van collectief leren zoals omschreven in hoofdstuk 2 worden herkend als essentiële kenmerken, maar niet alle pijlers worden even belangrijk gevonden. Een belangrijke rol is volgens de beide groepen weggelegd voor de schoolleiding: creëren van tijd, ruimte in het rooster, beleid en facilitering worden genoemd. Ook Verbiest (2012) noemt ondersteunend leiderschap als bepalende factor voor het welslagen van professionele leergemeenschappen.

5.5. Conclusies en antwoord op de onderzoeksvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek was:

- **Welke kansen voor professionele ontwikkeling zijn er in het team van zorgbegeleiders van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften en hoe kan collectief leren een rol spelen in verdere professionalisering?**

Volgens beide groepen zijn er duidelijke professionaliseringskansen, maar beiden verschillen in hun visie welke het belangrijkste zijn. De zorgfunctionarissen zien de volgende aspecten als kansen voor professionalisering:

- Gespreksvaardigheden met leerlingen
- Kennis van gedrag AD(H)D ASS ODD enz.
- Adviseren en ondersteunen van collega's
- Adequate handelingsadviezen

De zorgbegeleiders zien de volgende kansen voor professionalisering:

- Toepassen van oplossingsstrategieën
- Het geven van adequate handelingsadviezen
- Adviseren en ondersteunen van collega's

Collectief leren zou volgens beide partijen een rol kunnen spelen en leiden naar een verbetering van de onderwijspraktijk. Onderzoek van Vescio et al., (2008) gaf eerder al aan

dat onderwijsprofessionals hun handelen aanpassen en verbeteren als ze deel uitmaken van een professionele leergemeenschap.

Beide partijen geven aan zich te kunnen vinden in de pijlers van collectief leren: *eigenaarschap, gelijkwaardigheid, gedeelde visie, bereidheid tot uitwisseling, vrijwillige deelname* en *ondersteunend leiderschap* (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002; Verbiest & Vandenberghe, 2003b; Ruijters, 2006; Verbiest, 2004; Castelijns et al., 2011; Verbiest, 2012). Het draagvlak voor het delen van kennis en expertise is groot en er lijkt animo te zijn voor het creëren van een professionele leergemeenschap, maar duurzaamheid en doorzettingsvermogen (Verbiest, 2012) zijn noodzakelijk. De werkdruk in het onderwijs is groot en de ruimte in de agenda voor bijeenkomsten is beperkt (Inspectie van Onderwijs, 2013). Er moet dus aandacht zijn voor de valkuilen van collectief leren: het leidt niet automatisch naar meer professionaliteit (Verbiest & Vandenberghe, 2003b) en het vergt een langdurige investering en betrokkenheid (Verbiest, 2012). Meerdere onderzoeken tonen aan dat succes bepaald wordt door een optelsom van factoren zoals doelen stellen, duurzame betrokkenheid, het proces bewaken en gedeeld eigenaarschap (Verbiest en Vandenberghe, 2003b; Castelijns et al., 2011; Verbiest, 2012).

Uit het onderzoek kunnen samenvattend de volgende conclusies worden getrokken:

- **Er is een belangrijk verschil in perceptie op de kwaliteit van de zorgbegeleiders tussen de zorgfunctionarissen en de zorgbegeleiders;**
- **Er zijn duidelijke professionaliseringskansen, maar er is verschil in de soort kansen die de zorgfunctionarissen en de zorgbegeleiders zien;**
- **Collectief leren wordt gezien als een succesvol middel tot professionalisering en de zorgbegeleiders willen meer van elkaar leren;**
- **De belangrijkste pijler voor collectief leren is 'ondersteunend leiderschap'.**

5.6. Overdenkingen en aanbevelingen

Verbiest (2012) beschrijft dat schoolleidingen een belangrijke taak hebben bij de totstandkoming van professionele leergemeenschappen, maar dat die taak niet gemakkelijk is. Praktische belemmeringen zijn werkdruk, roostering en ruimte voor ontmoeting (Verbiest, 2012; Inspectie voor Onderwijs, 2013). Verbiest (2012) omschrijft daarbij de uitdaging van *transformatief leiderschap*, waar docenten betrokken worden in besluitvorming, waar initiatieven worden gestimuleerd en aangemoedigd, risico's worden genomen en verantwoordelijkheden aan anderen gegeven worden.

