

Op weg naar een zinvol IOP

Een onderzoek naar het effect van competentie- en aftekenkaarten op het stellen en behalen van doelen door leerlingen in het Praktijkonderwijs

Cathriene van der Linden

2066600

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gedragsspecialist

Begeleid door Wim van der Meulen MA

Augustus 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Introductie	7
1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Hypothese bij start	10
1.3 Theorie	10
1.4 Praktijk	11
1.5 Onderzoeksvraag	11
2 Theoretische onderbouwing	13
2.1 Motivatie	13
2.2 Individuele Ontwikkelingsplannen – IOP	16
2.3 Competenties en competentiegericht onderwijs	17
3 Onderzoeksmethodologie	22
3.1 Onderzoeksstrategie	22
3.2 Participanten	23
3.3 Onderzoekscontext	23
3.4 Onderzoeksmethoden	24
3.5 Onderzoeksinstrumenten	24
3.6 Onderzoeksprotocol	26
3.7 Data-analyse	28
3.8 Ethiek	28
3.9 Validiteit en betrouwbaarheid	29
4 Presentatie en analyse van de data	30
4.1 Gesloten en open vragen vragenlijstenonderzoek leerlingen en leerkrachten die met aftekenkaarten werkten	30
4.2 Interviews met leerlingen	43
4.3 Meerkeuzevragenlijstenonderzoek leerkrachten die met	

competentiekaarten werkten	46
4.4 Stellingen en open vragen vragenlijstenonderzoek collega-mentoren die met competentiekaarten werkten	48
5 Conclusies, aanbevelingen en discussie	55
5.1 Conclusies	55
5.2 Aanbevelingen	58
5.3 Discussie	60
6 Evaluatie en reflectie	61
6.1 Hoe ik het onderzoek ervaren heb	61
6.2 Persoonlijke reflectie op het verloop van het onderzoek	62
6.3 Persoonlijke reflectie op professionele ontwikkeling	63
6.4 Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker	64
6.5 Doelrealisatie	64
6.6 Toekomst	65
Literatuur	66
Bijlagen	69
Bijlage 1: Competenties die op de P. in gebruik zijn	69
Bijlage 2: Beoordelingslijst voor leerlingen	70
Bijlage 3: Competentiekaarten: over keuzes en gebruik	74
bijlage 4: Niveaubeschrijvingen voor competentiekaarten	75
Bijlage 5: Voorbeeld van aftekenkaarten	81
Bijlage 6: Vragenlijst 1	83
Bijlage 7: Interviewvragen	87
Bijlage 8: Vragenlijst 2	88
Bijlage 9: Vragen voor leerkrachten die werkten met aftekenkaarten	91
Bijlage 10: Vragenlijst voor collega's die met competentiekaarten werkten	93
Bijlage 11: Stellingen en open vragen vragenlijst voor mentoren	96
Bijlage 12: Informatiebrief voor ouders van participanten	98
Bijlage 13: Inventarisatie vragenlijst 1	99

Bijlage 14: Inventarisatie interviewvragen	109
Bijlage 15: Inventarisatie vragenlijst 2	112
Bijlage 16: Inventarisatie vragenlijst voor collega's die met competentiekaarten werkten	117
Bijlage 17: Inventarisatie stellingen en open vragen vragenlijst voor mentoren	120

Samenvatting

Twee jaar geleden worden op mijn school individuele ontwikkelingsplannen , IOP's ingevoerd. Vanaf de start is het moeilijk hier een goede invulling aan te geven. De wil om dit te verbeteren, is de aanleiding voor de onderzoeksvraag:

Leidt het inzetten van competentiekaarten tijdens coachingsgesprekken en het gebruik van aftekenkaarten voor het verzamelen van bewijslast voor het werken aan gestelde doelen, tot een zinvol IOP?

Vanuit de literatuur wordt beschreven wat *motivatie* betekent voor het leren. Leerlingen keuzes laten maken en eigenaar maken van hun leerproces, beïnvloedt de motivatie positief. Deze gedachte krijgt vorm in het *IOP*. Belicht wordt wat een IOP inhoudt, hoe geacht wordt hiermee te werken en wat het doel ervan is.

Op mijn school zijn leerdoelen in het IOP gekoppeld aan competenties. Een begrip waar veel discussie en onduidelijkheid over is. Ingegaan wordt op de voordelen en bezwaren van *competenties en competentiegericht onderwijs*.

De onduidelijkheid over competenties is medebepalend voor het maken van competentiekaarten. De gedachte is, dat kiezen makkelijker wordt als keuzemogelijkheden helder zijn. De competentiekaarten worden gebruikt als hulpmiddel bij het verzamelen van data voor het beantwoorden van het eerste deel van de onderzoeksvraag. Voor beantwoording van deel twee worden aftekenkaarten ingezet. Hiermee verzamelen leerlingen bewijslast voor gestelde doelen. Twee maal zijn aan deelnemers van het onderzoek vragenlijsten voorgelegd, één maal is elke deelnemer geïnterviewd.

Op basis van de resultaten is te concluderen dat het gebruik van competentiekaarten bijdraagt aan een werkbaar IOP. Zowel kwaliteiten als ontwikkelpunten worden zichtbaar en leerlingen kunnen haalbare leerdoelen stellen.

Rondom het gebruik van aftekenkaarten zijn te veel vragen om een gedegen uitspraak te kunnen doen. Het is de moeite waard nader te onderzoeken op welke wijze leerlingen ondersteund kunnen worden bij het behalen van gestelde doelen.

Dat daarbij voor sommige leerlingen aftekenkaarten van belang kunnen zijn, toont het onderzoek aan.

Introductie

In de tijd dat er nauwelijks banen in het onderwijs beschikbaar zijn, rond ik in 1984 de opleiding tot volledig bevoegd onderwijsgevende af. Ik vind werk buiten het onderwijs en nog voordat hij begonnen is, lijkt een loopbaan in het onderwijs voorgoed voorbij.

Het loopt anders. Het is eind jaren negentig als onze kinderen de basisschool bezoeken. Inmiddels is er, in tegenstelling tot begin jaren tachtig, sprake van een tekort aan leraren en vooral aan invallers in het basisonderwijs. De directeur van de basisschool van onze kinderen vraagt of ik wil vervangen. Om te ontdekken of ik nog als leerkracht wil werken, start ik met een stage. Ik voel me direct weer op mijn plaats en zestien jaar na het behalen van mijn onderwijsakte, schrijf ik me in voor een cursus voor herintreders. Een stageplek vind ik in het speciaal basisonderwijs (SBO). Na afronding van beiden ontdek ik bij toeval dat leerlingen van de SBO-school in mijn straat vrij krijgen, omdat de leerkracht ADV heeft. Met kloppend hart ga ik vragen of de school misschien een leerkracht nodig heeft. Een week later ben ik er invaller in boven- en onderbouw. Het jaar daarop leerkracht van de eindgroep en vervolgens intern begeleider van bovenbouw en coördinator.

Ruim acht jaar later wil ik mijn horizon verbreden. Ik sta open voor al wat op mijn pad komt, wel wil ik weer voor de klas. De relatie met kinderen aangaan en zelf een prettig klassenklimaat maken. Op een open dag van een Praktijkschool (P.) voel ik een ontspannen en betrokken sfeer en denk: “Hier wil ik wel werken”. Ik doe een open sollicitatie en word aangenomen.

Inmiddels ben ik er voor het vierde jaar mentor van een tweede klas. Elke week geef ik mijn mentorgroep twee uur sociale vaardigheidstraining, een mentoruur en een hele dag het praktijkvak Facilitaire Dienstverlening.

Er zijn twee overtuigingen van waaruit ik werk. De eerste is dat ik geloof dat niemand meer of minder waard is dan een ander. De tweede is dat ik geloof in het maken van keuzes, hoe klein die ook zijn. Ik wil kinderen er bewust van maken dat het goed is, zoals ze zijn en dat ze met het maken van keuzes, regie over eigen leven kunnen krijgen.

Bij deze overtuigingen past het gedachtegoed van het individuele ontwikkelingsplan (IOP). Dit is een plan waarin staat wat een leerling zelf wil gaan leren. De bedoeling is, dat een leerling hiermee richting geeft aan zijn eigen leerproces. Tot nu toe lukt het mij niet het IOP een zinvolle plaats in mijn onderwijspraktijk te geven. Ik wil onderzoeken of ik hier binnen mijn mentorgroep verandering in kan brengen. Ik wil het IOP en daarmee de keuzes die leerlingen maken serieus nemen.

1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding beschreven waaruit de keuze tot de onderzoeksvraag tot stand is gekomen.

1.1 Aanleiding

Als ik in augustus 2008 mentor wordt op de P., hoort het bij mijn taak om handelingsplannen voor mijn mentorleerlingen te maken. Ik verzamel informatie vanuit het dossier, het leerlingvolgsysteem, gesprekken met ouders en met leerlingen individueel. Op 9 december 2009 vindt op de P. een studiedag over koers bepalen, visie en missie plaats. De missie is:

‘De praktijk van de individuele leerling’.

Deze woorden vormen de kern van het onderwijsconcept van de school.

Uitgangspunten daarbij zijn dat de leerling centraal staat, het onderwijsproces transparant is en dat de school professioneel werkt (schoolplan P., 2010-2014).

Bij het eerste uitgangspunt past het streven naar individueel praktijkonderwijs dat aansluit bij verschillen tussen leerlingen. Zo ook het gebruik van een IOP.

Het is ontwikkelingsgericht. De leerling bepaalt richting en doelen en leert eigen keuzes maken. Ouders worden bij het proces betrokken en de rol van de mentor wordt een coachende.

Begin 2010 wordt een door collega's ontwikkeld IOP ingevoerd. Alleen voor zorgleerlingen blijven handelingsplannen bestaan. Wat vooral verandert, is dat we als coach met mentorleerlingen moeten gaan spreken over toekomstige doelen: Wat zou je willen worden?. Van daaruit gaan we kijken welke competenties de leerling nog moet ontwikkelen om die doelen te bereiken. Tot slot kiest de leerling zelf een doel waar hij/zij de komende periode aan gaat werken.

In de praktijk ervaar ik dat leerlingen in de tweede klas vaak nog niet weten wat ze willen worden en voor sommigen is het lastig om zelf doelen te stellen. Competenties hebben weinig inhoud en ik blijf onvoldoende in staat de inhoud concreet te maken.

Regelmatig gebeurt het, dat ik in coachingsgesprekken leerpunten aangeef en doelen voorstel. Ook ervaar ik dat leerlingen na de gesprekken nauwelijks bezig zijn met het behalen van hun doelen. Hun doelen soms zelfs vergeten.

1.2 Hypothese bij start

Gezien de ervaringen met het werken met het IOP kom ik tot de volgende hypothese:

Als ik tijdens coachingsgesprekken kaarten gebruik waarop competenties omschreven zijn -competentiekaarten- krijgen competenties betekenis. Als leerlingen zichzelf met behulp van competentiekaarten inschalen, wordt ontwikkeling zichtbaar en dit help leerlingen bij het stellen van leerdoelen.

Als ik leerlingen na het vaststellen van doelen aftekenkaarten¹ geef, worden zij met het verzamelen van bewijslast voor het behalen van doelen, verantwoordelijk gemaakt voor hun eigen leerproces.

Uiteindelijk zullen leerlingen werkelijk richting kunnen geven aan hun ontwikkeling.

1.3 Theorie

Mijn hypothese baseer ik op publicaties van o.a. Bors & Stevens (2010) die stellen dat leerlingen beter tot leren komen als tegemoet gekomen wordt aan behoeften aan relatie, competentie en autonomie. Het gebruik van competentiekaarten maakt leerdoelen helder, geeft leerlingen houvast om op zichzelf te reflecteren en stelt hen in staat passende doelen te stellen. Het motiveert leerlingen en zij kunnen verantwoordelijk gesteld worden voor hun eigen leerproces omdat zij er zelf voor kozen (Te Braake-Schakeraad & Huisman-Bakker, 2004).

¹ Op een aftekenkaart is te lezen waaraan, hoe, wanneer en bij wie een leerling werkt aan gestelde doelen. Leerlingen nemen zelf de kaarten mee naar de lessen en leveren bij aanvang van de les hun kaart bij de leerkracht in. De leerkracht tekent de kaart af door het invullen van een beoordeling en de leerling neemt na afloop van de les zijn kaart weer mee.

1.4 Praktijk

De leerling op de P. wordt voorbereid op de maatschappij, op de praktijk van alledag in al zijn facetten (schoolwerkplan P., 2010-2014, p. 5). Dit betekent dat leerlingen leren zinvol te functioneren binnen maatschappelijke structuren, relaties onderhouden, een eigen huishouden voeren en functioneren in een arbeidsplaats. Hiertoe wordt een traject uitgezet, waarin ambities en leerwensen van leerlingen leidend zijn.