Alles bij elkaar genomen lijkt dit onderzoek een kans te creëren om te werken aan het opzetten van een professionele leergemeenschap. Begeleiders willen graag, maar de stimulerende rol van de schoolleiding is van essentieel belang.

Dit alles leidt naar de onderstaande aanbevelingen:

1. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken waar de verschillen in perceptie over het functioneren van de zorgbegeleiders tussen de zorgfunctionarissen en de zorgbegeleiders vandaan komen.
2. Sommige lacunes op het gebied van kennis en expertise kunnen mogelijk worden verholpen door passende instructie te geven, bijvoorbeeld op het gebied van het schrijven van handelingsadviezen. De expertise van ambulante begeleiders kan daarvoor worden ingezet.
3. Het is nodig om te onderzoeken wat de beste manier is om een professionele leergemeenschap vorm te geven. De ondersteunende en stimulerende rol door transformatief leiderschap van de schoolleiding is daarbij van belang (Verbiest, 2012). Hierbij valt te denken aan frequentie, vorm en sturing.
4. Er kan door zorgbegeleiders een pilot *collectief leren* worden gestart. De pijlers voor collectief leren zoals beschreven in hoofdstuk 2 dienen daarin leidend zijn. Een suggestie is om de pilot als actieonderzoek vorm te geven, waarin de effecten van collectief leren in een professionele leergemeenschap worden bestudeerd.
5. Het is goed om omstandigheden te creëren (bijvoorbeeld ruimte in het rooster voor bijeenkomsten) die het mogelijk maken om kennis en expertise uit te wisselen. De zorgbegeleiders geven aan de pijler *ondersteunend leiderschap* het meest belangrijk te vinden. Dit lijkt een kritieke factor te zijn op deze school.

5.7. Krachten en zwakten van het onderzoek.

Vragenlijsten zijn bewerkelijke instrumenten en ondanks het voorleggen aan meerdere critical friends bleven de vragenlijsten lang aan veranderingen onderhevig. De Lange et al. (2011) geven richtlijnen voor het opstellen van vragenlijsten en die richtlijnen zijn zoveel mogelijk in acht genomen. Zwakten in de vragenlijsten zitten in de formuleringen en consequente opbouw, waardoor het lastig was om de uitkomsten naast elkaar te leggen. Sommige vragen zijn zo gesteld dat de uitkomst van tevoren al bijna vaststaat. Ook zijn bepaalde woorden in de vraagstelling teveel interpretabel, waardoor de uitkomsten niet absoluut zijn. Veel zorgbegeleiders gaven bijvoorbeeld aan het 'toepassen van oplossingsgerichte strategieën' waardevol te vinden. Maar wat houden deze strategieën in? Hebben alle zorgbegeleiders hetzelfde idee bij dat woord?

Er is bewust gekozen voor het ondervragen van een kleinere groep zorgbegeleiders, omdat besloten is om de groep begeleiders de komende jaren te reduceren en de taak van begeleiding vooral terecht komt bij personen die daar affiniteit mee hebben. Deze groep is in dit onderzoek benaderd. Vragenlijst 1 vroeg echter de zorgfunctionarissen om een beeld te schetsen van alle zorgbegeleiders die nu actief zijn. Het kan dus zijn dat de

professionaliseringskansen die de zorgfunctionarissen omschrijven, vooral over de groep begeleiders gaat die in de toekomst minder of niet meer actief zullen zijn in de begeleiding. Daarnaast betreft het een kwalitatief onderzoek met een relatief klein aantal ondervraagden, waardoor er voorzichtig om moet worden gegaan met de conclusies (De Lange et al., 2011). Uit de waardevolle membercheck bleek dat zorgbegeleiders zich aangesproken voelden op hun professionaliteit en goede kanttekeningen plaatsten bij de uitkomsten. De uitkomsten van de membercheck hebben dan ook de conclusies genuanceerd (Swanborn, 1996).