Het traject krijgt vorm in een IOP dat een opeenvolging moet zijn van beslissingen over ontwikkelpunten, het verzamelen van bewijzen, reflectie en het vaststellen van nieuwe ontwikkelpunten. Zo ontstaat een cyclus die uiteindelijk leidt tot een passend uitstroomprofiel. Om dit te realiseren is het nodig flexibel om te gaan met tijd, groeperingvormen, het rooster en fysieke ruimten (Te Braake- Schakenraad & Huisman-Bakker, 2004). In de praktijk blijkt dit met name in onderbouwgroepen lastig te zijn. Leerlingen werken in vaststaande klassensamenstelling en volgen een vastgesteld leerstofaanbod met weinig ruimte voor keuzemogelijkheden. Zij moeten zich nog oriënteren op wat zij willen, een realistische zelfbeeld vormen en onbekende competenties ontwikkelen (Te Braake-Schakenraad & Huisman-Bakker, 2004). Met het gebruik van competentiekaarten wil ik leerlingen van mijn mentorgroep op zichzelf laten reflecteren en binnen de gegeven onderwijssituatie kleine keuzes laten maken op weg naar een zelfgekozen toekomst. Met het gebruik van aftekenkaarten kunnen zij bewijslast voor het behalen van doelen verzamelen en wordt het zinvol doelen te realiseren.

1.5 Onderzoeksvraag

De gestelde hypothese leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Leidt het inzetten van competentiekaarten tijdens coachingsgesprekken en het gebruik van aftekenkaarten voor het verzamelen van bewijslast voor het werken aan gestelde doelen, tot een zinvol IOP?

Om deze vraag te beantwoorden stel ik de volgende deelvragen:

- Weten leerlingen wat een IOP is, denken zij weleens aan de doelen die zij daarin stelden?
- Kunnen leerlingen doelen stellen, weten zij aan welke doelen -competenties- zij kunnen werken?
- Kunnen leerlingen zichzelf beoordelen op eigen handelen?
- Kunnen leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor het behalen van gestelde doelen en kunnen aftekenkaarten hen daarbij helpen?

2 Theoretische onderbouwing

Een individueel ontwikkelingsplan kan voor een leerling in het Praktijkonderwijs positieve invloed hebben op de motivatie om competenties te ontwikkelen die aansluiting geven op de arbeidsmarkt. Centrale begrippen die in hoofdstuk 2 vanuit de literatuur worden belicht zijn *motivatie*, *individueel ontwikkelingsplan* en *competenties en competentiegericht onderwijs*.

2.1 Motivatie

Op zoek naar de letterlijke betekenis van het woord motivatie stuit ik in een woordenboek op de volgende betekenis van motiveren: 'zorgen dat iemand zin krijgt in iets '. Als voorbeeldzin staat er: 'de leraar vond het steeds moeilijker om zijn leerlingen te motiveren' (Van Dale, 2008). Hoe toepasselijk. Als ik bovenstaande omschrijving van het werkwoord motiveren vertaal naar het zelfstandig naamwoord motivatie, zou dit kunnen betekenen: 'zin in iets hebben' en als ik het betrek op het onderwijs zou het kunnen betekenen 'zin hebben om te leren'.

Die zin om te leren is niet vanzelfsprekend en heeft onder andere te maken met persoonlijke interesse, welk doel je nastreeft en het vertrouwen in jezelf om iets tot een goed einde te brengen. Voor leerlingen is het van belang gezien en gerespecteerd te worden in hun eigenheid. Het geeft hen ruimte om talenten te tonen en verder te ontplooien (Bors & Stevens, 2010).

Van nature zijn mensen nieuwsgierig en leergierig. Zij zijn uit op sociale binding, kennis en vaardigheden. Zij hebben de behoefte aan *relatie* - behoefte om deel uit te maken van een groep, interacties aan te gaan, zich verbonden te voelen - , aan *competentie* - de behoefte zich competent te voelen in relaties tot anderen, te kunnen voldoen aan de eisen die de omgeving stelt - en aan *autonomie* - de vrijheid om te kiezen, te beslissen, zelf te mogen sturen, mee te denken over hun leerproces en daar voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor zijn - (Stevens, 1997; Bors & Stevens, 2010).

Stevens (1997) noemt dit de motivationele basisbehoeften.

Voordat een kind tot ontwikkeling kan komen moet aan deze behoeften worden voldaan. Pas dan kan er sprake zijn van intrinsieke motivatie: de wil om te leren vanuit interesse en nieuwsgierigheid, omdat het leuk is. Motivatie van binnenuit (Stevens, 1997; Bors & Stevens, 2010).

Naast intrinsieke motivatie bestaat extrinsieke motivatie. Motivatie van buitenaf door belonen voor gewenst gedrag en straffen voor ongewenst gedrag. In het onderwijs heeft dit tot gevolg dat leerlingen zich gaan richten op de prestatie en dat gaat ten koste van de eigen interesse en nieuwsgierigheid (Bors & Stevens, 2010). Deze vorm van motivatie duurt vaak kort en als motivatoren wegvallen, is ook de motivatie verdwenen. Onderzoek toont aan dat belonen voor taken waar mensen intrinsiek voor gemotiveerd zijn, zelfs kan leiden tot het verdwijnen van motivatie. (Pink, 2009)

Een voorwaarde om te kunnen voldoen aan de basisbehoeften -relatie, competentie en autonomie- is een goed pedagogisch klimaat. Het heeft kenmerken van ontwikkeling, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, ondersteuning en uitdaging en (zelf)vertrouwen en hoge verwachtingen.

Het biedt kinderen de gelegenheid zich in eigen tempo te ontwikkelen, individuele verschillen worden als normaal beschouwd. Leerlingen ervaren de relatie tussen inspanning en resultaat en voelen zich verantwoordelijk voor hun schooltaken. In een goed pedagogisch klimaat worden leerlingen enerzijds ondersteund door structuur, hulp en bemoediging en anderzijds uitgedaagd door ze te motiveren tot zelfstandig onderzoek en het stellen van eisen. Ondersteuning en uitdaging dienen om kinderen te helpen zichzelf te helpen. Als leraren daarnaast hoge verwachtingen van leerlingen hebben en leerlingen hoge verwachtingen van zichzelf, ervaren leerlingen vertrouwen en zullen zij beter presteren (Stevens, 1997).

Ebbens, Ettehoven & Rooijen (1996) schrijven over leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om effectief les te geven en die passen bij het pedagogisch klimaat zoals Stevens (1997) dit voorstelt. Zij stellen dat door het gebruik van instructiestrategieën als directe instructie, samenwerkend leren en het onderwijsleergesprek in combinatie met leerkrachtvaardigheden, lessen effectiever zullen zijn. Voor een uitgebreide

bespreking van de instructiestrategieën verwijs ik naar het boek. Relevant binnen de context van mijn onderzoek zijn factoren die direct en merkbaar invloed hebben op de motivatie van leerlingen. Een van die factoren is *het ervaren van succes* door het benadrukken van wat goed gaat. Hiertoe is het belangrijk een goed beeld te hebben van de voorkennis van leerlingen om leerstof daarop te laten aansluiten. *Kinderen individueel aanspreken* stimuleert om actief mee te doen en door *een duidelijk zicht van de docent op het leren van leerlingen* weten leerlingen wat zij kunnen en nog moeten doen om leerdoelen te halen. Door *interesse voor leerlingen en veiligheid* kunnen leerlingen het gevoel hebben door de leerkracht gezien en gesteund te worden en een *positieve benadering* met het hebben van positieve verwachtingen daagt kinderen uit tot beter presteren.

Daarnaast is helderheid een regelmatig terugkomend begrip als het om motivatie gaat. Heeft de leerling belangrijke begrippen en/of uitleg begrepen? Zijn leerdoelen helder? Duidelijke doelen stellen, uitdagende taken en snelle feedback zijn de samenhangende voorwaarden die kunnen leiden tot een ervaring van flow (Csikszentmihalyi et al., 2007 in Born & Stevens, 2010, p. 111). Een toestand waarin mensen zo opgaan in de activiteit dat ze alles om zich heen vergeten. Een krachtige motivator van het leren (Born & Stevens, 2010)

Onderwijs waarin de denkwijze van Stevens tot zijn recht komt vraagt om aanpassingen van inrichting van onderwijsruimten en -materialen. Aanpassingen van leraren die meer begeleiders zullen zijn en leerlingen van wie meer zelfstandigheid gevraagd wordt. Kunnen leerkrachten en leerlingen aan die eisen voldoen? Wordt het onderwijs niet te vrijblijvend als het eigen initiatief van leerlingen volkomen centraal staat? Het zal structuur missen en geen rendement hebben. Tegenstanders vragen zich af of vernieuwingen doorgevoerd kunnen worden zonder dat effectiviteit ervan op leeropbrengsten en over toekomstverwachtingen bewezen zijn (Oostdam, Peetsma, Derriks & Van Gelderen, 2006). Zij stellen dat basiskennis van leerlingen getraind moet worden en willen dat realiseren door middel van zoveel mogelijk klassikaal onderwijs in homogene groepen (Beter Onderwijs Nederland, 2006).

Van der Ploeg (2005) stelt dat zowel het aanbieden van kennis als het zelf ontdekken en nadenken noodzakelijk zijn voor ontwikkeling: om kennis te verwerken moet een leerling zelf nadenken en ervaren. Zelf onderzoeken en nadenken is praktisch ondoenlijk zonder aangeboden kennis verwerkt te hebben.

Van Herpen publiceert in 2009 een artikel waarin hij nieuw en traditioneel leren naast elkaar zet. Hij pleit voor het zoeken naar verbinding vanuit de gezamenlijke overtuigingen over ambities, variëteit en binding waarbij nooit vrijblijvendheid en gemakzucht heersen en uitblinken wordt beloond.

Vooraf het zoeken naar verbinding in deze laatste denkwijzen spreekt mij aan.

2.2 Individueel ontwikkelingsplan - IOP

In 1998, met de wijziging van de Wet op het Voortgezet Onderwijs, ontstaat Praktijkschool als nieuwe onderwijsvorm (Harskamp & Slof, 2006). Een vorm van voortgezet onderwijs voor leerlingen met een leerachterstand van ten minste drie jaar in twee of meer leerdomeinen² en een intelligentiequotiënt (IQ) tussen 55 en 80 (Beumer et al., 2011).

Het Praktijkonderwijs heeft als taak de mogelijkheden van leerlingen zo goed mogelijk te benutten en hier inzicht in te geven. Om de leerling zoveel mogelijk verantwoordelijk te laten zijn voor zijn eigen ontwikkelingsproces, formuleert de leerling samen met de Praktijkschool einddoelen waarop de individuele begeleidingsvraag wordt afgestemd (Harskamp & Slof, 2006). Die einddoelen worden vastgelegd in een individueel ontwikkelingsplan, een IOP.

De inhoud hiervan wordt vastgesteld in geplande coachingsgesprekken die elke leerling vanaf het begin van de schoolloopbaan op de Praktijkschool voert. Samen met de begeleidende leraar, mentor of coach reflecteert de leerling regelmatig op vorderingen in het competentieprofiel. Gegevens uit het leerlingvolgsysteem worden bij deze bespreking betrokken.

² Inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen.

In een IOP staat de ontwikkeling van de leerling centraal. In tegenstelling tot een handelingsplan waarin het handelen van de omgeving centraal staat.

Het werken met een IOP helpt leerlingen een positief beeld krijgen van wat zij kunnen en leert hen hun mogelijkheden en beperkingen kennen. Leerlingen krijgen zicht op wat zij willen, op hun interesses, voornemens en ambities. Zij leren initiatieven te nemen en hun keuzes omzetten in plannen die zij ook kunnen uitvoeren. Door te reflecteren krijgen zij uiteindelijk zicht op wat zij kunnen en willen wat betreft hun vervolgmogelijkheden.

“De motivatie, de ontwikkelingsmogelijkheden en de wensen van de leerling, vormen de basis van het IOP” (Te Braake-Schakenraad & Huisman-Bakker, 2004, p.13).

Doel is leerlingen voorbereiden op het zelfstandig functioneren in de maatschappij en hen rechtstreeks naar een plaats op de arbeidsmarkt te leiden.

2.3 Competenties en competentiegericht onderwijs

Op de P. zijn competenties terug te vinden in IOP's als items waar leerdoelen aan gekoppeld zijn. In rapporten als items waaraan beheersingsniveaus van leerlingen zijn af te lezen.

In de praktijk blijkt het lastig te zijn het begrip competentie uit te leggen. Ook in de literatuur is geen vaststaande definitie te vinden. Mulder (2002) die onderzoek deed naar competentieontwikkeling, geeft meer dan dertig verschillende omschrijvingen. Hij concludeert dat het onduidelijk blijft of het bij competenties gaat om vermogens, bekwaamheden, kennis, vaardigheden of attitudes, of combinaties daarvan. Het wordt ook niet duidelijk of het nu gaat om gemiddeld bekwaam zijn of om uitmuntend presteren.