Hoofdstuk 6. Reflectie

6.1. Inleiding

In dit laatste hoofdstuk kijk ik evaluerend terug naar het onderzoek en trek ik conclusies over mijn eigen leerproces en mijn manier van leren. Ik begin met een reflectie op het onderzoeksproces. Daarna reflecteer ik persoonlijk en sluit af met een kort slotwoord.

6.2. Reflectie op het onderzoeksproces

Collega's waren enthousiast over het thema van het onderzoek en herkenden het praktijkprobleem. Zij wilden mij graag helpen en ik sprak met hen over mijn idee van het onderzoek. Door de gesprekken nam het onderzoek steeds scherpere vormen aan. Zelf ben ik geïnteresseerd naar oorzaken die ten grondslag liggen aan niet goed werkende praktijksituaties. Door de feedback van collega's en critical friends werd ik bevestigd in het nut van het onderzoek. Het kostte mij in het begin veel moeite om aan de slag te gaan en ik had er goed aan gedaan eerst een doorwrocht werkplan te maken. Dit heb ik later in het onderzoek gedaan. Ik moet mezelf altijd een beetje dwingen om anderen om raad te vragen; ik zoek het graag zelf uit en ik ben liever niet afhankelijk van anderen. Afhankelijkheid geeft me een gevoel van hulpeloosheid en ik heb geleerd dat hulp vragen een zwakte is. In mijn onafhankelijkheid zit een kracht maar ook een zwakte: ik kan heel goed zelfstandig werken maar daardoor versmalt mijn blik en mis ik de input van anderen.

Ik vind het heerlijk om me te verdiepen in de theorie. Het geeft me voldoening om vanuit een onderzoekende houding te ontdekken wat er bekend is over een onderwerp. Door deze theoretische bagage voel ik me zelfverzekerder en kan ik mijn expertise inzetten voor het belang van collega's en de leerlingen.

Belangrijkste leerpunten uit het onderzoek:

- Vertrouwen in het niveau van mijn kunnen. Collega's hebben veel voor mij betekend en critical friends hebben mij gesteund en gescherpt door mee te denken over de onderzoeksvragen, de onderzoeksopzet en de analyse
- Ik moet plannen en vooruitkijken. Ik heb mij verkeken op de tijd die er mee is gemoeid om goede respons te krijgen op vragenlijsten. Ik heb daardoor mijn planning moeten aanpassen en kwam aan het einde in tijdnood.
- Ik heb geleerd om onderzoeksvragen en deelvragen zo goed mogelijk te definiëren. Een scherpe focus op wat ik wil weten en leidt naar een planmatige aanpak van het onderzoek. Het vragen van critical friends om mee te denken in het onderzoek heeft me hierbij enorm geholpen.

6.3. Persoonlijke reflectie

In mijn persoonlijk ontwikkelplan – uit het begin van de studie – heb ik het volgende doel omschreven: *ik wil in mijn adviserende taak naar collega's toe meer initiatief nemen om verantwoordelijkheden bij hen neer te leggen*. Nu ik terugkijk op dat leerdoel zie ik dat dit doel geformuleerd is vanuit het perspectief dat anderen moesten veranderen. Dit is mijn grootste leeropbrengst van de afgelopen jaren: waar ik eerder ontwikkelpunten zag en in reactie daarop anderen wilde veranderen, heb ik geleerd dat de oplossing altijd begint met mijn eigen gedrag en handelen. Een ware ommekeer.