Ondanks die onduidelijkheid, wordt in veel organisaties met competenties gewerkt. De reden is waarschijnlijk de verandering van de maatschappij van een productiemaatschappij naar een kennismaatschappij. Deze maatschappij vraagt om burgers en werknemers die kunnen en willen kiezen, veranderen en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leer- en ontwikkelingsproces (Leeman, Meijers & Timmerman, 2006). Door het competentiedenken kunnen

organisatiedoelen, gewenste prestaties en sturing van medewerkers beter aan elkaar gekoppeld en op elkaar afgestemd worden (Mulder, 2002).

In de jaren tachtig en negentig, nadat het onderwijs begint te werken met eindtermen - in de huidige wet wordt de term kwalificaties ³ gebruikt - wordt in het Nederlandse beroepsonderwijs een systeem opgezet waarbij werkgevers beroepsprofielen vaststellen. Op deze beroepsprofielen zijn opleidingsprofielen gebaseerd die bestaan uit eindtermen en die zijn geclusterd in modules (Mulder, 2002).

Door het gebruik van competenties worden opleidingen concreter, want het wordt duidelijk wat relevant is in de praktijk (Korthagen, 2004). Tegelijkertijd lijkt de behoefte op de arbeidsmarkt de inhoud van het onderwijs te sturen en onderwijs lijkt primair gericht te zijn op het opleiden van arbeidskrachten die de economische ontwikkeling van een land steunen. Leeman et al. (2004) vragen zich af of het accent in het onderwijs niet moet liggen op de brede ontwikkeling van de persoon en van actieve kritische deelname aan de samenleving. Ook Korthagen (2004) stelt “dat het in onderwijs niet zozeer gaat om het perfect kunnen hanteren van een aantal competenties, maar om het bewust hanteren van je eigen mens-zijn” (Korthagen, 2004, p.19). Professionaliteit, zo stelt hij, komt met name tot uiting in de reflecties over eigen authenticiteit of de worsteling daarmee in authentieke onderwijssituaties. Competentiekaders die door opleiders bepaald zijn, versmallen het professionele leerproces en de gerichtheid op het behalen van competenties kan een belemmering van zelfgestuurd leren zijn. Het gevaar bestaat dat er teveel focus ligt op bewijzen in plaats van professioneel leren. Deze laatste opvatting ligt in de lijn van wat Luken (2004) schrijft over het beoordelen van competenties. Volgens hem hebben studenten meer nodig dan horen of zij competenties al dan niet gehaald hebben, zij hebben feedback nodig.

³ Een kwalificatie is een geheel van bekwaamheden die een afgestudeerde van een beroepsopleiding kwalificeren voor het functioneren in een beroep of een groep van samenhangende beroepen, in het vervolgonderwijs en als burger en dat is beschreven binnen een kwalificatiedossier. (Wet educatie en beroepsonderwijs, geldend op 5-7.2012, Artikel 7.1.3)

Er is meer kritiek. De verschillen in definities die aan het begrip competentie gegeven worden zijn toe te schrijven aan verschillende achterliggende visies en leiden tot onduidelijkheid. Daarbij is een competentie niet betrouwbaar te meten als het gaat om een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen (Korthagen, 2004, Luken, 2004).

Volgens Korthagen (2004) blijkt uit onderzoek dat wanneer eenzelfde competentie op verschillende manieren, op verschillende tijdstippen en/of door verschillende personen gemeten wordt, de resultaten sterk uiteen kunnen lopen. Dit heeft te maken met de verschillen in opvattingen over de precieze inhoud van de term competentie, maar ook met onduidelijkheden in de omschrijving van een competentie. Er worden begrippen gebruikt die op meerdere manieren uit te leggen zijn en een bepaalde mate van subjectiviteit in zich hebben (Korthagen, 2004, Luken, 2004).

Ook rijst de vraag of opleiders wel voldoende toegerust zijn om leerlingen te begeleiden in het competentiegericht leren dat wezenlijk anders is dan het traditionele leren (Korthagen, 2004, Leeman et.al, 2006).

Uit figuur 1 van Haccou & Van Den Brand (2003) blijkt waarin het traditioneel en competentiegericht leren van elkaar verschillen.

Traditioneel leren	Competentiegericht leren
Kennisinhouden en disciplinegerichte vaardigheden als uitgangspunt van het curriculum	Realistische praktijksituaties als uitgangspunt van het curriculum
Onderwijsproces staat centraal	Leerproces staat centraal
Sturing door docent	Sturing door leerling
Docent biedt kennis en leert vaardigheden aan	Docent als coach/begeleider bij het leerproces
Passieve leerling die kennis opdoet en vaardigheden aanleert	Actieve leerling die verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces en op zoek gaat naar kennis en vaardigheden om

	het einddoel van het leerproces te bereiken
Modules zijn afgeleid uit afzonderlijke disciplines	Modules zijn voor een belangrijk deel interdisciplinair
Afzonderlijke vaardigheidsmodules	Algemene vaardigheden geïntegreerd in het hele curriculum
Toetsen is alleen een taak van de docent	Zelfreflectie en zelftoetsing spelen een fundamentele rol

Figuur 1 Bron: Van den Brand et al. (2003)

Bij het competentiegericht leren gaat het om kennis, vaardigheden, ervaring en een attitude die een leerling tijdens stage of binnen een simulatie opdoet.

Door competentiegericht onderwijs kunnen leerlingen voorbereid worden op een positie op de arbeidsmarkt. Het is daarbij van belang dat scholen een goede match kunnen maken tussen competenties van leerlingen en gevraagde competenties op het werk. (Van Den Brand et al., 2003).

Om die match zo goed mogelijk te kunnen maken, maakt de P. gebruik van MELBA.

MELBA staat voor Merkmale zur Eingliederung von Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit⁴. Een systeem dat is getoetst op validiteit en betrouwbaarheid en in Duitsland een hulpmiddel voor revalidatie en de professionele re-integratie van mensen met een functiebeperking. Eind 2001 is MELBA vertaald in het Nederlands en wordt de methodiek onder andere gebruikt bij scholen voor speciaal onderwijs, in de sociale werkvoorziening, jobcoachorganisaties en re-ingratiebedrijven (Van Hooff, 2004, 2011).

⁴ Kenmerken voor de arbeidsintegratie van mensen met een verminderde prestatie en beperkingen

MELBA noemt 29 kenmerken - capaciteiten - verdeeld in vijf categorieën⁵. Van elke capaciteit is een definitie omschreven en bij elke capaciteit zijn richtlijnen voor beoordeling gemaakt, verdeeld in een 5-puntsschaal.

De kenmerken worden enerzijds gebruikt om functies te beschrijven, anderzijds om capaciteiten van personen in beeld te brengen. Door beide profielen met elkaar te vergelijken, is het mogelijk functie en capaciteiten zo passend mogelijk op elkaar af te stemmen. Met het capaciteitenprofiel kan men systematisch communiceren over sterke en zwakke punten, trajectadviezen onderbouwen, het verloop van een traject volgen en arbeidsmogelijkheden in verschillende situaties inschatten.

Kenmerken zijn ontwikkeld vanuit een visie op arbeid. Men oriënteert zich op de mogelijkheden van mensen, niet op hun beperkingen. (Van Hooff, 2011)

De competenties die de P. gebruikt komen overeen met de kenmerken - capaciteiten - die in de methodiek MELBA voorkomen.

Samenvattend kan gesteld worden dat *motivatie* om te leren, positief beïnvloed wordt door leerlingen keuzes te laten maken in hun eigen leerproces. Deze gedachte krijgt vorm in een *IOP* waarin leerlingen kiezen voor het werken aan *competenties* die duidelijkheid geven over hun kwaliteiten en ontwikkelpunten. Uiteindelijk leidt een competentieprofiel tot uitstroom in een passend vervolgtraject, waarbij de keuze van leerlingen leidend is geweest.

⁵ cognitieve kenmerken, sociale kenmerken, kenmerken voor de manier van werkuitsvoering psychomotorische kenmerken en de categorie cultuur/techniek en communicatie.

3 Onderzoeksmethodologie

Beschreven wordt hoe het onderzoek is opgezet, wie participanten zijn en hoe data verzameld en geanalyseerd zijn. Er is gebruik gemaakt van onderzoeksmethoden als literatuurstudie en bevragen en er zijn gegevens uit het dossier vergeleken met verzamelde data. Hiermee zijn data verkregen waarmee in hoofdstuk 5 antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag en deelvragen. In de laatste paragrafen wordt ingegaan op ethiek, validiteit en betrouwbaarheid.

3.1 Onderzoeksstrategie

Heeft het gebruik van competentie- en aftekenkaarten een positief effect op het zelf stellen en behalen van doelen? Deze onderzoeksvraag was een toetsende vraag. Het onderzoek was quasi-experimenteel, omdat enkel gebruik gemaakt werd van een experimentele groep en geen controlegroep. Het praktijkonderzoek diende in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van de persoonlijke praktijksituatie. Niet uitgesloten was, dat bevindingen ook op schoolniveau van belang zouden kunnen zijn (Harinck 2010)

Het onderzoek startte met het bepalen van een beginsituatie. Hierna volgden coachingsgesprekken met competentiekaarten en verzamelen van bewijslast met aftekenkaarten. Vervolgens werd het onderzoek afgesloten met het bepalen van een eindsituatie. Door het vergelijken van de begin- en eindsituatie, werden voorzichtige conclusies getrokken m.b.t. de onderzoeksvraag en deelvragen.

Het meten van effecten door het verzamelen van gegevens met het afnemen van vragenlijsten -zij het op kleine schaal- , paste bij kwantitatief onderzoek. Kwalitatief was het doordat in vragenlijsten en interviews ook beleavingsvragen gesteld werden (Kallenberg T., Koster, B. Onstenk, J. & Scheepsmas W., 2010).

3.2 Participanten

Het onderzoek vond plaats in de tweede klas van een Praktijkschool met vijf jongens en zeven meisjes. De gemiddelde leeftijd was 14 jaar en 7 maanden.

Met het laagste IQ van 65 en het hoogste IQ van 78, kwam het totaal IQ op een gemiddelde van 70.

Tien leerlingen gingen van de eerste klas Praktijkschool naar de tweede en hadden al met een IOP gewerkt. Twee leerlingen doorliepen de eerste klas op VMBO-scholen. Voor hen was een IOP nieuw.

3.3 Onderzoekscontext

De P. gebruikt sinds mei 2010 individuele ontwikkelingsplannen. In deze plannen staan negenentwintig competenties die leerlingen kunnen ontwikkelen, zie bijlage 1. In juni 2011 is gestart met rapporten waarbij leerlingen op diezelfde competenties beoordeeld worden. Per competentie bestonden overzichtskaarten waarop vier beheersingsniveaus omschreven werden.⁶

Ter voorbereiding van het onderzoek werden overzichtskaarten in eenvoudiger taal herschreven. Gedurende een aantal weken na het bepalen van de beginsituatie, leerden leerlingen met behulp van de overzichtskaarten op zichzelf reflecteren. Om een gezamenlijke overgang te maken naar het gebruik van competentiekaarten tijdens de coachingsgesprekken, vulden leerlingen beoordelingslijsten in, zie bijlage 2. De competentiekaarten waren hiervoor omgezet in vragen. Achter elke vraag zetten leerlingen een kruisje onder het beheersingsniveau waarop zij dachten te functioneren.

⁶ De omschrijvingen waren gekoppeld aan de kleuren rood (onvoldoende), oranje (matig), geel (voldoende) en groen (goed).

3.4 Onderzoeksmethoden

Het onderzoek was een kwalitatief onderzoek, waarbij gebruik gemaakt werd van elementen uit kwantitatieve methodieken. Er is zoveel mogelijk empirisch te werk gegaan, onderzoeksgegevens werden verzameld op basis van waarneembare werkelijkheid (Harinck, 2010) .

Na een korte introductie op het onderzoek werden aan leerlingen schriftelijke vragen gesteld om veronderstellingen van onderzoeker te toetsen, een beginsituatie te bepalen en antwoord te krijgen op deelvragen.

Ter voorbereiding op het werken met competentiekaarten vulden leerlingen beoordelingslijsten in. Vervolgens werd met elke leerling een coachingsgesprek gevoerd en afgesloten met een kort interview. Na elk gesprek kregen leerlingen een aftekenkaart om bewijslast voor het halen van gestelde doelen te verzamelen, zie bijlage 4.

Ter afsluiting van het onderzoek werden aan leerlingen opnieuw schriftelijke vragen gesteld om mogelijk effect van het gebruik van competentie- en aftekenkaarten op het stellen en het bereiken van doelen te kunnen meten.

Om antwoorden van leerlingen te toetsen vulden leerkrachten vragenlijsten in en werden gegevens verzameld vanuit het dossier.

Ervaringen van onderzoeker met competentiekaarten werden middels een keuzevragenlijst getoetst bij collega's die ook met de kaarten werkten.

Veronderstellingen van onderzoeker over het IOP werden getoetst door middel van een lijst met stellingen en open vragen voor collega-mentoren.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst 1

Bij de start van het onderzoek werd gebruik gemaakt van een vragenlijst die bestond uit drie delen, zie bijlage 5 . Elk deel met een ander accent. Met deel één werd

informatie over de kennis van leerlingen over een IOP in het algemeen verzameld. Dit deel werd gescheiden van de andere delen aangeboden, om beïnvloeding van antwoorden door vervolgvragen te voorkomen.

In deel twee werd leerlingen gevraagd naar het meedenken over en het stellen van leerdoelen en naar hun tevredenheid over het werken met een IOP.

Deel drie moest antwoord geven op de vragen of leerlingen na het stellen van doelen nog aan hun doelen dachten, welke doelen zij kenden, of zij hulp wilden ontvangen en/of geven om doelen te bereiken en of zij vaker een coaching wilden.

Interview

Met elke leerling werd met behulp van competentiekaarten een coachingsgesprek gevoerd. Zie bijlage 3 voor meer informatie over ontstaan en werkwijze competentiekaarten.

Na afloop van elk gesprek werden vragen gesteld om te ontdekken hoe leerlingen het werken met de kaarten hadden ervaren, of de kaarten hadden geholpen bij het stellen van doelen en of zij er een volgende keer weer mee zouden willen werken, zie bijlage 7.

Vragenlijst 2

Om verandering te kunnen meten werd het onderzoek afgesloten met een tweede vragenlijst voor leerlingen, zie bijlage 8. Onderzocht werd of er een positieve ontwikkeling was ten aanzien van het IOP en eigen leerdoelen. In het eerste deel werd opnieuw gevraagd naar de kennis van leerlingen over het IOP in het algemeen en over dat van henzelf in het bijzonder. Werd het IOP belangrijk gevonden en waarom dan?

Met het tweede deel van de lijst werd onderzocht of leerlingen aan persoonlijke leerdoelen hadden gedacht en of aftekenkaarten hierop van invloed waren geweest. Er werd opnieuw gevraagd naar kennis over te stellen doelen en competenties.

Keuzevragenlijsten aangevuld met open vragen

Keuzevragenlijsten waren voor leerkrachten die aftekenkaarten invulden. Kwamen bevindingen van leerlingen die aftekenkaarten gebruikten overeen met bevindingen van leerkrachten die kaarten aftekenden? Zie bijlage 9.

Keuzevragenlijsten waren er ook voor leerkrachten die met competentiekaarten werkten. Getoetst werd of ervaringen van onderzoeker overeen kwamen met ervaringen van leerkrachten die met de competentiekaarten werkten. Gevraagd werd naar de wijze waarop en hoeveel kaarten leerkrachten gebruikten. Naar ervaringen met betrekking tot de kwaliteit van de gesprekken en naar het beoordelen van leerlingen op eigen handelen. Tot slot naar effect van de kaarten op het stellen van doelen en naar de mening van leerlingen en leerkrachten over het gebruik van competentiekaarten, zie bijlage 10.

Stellingen en open vragen vragenlijst voor collega-mentoren

Om veronderstellingen van onderzoeker over het werken met IOP's te toetsen werd onderzocht wat collega-mentoren wisten van en hoe zij dachten over IOP's. Wat waren ervaringen met het stellen en behalen van doelen door leerlingen? Hen werd gevraagd naar problemen met het werken met IOP's en tot slot naar ontwikkelpunten. Zie bijlage 11.

3.6 Onderzoeksprotocol

Datum	Actie	Instrument
12.01.2012	Introductie onderzoek	
12.01.2012	Vragen stellen aan leerlingen	Vragenlijst 1
12/13/20/31.01.2012	Vorbereiding op onderzoek	

	door oefenen met reflecteren en inschalen	
07.03.2012	Leerlingen vullen beoordelingslijsten in als overgang naar werken met competentiekaarten	
07.03.2012 t/m 29.04.2012	Coachingsgesprekken met competentiekaarten	Interview
08.03.2012 t/m 10.05.2012	Leerlingen verzamelen bewijslast met aftekenkaarten	
10.05.2012	Vragen stellen aan leerlingen	Vragenlijst 2
19.06.2012	Peilen van bevindingen van leerkrachten met aftekenkaarten	Keuze- en open vragenvragenlijst
22.06.2012	Peilen van meningen van leerkrachten die werkten met competentiekaarten	Keuze- en open vragen vragenlijst
22.06.2012	Vergelijken van doelen die leerlingen in vragenlijsten noemen met de doelen die in hun IOP staan.	Gegevens vergelijken met het dossier
mei - juni	Onderzoeken mening collega-mentoren over IOP's	Stellingen en open vragen vragenlijst

3.7 Data-analyse

Vragenlijsten van leerlingen werden weergegeven in staaf- en cirkeldiagrammen gevolgd door beschrijvingen van antwoorden op open vragen. Waar relevant werden voor- en nameting en/of gegevens uit het dossier in eenzelfde diagram verwerkt. Het onderdeel over het *werken met aftekenkaarten* werd in een overzicht gezet waarin ook *meningen van leerkrachten* werden verwerkt.

Interviews aan leerlingen werden per gestelde vraag weergegeven in drie cirkeldiagrammen en één kolomdiagram. Enkele afwijkende opmerkingen werden onder betreffende figuren toegevoegd.

De antwoorden op de *keuzevragenlijst voor leerkrachten* die met coachingskaarten werkten, werden deels beschreven, deels weergegeven in staafdiagrammen. Beschreven werd de praktische kant van het gebruik van de kaarten. Letterlijk weergegeven in diagrammen werden de stellingen waaruit leerkrachten kozen. Een koppeling naar de ervaringen van onderzoeker was hierdoor eenvoudig te maken.

De *stellingen en open vragen vragenlijst aan collega-mentoren* werden verwerkt in kolomdiagrammen. Boven elke vraag werden in kolommen de antwoorden van collega-mentoren weergegeven. Waar passend werden antwoorden op open vragen in beschrijvende vorm toegevoegd.

3.8 Ethiek

De ingevulde vragenlijsten die hebben geleid tot een beschrijving van onderzoeksresultaten, zijn navolgbaar en worden na beoordeling van het onderzoek vernietigd. Verslagen van coachingsgesprekken en aftekenkaarten werden opgeborgen in dossiers van leerlingen. Daar waar gebruik gemaakt werd van andermans werk, volgde bronvermelding.

Voorafgaand het onderzoek werd de directeur in een persoonlijk gesprek op de hoogte gesteld. Participanten werden mondeling geïnformeerd over het doel van het onderzoek en over de wijze waarop zij ermee te maken zouden krijgen. Ouders middels een brief, zie bijlage 12.

Verzamelde gegevens werden geanonimiseerd en de naam van de school werd niet genoemd. De gegevens, zie bijlagen 13 t/m 17, werden onveranderd gebruikt om tot een volledige beantwoording van de onderzoeksvraag te komen (Boerman, 2008).

3.9 Validiteit en betrouwbaarheid

Aan leerlingen werd op verschillende manieren naar hetzelfde gevraagd en op antwoorden van leerlingen werd doorgevraagd. Hierdoor werd duidelijk of inhoud van vragen begrepen was en werd het onderzoek meer valide.

Veronderstellingen van onderzoeker over IOP's en het stellen van doelen bij leerlingen werden getoetst bij leerlingen en collega's. Bevindingen van leerlingen met aftekenkaarten werden getoetst aan de hand van vragen aan leerkrachten en door middel van vergelijking met dossiergegevens. Hiermee werd triangulatie toegepast en nam de betrouwbaarheid van het onderzoek toe. Bij collega's werd een member check gedaan in de vorm van een meerkeuzevragenlijst. Zo werd gecontroleerd of collega's zich herkenden in de ervaringen van onderzoeker met het werken met competentiekaarten.

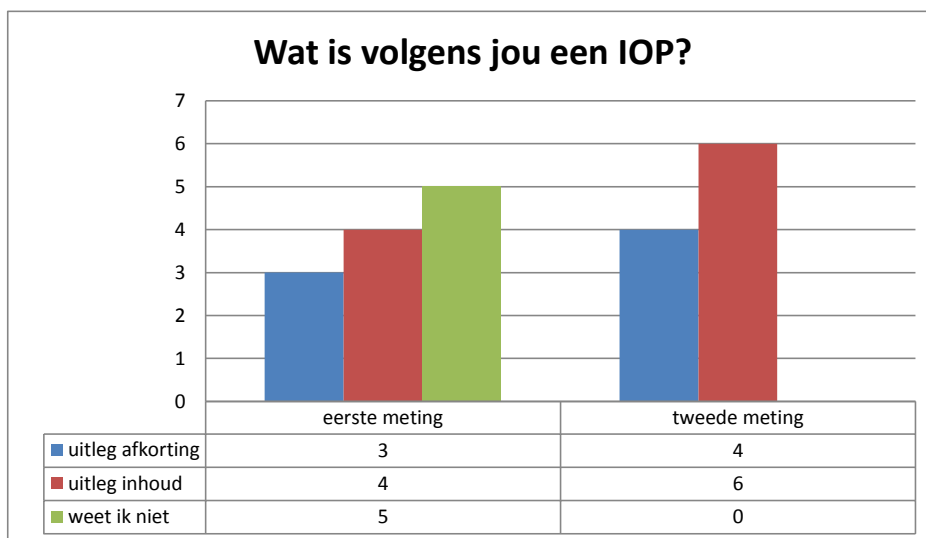
4 Presentatie en analyse van de data

Bij de presentatie van de data is gekozen voor een beschrijving van uitkomsten per onderzoeksmethode.

De getallen tussen haakjes in de beschrijvingen geven weer hoeveel personen dezelfde antwoorden geven.

4.1 Gesloten en open vragen vragenlijstenonderzoek leerlingen en -onderzoek leerkrachten die met aftekenkaarten werkten

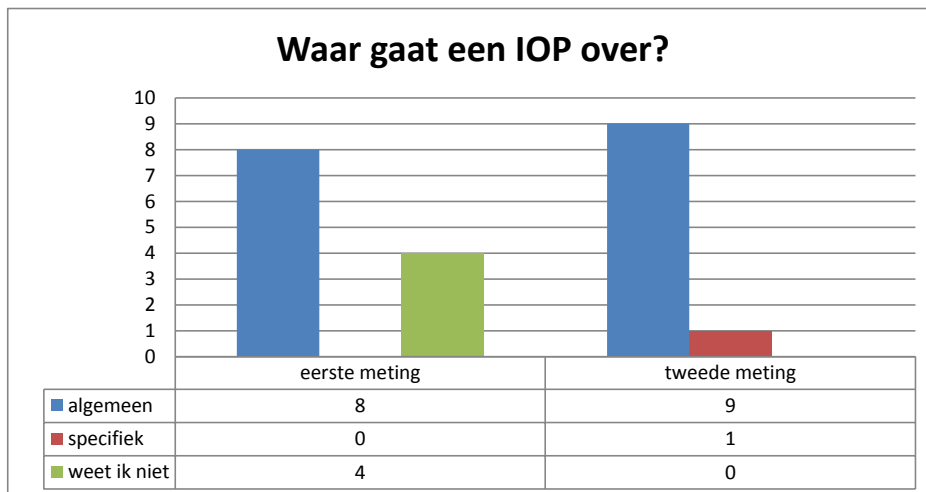
In verband met langdurige ziekte en verhuizing nemen twee leerlingen niet aan de tweede meting deel.



Bij eerste meting: Leerlingen antwoorden dat het te maken heeft met je toekomst (2), dat het een plan is, waar je aan werkt (1) en een idee om beter te kunnen leren (1).

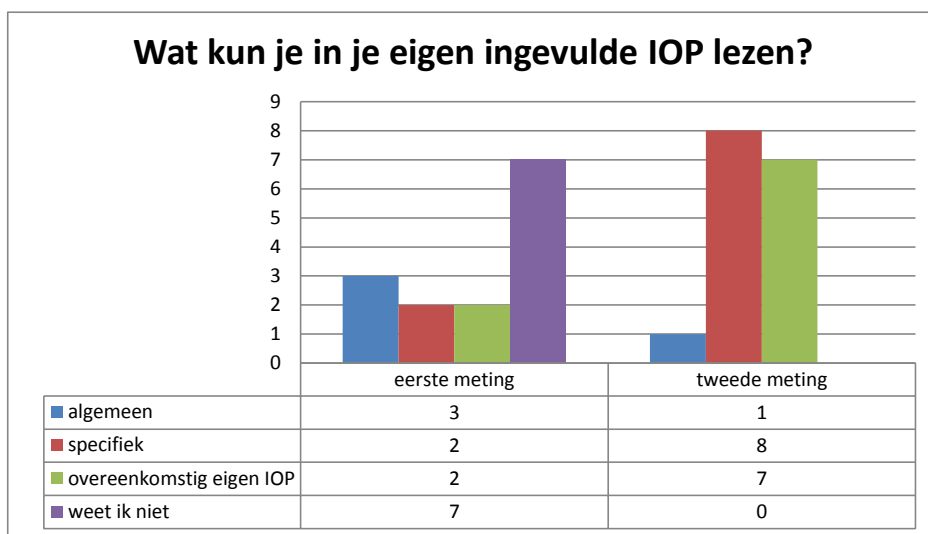
Leerlingen die de afkorting uitlegden schreven Individueel Ontwikkelingsplan over van het bord.