Ook wat betreft samenwerking met anderen voelt het – in tegenstelling tot wat ik gewend was – goed om meer samen te werken. Ik ben niet meer alleen aangewezen op mijzelf. Het klinkt wellicht wat paradoxaal, maar onafhankelijkheid gaf mij de schijn van zelfvertrouwen terwijl het samenwerken met anderen mij juist echt vertrouwen geeft.

Volgens Beijaard (2002) ontwikkelen docenten na verloop van tijd een 'best practice' waarna ze weinig meer geneigd zijn om nog te veranderen: *"Zij zijn geneigd nieuwe informatie alleen tot zich te nemen wanneer deze inpasbaar is in hun reeds bestaande referentiekaders"* (p. 245). Ik had ook mijn *best practice* ontwikkeld maar door deze studie werd ik me steeds meer bewust van mijn eigen onderwijsparadigma's. Kelchtermans (2012) spreekt over kritische zelfreflectie en heeft het over het persoonlijk interpretatiekader en de voortdurend veranderende subjectieve onderwijstheorie: wie ik ben, hoe ik ben gevormd, mijn loopbaan en wat ik heb (aan)geleerd vormen mijn ideeën over het onderwijs en mijn professionaliteit. Dit wordt voortdurend beïnvloed door de belevenissen en ervaringen van elke dag (Kelchtermans, 2012; Van Willigen, 2012).

Motto's uit mijn opvoeding speelden daarin ook een grote rol. Ik heb in mijn opvoeding de impliciete boodschap meegekregen dat ik het goed moet doen. Als jongste wilde ik gezien en erkend worden en ontwikkelde een flinke bewijsdrang. Ik gaf anderen weinig ruimte en verantwoordelijkheid. Ik deed het vooral zelf, voelde me verantwoordelijk en vond het moeilijk om ruimte te geven aan meningen van anderen. Dit is krachtig veranderd naar een houding waarin ik graag aan en van anderen leer, hen respecteer en open het gesprek aanga. Ook het motto 'je moet je fatsoenlijk gedragen' heeft grote invloed gehad op mijn visie op goed onderwijs. Gedragsproblemen werden door mij vooral begrensd en leerlingen dienden zich ondanks alles netjes te gedragen. Ik zag niet de leerling maar het gedrag. Dit laatste is grondig veranderd. Nu kan ik met recht zeggen dat ik eerst het kind zie en erkenning geef om wie hij is.

Daarnaast heeft het 'gewone' leven ook bijgedragen aan deze fundamentele veranderingen. Ik liep tegen mijn grenzen aan door het krijgen van kinderen (waaronder het

krijgen van een tweeling dat mijn grondvesten heeft doen schudden) en bijbehorende vermoeidheid en spanningen.

Ik heb dus dieper leren reflecteren. Vandenberghe & Kelchtermans (2002) beschrijven diepere reflectie als een onmisbaar middel om tot belangrijke leermomenten te komen en om vertrouwde referentiekaders te verlaten. Dit herken ik bij mijzelf: ik ontwikkel me doordat ik reflecteer op alledaagse onderwijssituaties en vertrouwde kaders durf te verlaten. Tijdens het afsluitende symposium van de opleiding heb ik verteld hoe mijn handelen en denken over een leerling grondig is veranderd door ervaringen in de alledaagse praktijk.

6.4. Tot slot

Het was meer werk dan ik dacht en het was leuker dan ik dacht. Ik heb geleerd dat ik moet weten wat ik wil onderzoeken, dat ik planmatig moet werken en dat ik moet doorzetten en loslaten. Het opstellen van een goede onderzoeksvraag is van onschatbare waarde. Goede deelvragen zorgen er voor dat de hoofdvraag opgedeeld wordt in beantwoordbare en onderzoekbare delen. Het loslaten van verwachtingen over het proces en de opbrengsten, is voor mij als onderzoeker heel waardevol, omdat ik daardoor kan ik accepteren dat de onderzoeksresultaten niet heiligmakend zijn. Het onderzoek is een poging om in kaart te brengen waar ik persoonlijk bij betrokken ben. Nu het voor een deel in kaart is gebracht kan er een volgende stap worden gezet naar diepergaand kwalitatief onderzoek (De Lange et al., 2011).