Bij tweede meting: Leerlingen antwoorden dat het een plan is dat te maken heeft met henzelf (2), hun eigen ontwikkeling (1), leerpunten (3) en toekomst (1).



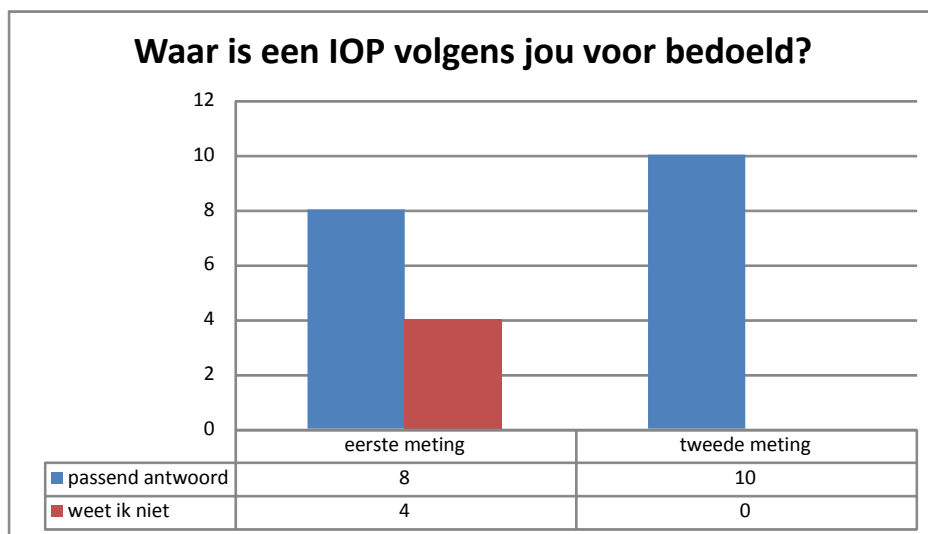
Bij eerste meting: Volgens leerlingen gaat het IOP over jezelf (1), over later (2) en wat je wilt bereiken (1), je ontwikkeling (1) en over wat je wilt leren (3). Volgens één leerling gaat het over het ontwikkelingsplan. Hieruit is niet op te maken of deze leerling een idee heeft van de inhoud.

Bij tweede meting: Alle tien deelnemende leerlingen weten dat het een plan is dat over henzelf gaat. Een aantal noemt over hoe jij het doet (1), je ontwikkeling (1), je gedrag en werk (1) en leerpunten (2). Eén leerling benoemt specifiek wat leerpunten zijn.



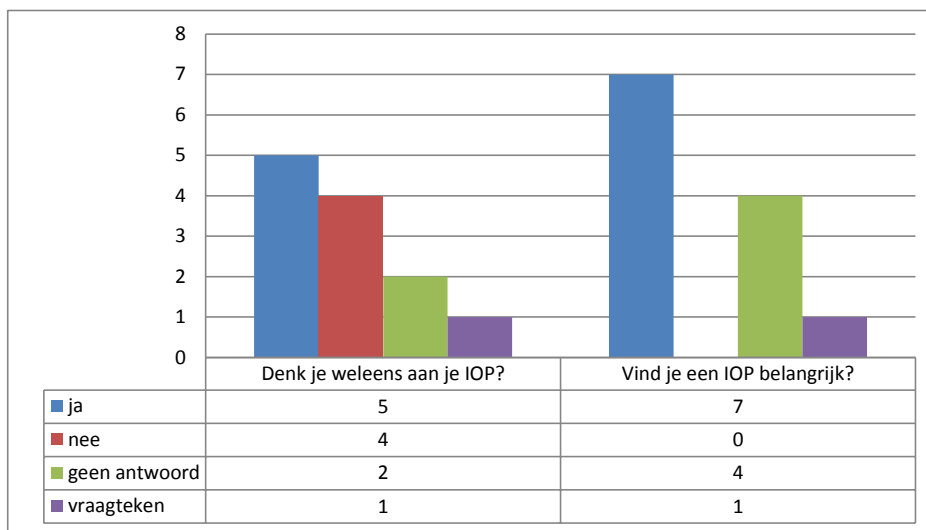
Bij eerste meting: Zeven leerlingen weten niet wat in hun eigen IOP staat. Twee leerlingen geven algemene antwoorden als: “Waar je aan moet werken” en “Je doelen”, twee leerlingen geven een antwoord dat overeenkomt met een deel van de inhoud van hun eigen IOP.

Bij tweede meting: Bijna alle leerlingen weten iets van de inhoud van hun IOP. Eén leerling geeft een algemeen antwoord: “Wat je leerpunten zijn en doelen.” Zeven leerlingen geven een antwoord dat na dossieronderzoek blijkt te kloppen met hun eigen IOP, bij één leerling is de overeenkomst er niet.

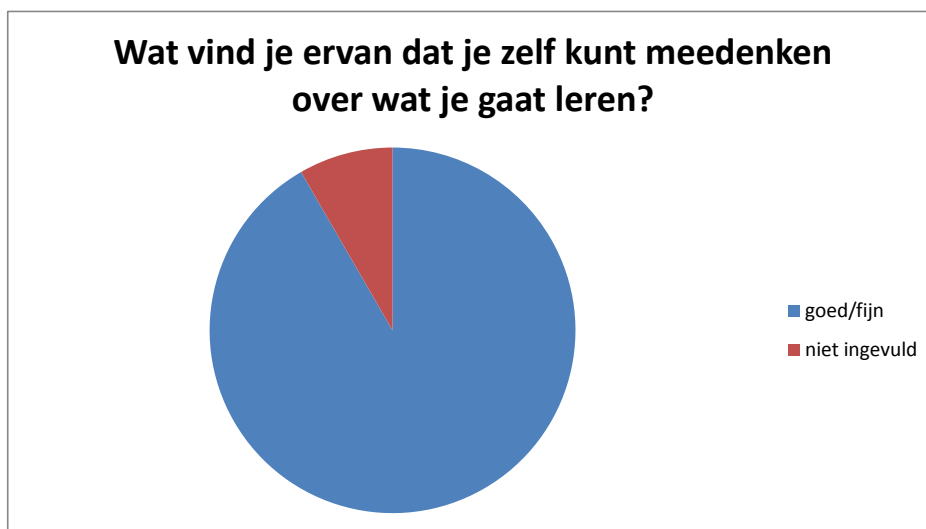


Bij eerste meting: Leerlingen denken dat het bedoeld is voor je toekomst (3) en je ontwikkeling (3). Voor één leerling helpt het met iets dat je wilt leren, volgens een ander is het om te kijken hoe je jezelf kunt helpen om beter te leren.

Bij tweede meting: Alle leerlingen geven passende antwoorden als: Het gaat om te ontdekken wat het beste bij je past in de toekomst (4), voor jezelf (1) en je ontwikkeling (1) en het bereiken van gestelde doelen (4). Het helpt je eraan te denken en beter je best te doen.



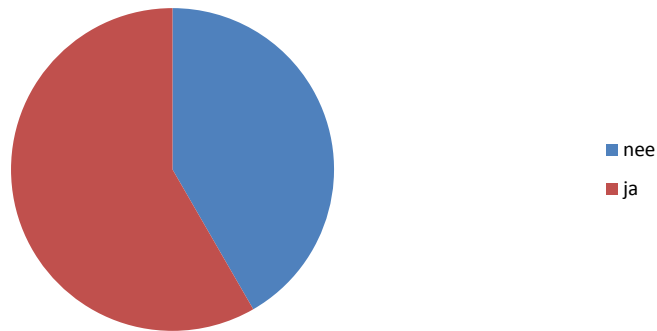
Opvallend is dat ook leerlingen die nooit aan hun IOP denken aangeven het wel belangrijk te vinden



Tien leerlingen vinden het goed/fijn om zelf mee te kunnen denken over wat je gaat leren. Een leerling vult aan: “want je leert voor jezelf”, twee leerlingen vinden het goed om zelfstandiger te zijn en fijn dat de juf niet alles beslist en één leerling stelt dat je docenten helpt als je laat weten wat je moeilijk vindt.”

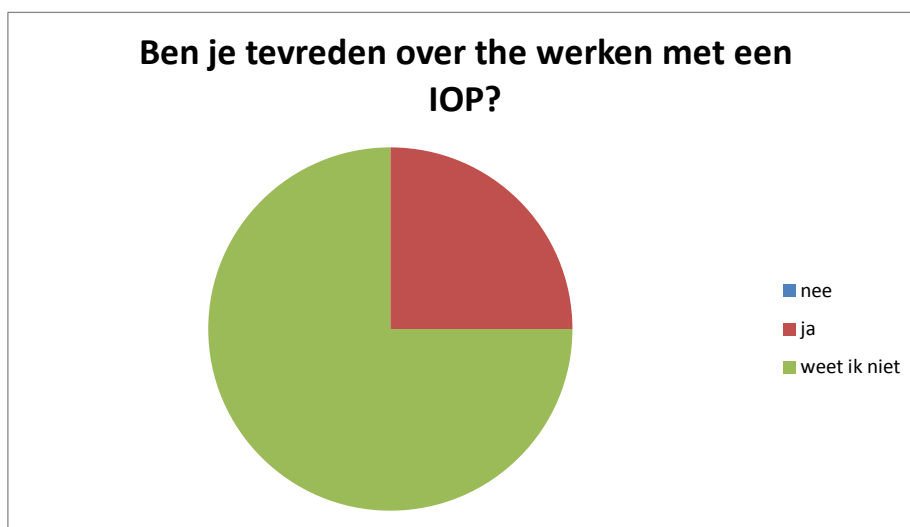


Als je het niet moeilijk vind om doelen te bedenken, heb je dan tips voor anderen die dat wel moeilijk vinden?

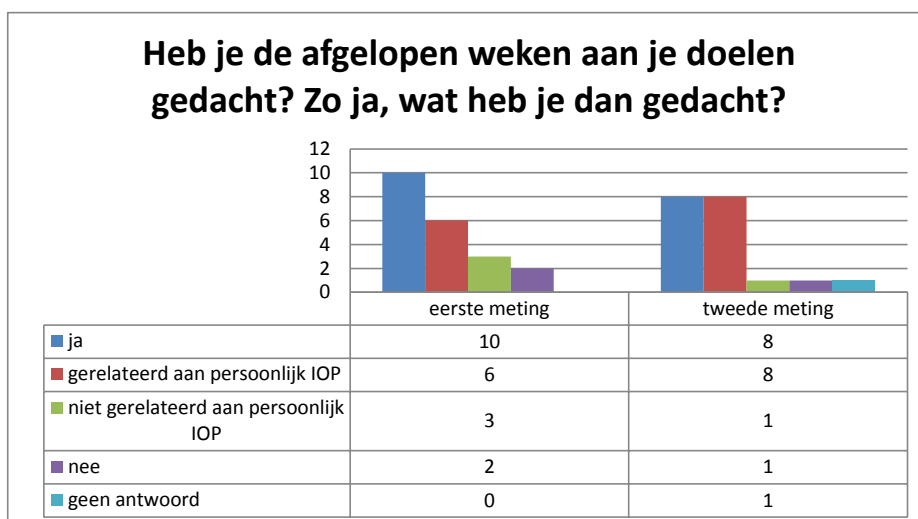


Tips die leerlingen geven zijn:

“Kijken/doen wat je leuk vindt “(2), “Je eigen richting gaan”, “Kijk naar waar je aan wilt werken en dat als doel nemen” en iemand gaf het advies om er bv met ouders over te praten.

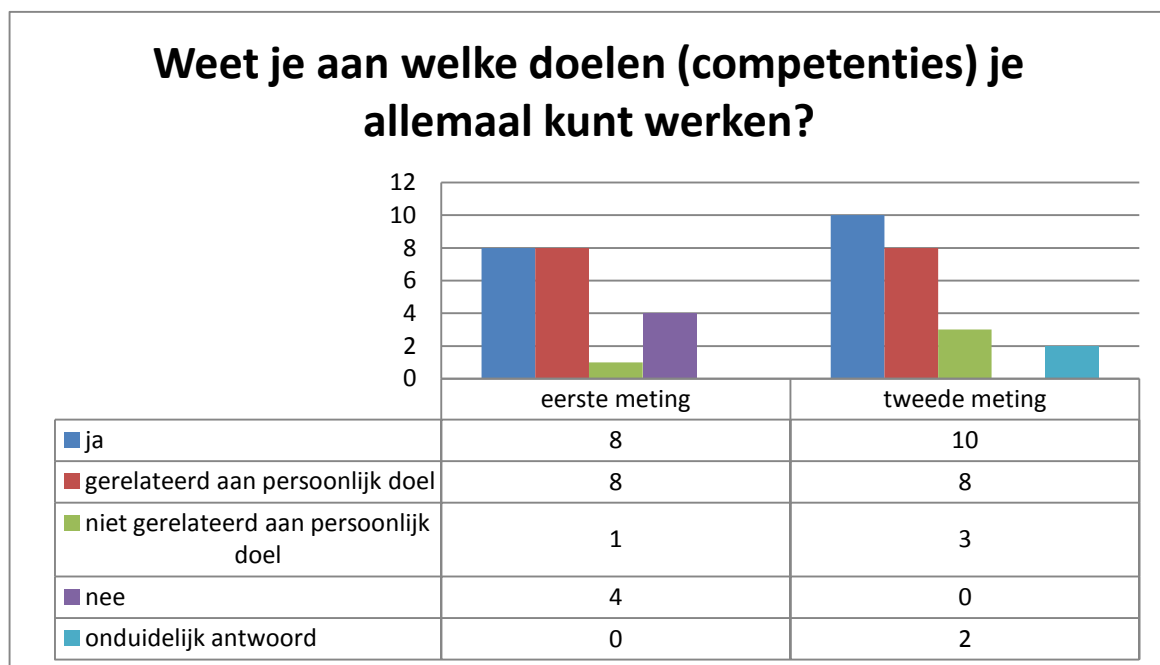


Op de vraag waarover de drie leerlingen tevreden zijn zeggen zij: “Het is makkelijker” - wat precies wordt niet duidelijk- , “Het helpt om voor mezelf op te komen” en “Door het werken met een IOP heb ik een leuke toekomst later.”



Bij eerste meting: Zes van de tien leerlingen die aan doelen dachten, dachten aan concreet gedrag gerelateerd aan hun eigen doelen. Drie leerlingen geven antwoorden die niets met hun persoonlijke doelen te maken hebben. Bij één leerling is het antwoord niet duidelijk.

Bij tweede meting: De leerling die antwoordt niet aan doelen te denken, denkt wel aan haar in het IOP gestelde toekomstige doel: het halen van diploma's. Eén leerling denkt aan een ander dan in het IOP gestelde doel.



Bij eerste meting: één leerling noemt de competentie term samenwerken.

Bij tweede meting: zes leerlingen noemen samen de competentie termen samenwerken (2), oplettendheid, concentratie(5), zelfstandigheid, ordenend vermogen, rekenen en assertiviteit.



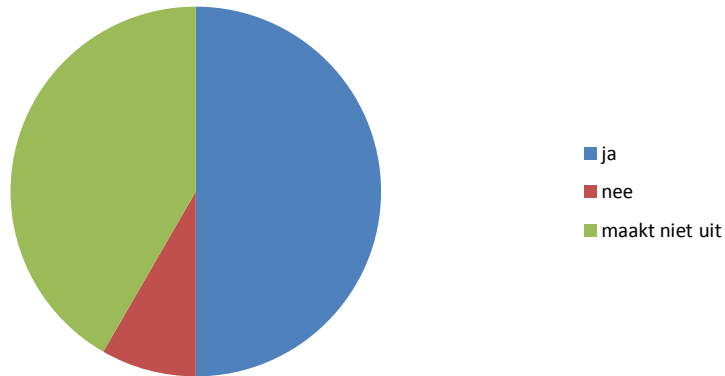
Eén leerling wil weten wat doelen van klasgenoten zijn, “zodat je er misschien wel rekening mee kunt houden.”

Eén leerling wil het niet weten, “want het is privé.”

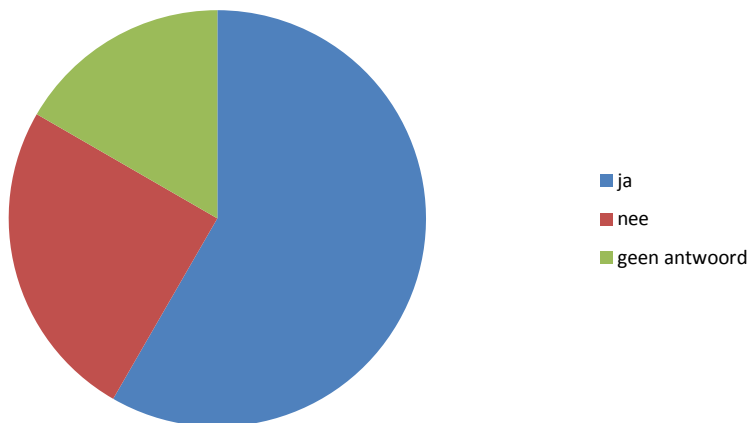
Eén van de tien leerlingen die het niet uitmaakt zegt dat het eraan ligt over welke klasgenoot het zou gaan en wil wel weten waar andere mensen bijv. moeite mee hebben.

Van de tien leerlingen die het niet uitmaakt de doelen van klasgenoten te weten, antwoorden drie leerlingen ook op de vraag waarom zij niet zouden willen weten wat de doelen van klasgenoten zijn. Zij antwoorden: “Gewoon niet”, “Dat gaat mij niks aan” en “Omdat het niet mijn probleem is.”

Zou je leerlingen willen helpen met het bereiken van hun doelen?



Zou je iedereen willen helpen?



Leerlingen die anderen niet willen helpen geven als reden: “Als ze het echt niet willen”, “Wanneer hij geen aandacht toont tijdens de lessen” en “Als ik klaar ben met mijn doel.”



Redenen om niet geholpen te willen worden zijn: “Als ik zelf wel weet wat ik moet doen”, “Als zijn gedrag slecht is” en “Ik kan het zelf anders ga ik naar de juf.”



Leerlingen die niet vaker een coaching willen merken op: “Het is niet altijd nodig, je kunt altijd naar je mentor als er iets is.” , “Het is saai” en “Ik weet wel wat mijn doelen zijn.”

De leerling die geen ja of nee invult, antwoordt dat het er aan ligt hoe het gaat.

	Hebben de aftekenkaarten jou geholpen om aan je doelen te werken?			
	Ja	Nee	Kaarten laten aftekenen	Mening leerkracht
1	X		Soms	?
2	X		Altijd	Meestal
3	Langdurig ziek			
4	X		Altijd	Meestal
5	X		Meestal	Meestal
6	X		Soms	?

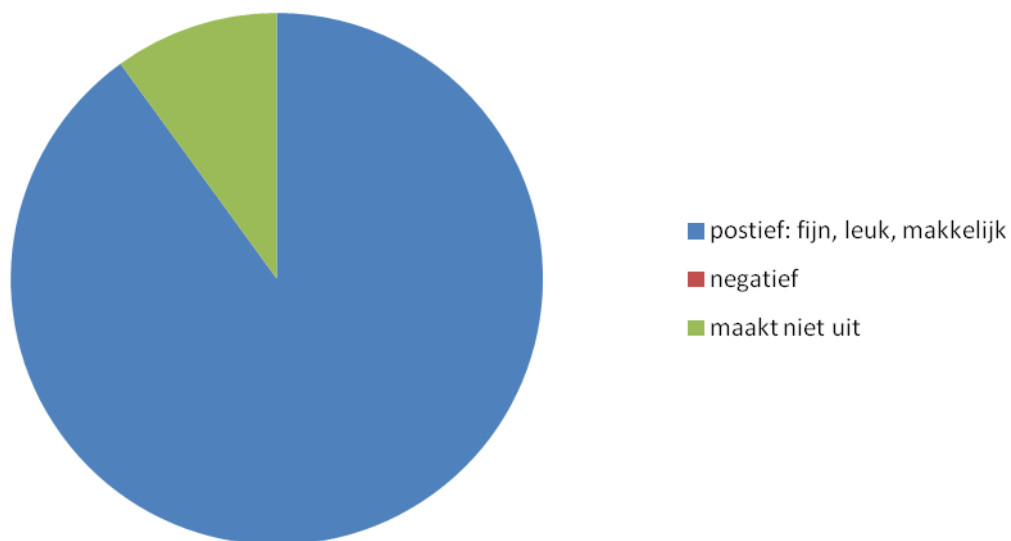
7	X		Meestal	Meestal
8	X		Meestal	Altijd
9	Verhuisd			
10	X		Soms Nooit	Soms Nooit
11	X		Altijd Altijd	Meestal Soms
12		X	Nooit	?

Bij leerlingen die hun aftekenkaarten meestal niet inleverden ervaren leerkrachten wel ontwikkeling.

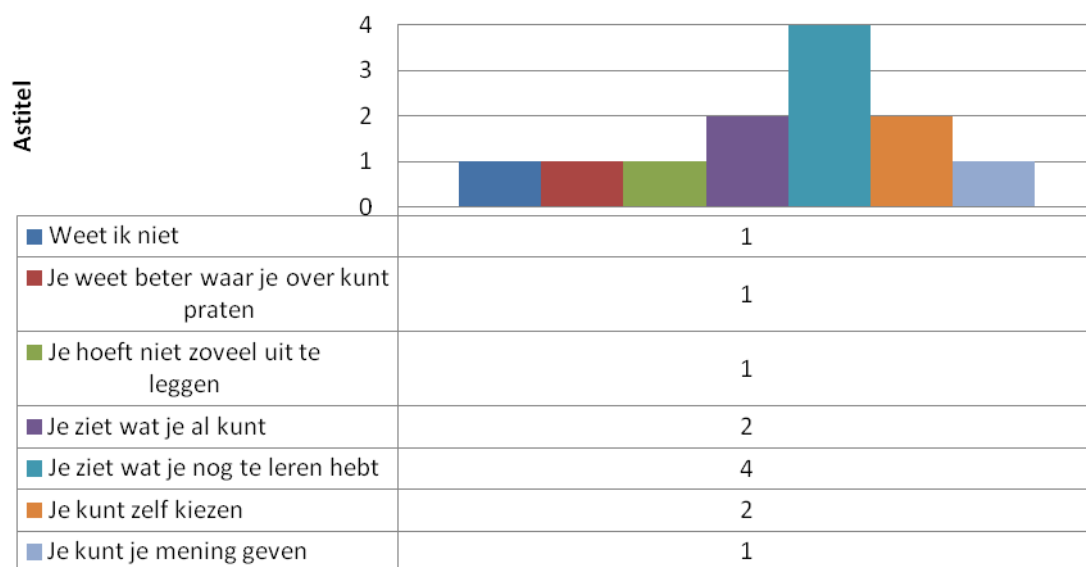
4.2 Interviews met leerlingen

Met uitzondering van afwijkende en onder betreffende diagrammen toegevoegde antwoorden, behoeven de figuren geen nadere uitleg.

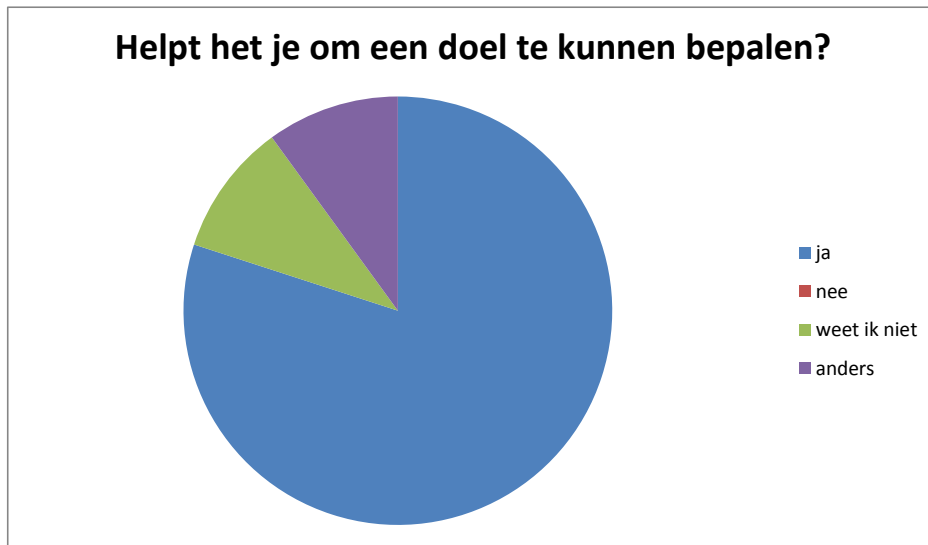
Hoe vond je het werken met de kaarten?



Wat vond je er goed/fijn aan?



Eén leerling geeft geen antwoord op de vraag en zegt te verwachten dat de aftekenkaarten gaan helpen.