Nawoord

Het onderzoek geeft antwoord op een aantal vragen, maar creëert ook veel vragen. Het was een begin van een reis. Wie kennis vermeerdert, vermeerdert smart. Edison omschrijft zijn zoektocht als ontdekking: nadat hij het vele malen geëxperimenteerd had met de gloeilamp waren zijn pogingen volgens zijn eigen zeggen niet mislukt, maar hij had ontdekt hoe het niet moest..

Aan allen die hieraan hebben meegewerkt, grote dank!

Referentielijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H & Peij, S. (2011). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. Advies van de Commissie Gedragcode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo.*
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Fontys, interne publicatie.
- Bolhuis, S.A.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer
- Bolhuis, S. & Kools, Q. (red) (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*, Tilburg: Fontys.
- Bruïne, E. de, Harinck, F., Hinzen, E., Huijgevoort, H. van, Swet, J. van & Ven, A. van de (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de Master Sen opleidingen van WOSO. Kaders en uitgangspunten*. WOSO, interne publicatie
- Castelijns, J., Koster, B., & Kools, Q. (2011). *Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding*. Interactum lectoraat kantelende kennis.
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam, generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. LEOZ rapport 4, Antwerpen – Apeldoorn, Garant
- Diepstraten, I. & Evers, A. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapport 40. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Donk, C. van de, & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Greven, L. & Timmerhuis, A. (2008). *Passend onderwijs kansen in beeld*. Sardes Speciale Editie, 6. Utrecht: Sardes.
- Haan, E. de (2006). *Leren met collega's. Praktijkboek intercollegiale consultatie*. Van Gorkum, Assen
- Inspectie van Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.
- Kaldeway, J. (2005). David Kolb: manieren van leren in verschillende disciplines, in: *Onderzoek van Onderwijs*, 34, 25-28.
- Kelchtermans, G. (2008). *Mensen scholen in scholen voor mensen*. Lezing COC-congres Oostende. Online publicatie.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de moderne professionaliteit van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Laat, M. F. de, & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, pp. 13-24.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*, Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011) *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, Overwegingen bij het concept-wetsvoorstel passend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ruijters, M. (2006) *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer

Ruijters, M. & Simons, P.R.J. (red) (2012). *Canon van het leren, 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer

Scheerens, J. (2009). *Teachers' Professional Development, Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union

Steeman, L. & Weijers, F. (2003). Leren op niveau. *MESO Magazine*. Jaargang 23, nr 128, p. 11-14.

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

Stevens, J., Coenjaerts, D. & Horebeek, G. van (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten in perspectief van onderwijskwaliteit en professionalisering*. Leuven - Apeldoorn: Garant.

Swanborn, P.G. (1996). *Case study's? Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam: Boom

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Oratie, Tilburg: Fontys.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen | Apeldoorn: Garant

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Apeldoorn | Garant

Verbiest, E. & Timmermans, M. (2008). Ontwikkeling van professionele leergemeenschappen: Wat en hoe? In: J. Fanchamps (red.). *Leren in het Beroepsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, p. 57-70.

Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2003a). Professionele leergemeenschappen: Een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school - 1. *Basisschoolmanagement*, (15) nr. 5, blz. 1-8.

Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2003b). Professionele leergemeenschappen: Een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school - 2. *Basisschoolmanagement*, (16) nr. 6, blz. 1-7.

Vescio, V. Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. In: *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 80-91.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, M., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of practice. A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press, USA.

Willigen, J. van (2012). *Inspireren kun je leren..?* Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs, Hogeschool Windesheim, interne publicatie.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren, intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.