Bij anders: Één leerling antwoordt dezelfde doelen te hebben als zonder de kaarten.



Bij ja: Één leerling wil enkel de kaarten nog gebruiken die niet op groen liggen.

Bij anders: Eén leerling zegt dat het niet nodig is als het goed gaat.

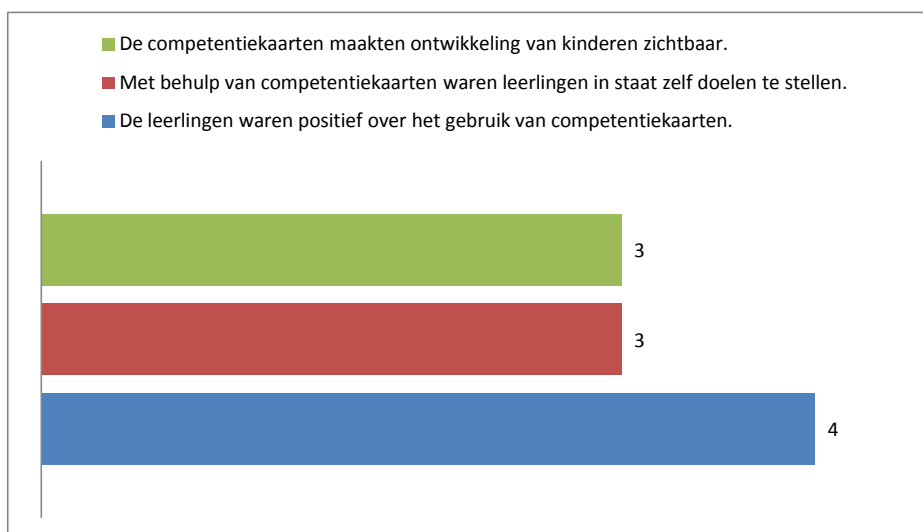
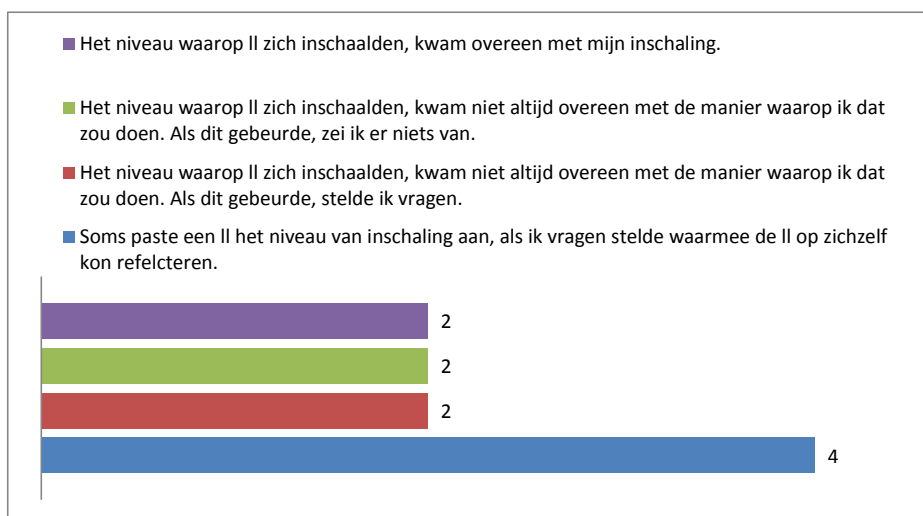
4.3 Keuzevragen vragenlijstenonderzoek leerkrachten die met competentiekaarten werkten

Vier collega's uit de leerjaren twee (2), drie (1) en vier (1) gebruiken competentiekaarten bij coachingsgesprekken met 26 leerlingen.

Het aantal aangeboden kaarten wisselt en ook de wijze van aanbieden varieert.

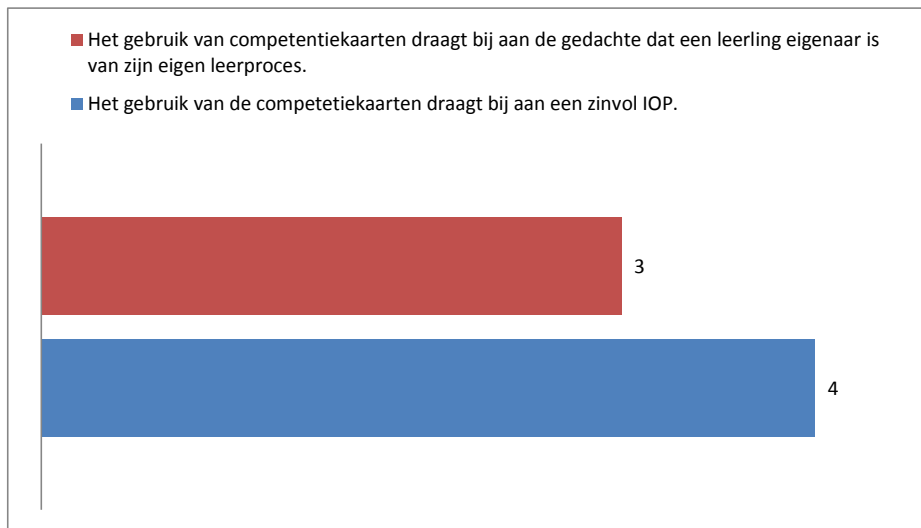
Soms worden kaarten voorgelezen, soms lezen leerlingen ze zelf.





Ervaringen van leerkrachten en leerlingen zijn overwegend positief. Leerkrachten voelen zich gesteund bij het voeren van goede gesprekken, leerlingen voelen zich geholpen bij het stellen van doelen

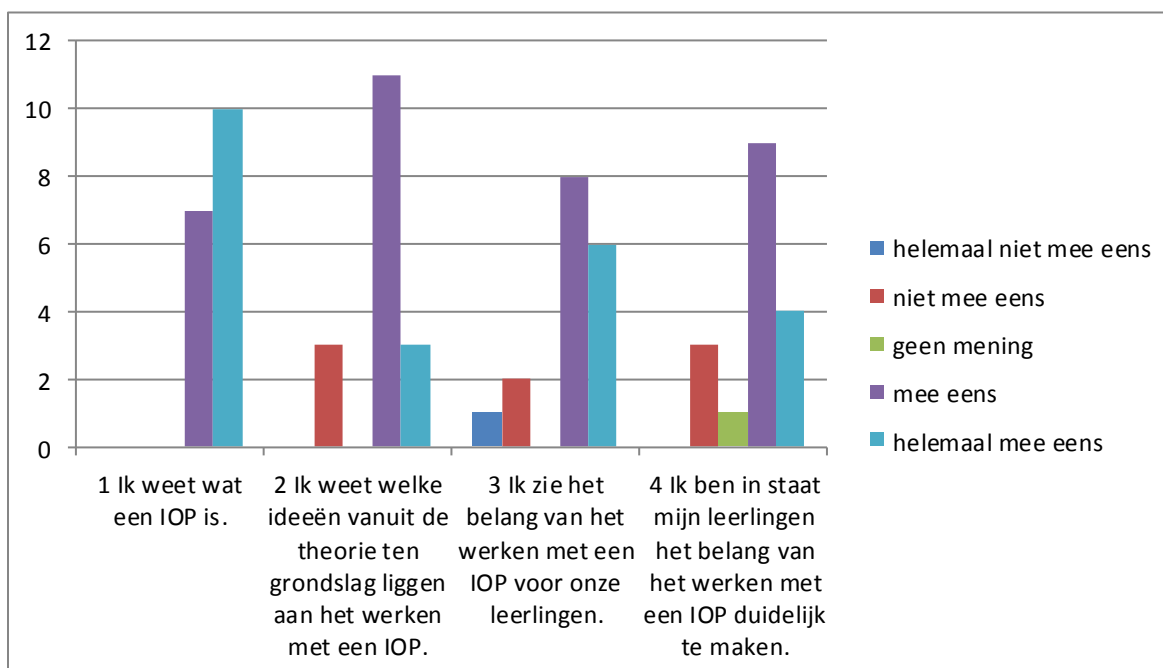
Zowel leerkrachten als leerlingen willen de competentiekaarten in de toekomst blijven gebruiken, al wil niet iedereen dat bij elke gesprek.



4.4 Stellingen en open vragen vragenlijstenonderzoek mentoren

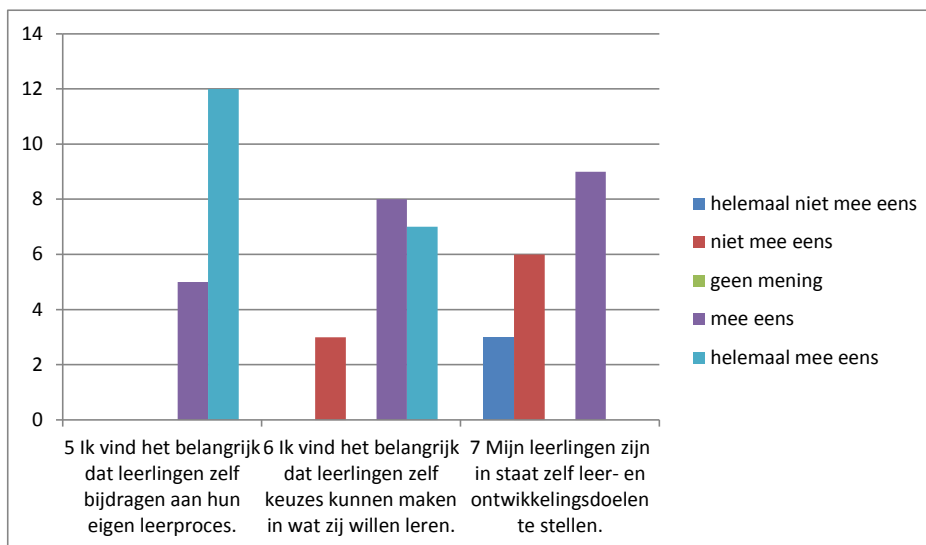
Om mijn eigen bevindingen en de meningen van leerlingen met mijn eigen veronderstellingen te vergelijken, vullen collega-mentoren een lijst met stellingen en een vijftal open vragen in. De respons is 75 % en afkomstig uit alle leerjaren. Bij de stellingen 6-7-12-13-17 geeft een mentor twee antwoorden, bij de stellingen 12-17 vult een mentor geen antwoord in.

De kolomdiagrammen spreken voor zich. Daar waar relevant zijn opmerkingen toegevoegd afkomstig van antwoorden die leerkrachten geven op open vragen.



Bij stelling 1: Twaalf mentoren geven aan dat een IOP een plan is met door leerlingen gestelde doelen. Eén mentor noemt het IOP daarbij een hulpmiddel en twee mentoren noemen daarbij dat er toegewerkt wordt naar einddoelen. Eén mentor noemt dat het gaat om het stellen van korte en duidelijke doelen in overleg met ouders, een ander stelt dat het IOP een aanknopingspunt is om bepaalde onderwerpen te bespreken.

Bij stelling 4: Eén mentor geeft bij stelling 3 aan het belang van het werken met een IOP voor onze leerlingen niet in te zien. Hij acht zich wel in staat aan leerlingen het belang hiervan duidelijk te maken.

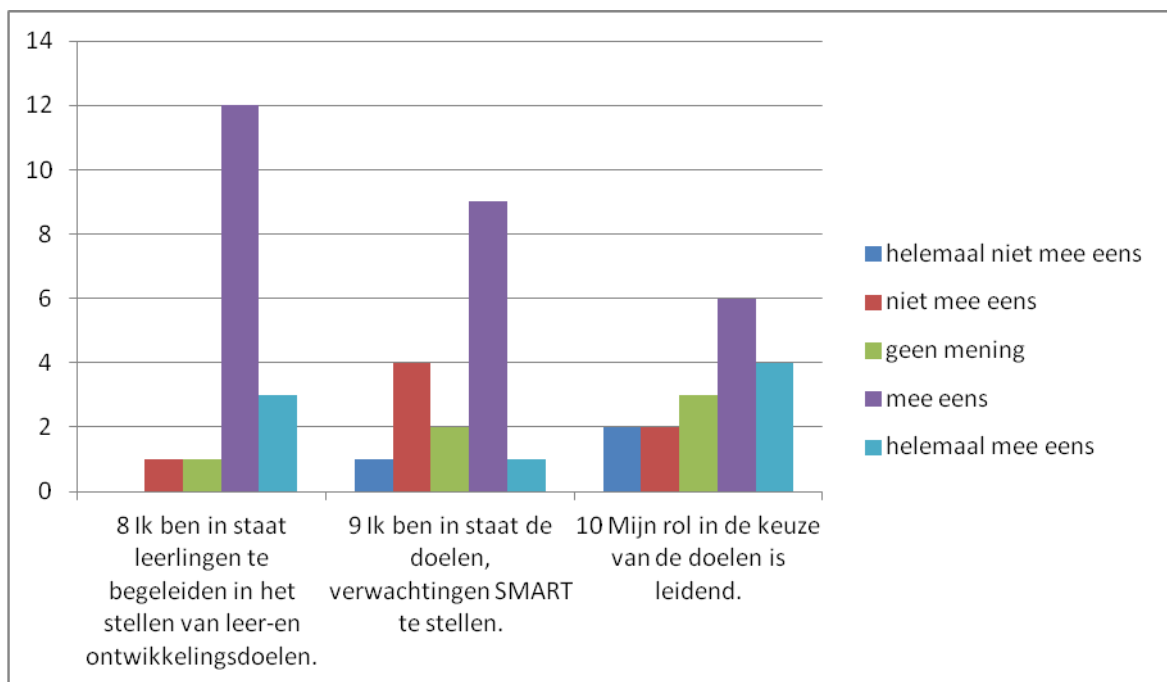


Bij stelling 6: Eén mentor merkt op dat leerlingen invloed moeten hebben op wat ze willen leren en daarnaast verplichte vakken moeten volgen.

Bij stelling 7: Het valt op dat geen van de mentoren het er helemaal mee eens is. Eén mentor geeft aan dat leerlingen niet zelfstandig in staat zijn leer- en ontwikkelingsdoelen te stellen, maar dit wel onder begeleiding kunnen.

Vijf mentoren vinden het een probleem dat leerlingen moeite hebben met/niet in staat zijn zelf doelen te stellen.

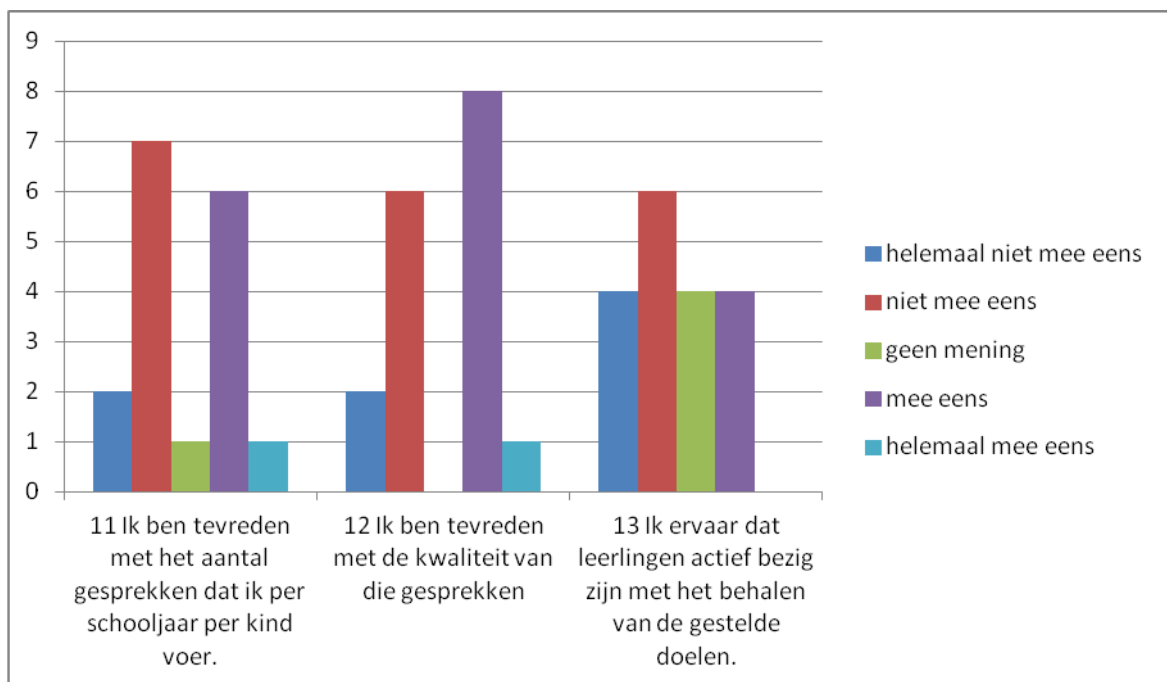
Eén mentor vindt het een probleem dat een leerling soms andere doelen stelt dan de leerkracht goed voor hem/haar acht.



Bij stelling 9: Eén mentor geeft aan wel voorbeelden van SMART doelen te willen.

Eén mentor merkt op dat de leerlingen zelf doelen stellen en formuleren, hij/zij past het in de lessen in en regelt afspraken over het vervolg.

Bij stelling 10: Eén mentor die het niet met de stelling eens is, noemt zijn/haar rol niet leidend, maar sturend.



Bij stelling 11: Mentoren voeren gemiddeld vier coachingsgesprekken per leerling met een minimum van twee en een maximum van acht gesprekken per schooljaar.. Op de vraag hoeveel gesprekken zij zouden willen voeren, geven vijf mentoren aan dit te willen laten afhangen van de leerling.

De andere tien mentoren komen op een gemiddelde van zes gesprekken per leerling met een minimum van drie en een maximum van twaalf per schooljaar. Gebrek aan tijd wordt als reden gegeven dat dit niet gerealiseerd wordt.

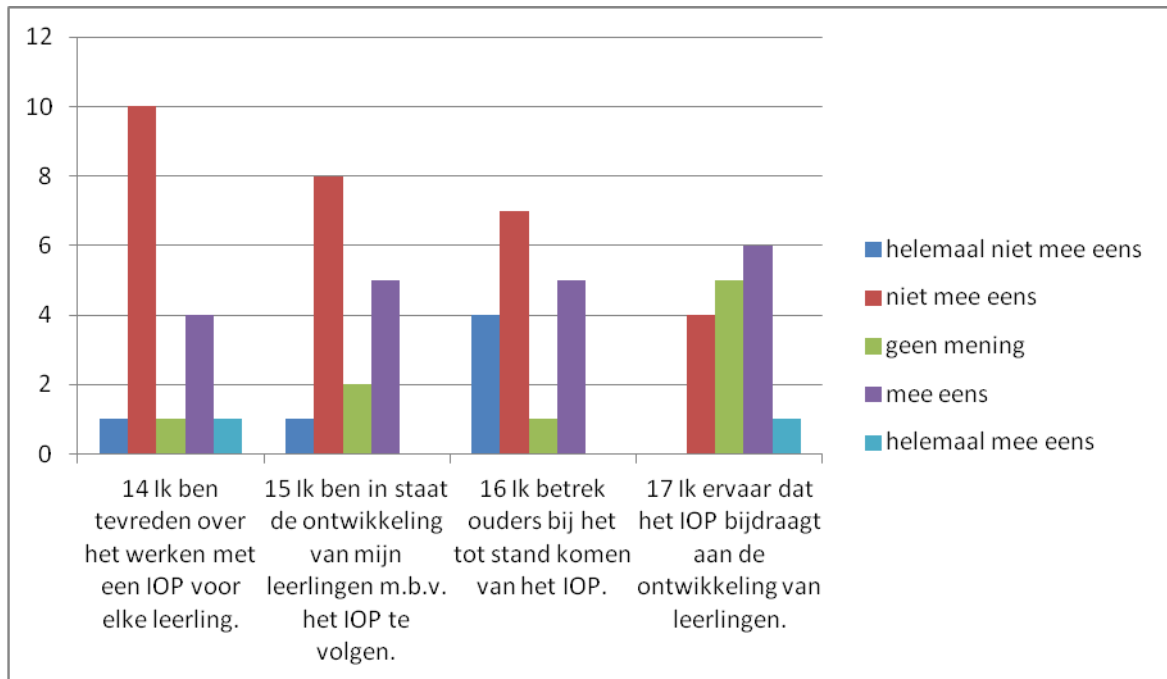
Eén mentor heeft behoefte aan contact met leerlingen buiten de geplande coachingsuren om.

Bij stelling 13: Opvallend is dat vier mentoren geen mening geven over de stelling dat zij ervaren dat leerlingen actief bezig zijn met het behalen van gestelde doelen. Eén van hen merkt op: 'Zeer wisselend'.

Ook opvallend: niemand is het helemaal met deze stelling eens.

Bij stelling 12 en 13 wordt opgemerkt dat de kwaliteit van de gesprekken en de mate waarin leerlingen bezig zijn met het behalen van hun doelen erg leerling-afhankelijk zijn.

Vier mentoren vinden het een probleem dat leerlingen niet in staat zijn naar een doel toe te werken, het doel vervaagt snel en leerlingen zijn weinig gemotiveerd



Bij stelling 14: Zes mentoren geven aan problemen te hebben met het IOP-formulier. Genoemd worden dat het te beperkt is - niet voldoende plaats biedt om alle informatie in kwijt te kunnen -, het is gebruiksonvriendelijk, het ontbreekt aan eenduidigheid in opzet en inhoud en de MELBA -doelen dekken soms de lading niet. Voor één van hen heeft de schriftelijke verslaglegging in het IOP geen prioriteit en daarom wordt het IOP niet na elk gesprek aangepast.

Bij stelling 15: Drie mentoren ervaren het als een probleem dat zij te weinig tijd voor begeleiding hebben om ontwikkeling goed te kunnen volgen.

Bij stelling 17: Opvallend is dat vijf mentoren hierover geen mening hebben.

Naast de genoemde problemen, geven mentoren aan dat er te veel onduidelijkheid is over de relatie leerdoel/competenties, dat leerlingen amper weten wat een IOP is en dat vakdocenten geen overzicht hebben over de leerdoelen van leerlingen.

Mentoren vinden dat het IOP een meer centrale plaats op school moet krijgen. Zes mentoren vragen duidelijkheid over inhoud en het invullen van het IOP - richtlijnen, coaching- en twee mentoren pleiten voor controle op het invullen. Eén mentor oppert begeleiding voor mentoren in het voeren van goede coachingsgesprekken waarin ontwikkeling centraal staat.

Mentoren vragen duidelijkheid over leerdoelen binnen de school, willen met minder doelen -competenties- werken en willen dat doelen eenvoudiger gesteld worden.

Genoemd wordt het als taak van een team dat leerlingen ruimte krijgen om aan gestelde doelen te werken. Zij willen betere communicatie over IOP's tussen mentoren onderling en binnen de lessen.

Er moet een betere koppeling tussen IOP, rapport, groeidocument, coaching en LVS (3) komen en één mentor stelt dat wij moeten stoppen met het beoordelen van competenties. Het is niet nodig om alle competenties te beheersen.

5 Conclusies, aanbevelingen en discussie

Uitgaande van de veronderstellingen, onderzoeksvraag en deelvragen en bestudeerde literatuur, worden uit verzamelde data conclusies getrokken, aanbevelingen gedaan en een aanzet gegeven voor discussie.

5.1 Conclusies

Weten leerlingen wat een IOP is, denken zij weleens aan inhoud van hun IOP en de doelen die zij stelden?

Bij aanvang van mijn onderzoek denk ik dat niet elke leerling weet wat een IOP is. De eerste meting bevestigt die veronderstelling: acht van de twaalf participanten weten dat een IOP te maken heeft met henzelf en wat zij willen leren.

Van de zeven leerlingen die aangeven een IOP belangrijk te vinden, zijn er vijf die weleens aan hun IOP denken en twee van hen geven goed aan wat in hun eigen IOP te lezen is.

Kunnen leerlingen doelen stellen, weten zij aan welke doelen -competenties- zij kunnen werken?

Mijn eigen rol bij het stellen van leerdoelen vind ik te leidend. In mijn beleving vinden leerlingen het soms moeilijk zelf hun doelen te bepalen. De helft van mijn collega-mentoren acht leerlingen hier zelfs niet toe in staat.

Leerlingen denken er anders over: maar drie van hen geeft aan het (soms) moeilijk te vinden. Zeven anderen hebben zelfs tips voor leerlingen die moeite hebben met het stellen van doelen. Dit lijkt de overtuiging van Stevens (1997), dat mensen van nature nieuwsgierig en leergierig zijn, te bevestigen. Vanuit leergierigheid zouden kinderen in staat kunnen zijn hun leren te sturen. Hoe komt het dan, dat wij, leerkrachten de indruk hebben dat dit niet zo is?

Leerlingen lijken minder te kunnen dan zij zelf denken. De volgende resultaten bevestigen deze indruk.

Bij de eerste meting kunnen vier leerlingen geen doelen noemen. Één persoon gebruikt de competentie-term samenwerken.

Na gebruik van competentie -en aftekenkaarten blijkt bekendheid met competentie-terminen en leerdoelen toegenomen. Bij de tweede meting noemen alle leerlingen samen elf verschillende leerdoelen. Zes leerlingen gebruiken zeven competentie-terminen. Wetende dat de P. negenentwintig competenties gebruikt, concludeer ik dat leerlingen ook na interventies weinig overzicht hebben over te stellen doelen en competentie-terminen. Tegenstanders die zeggen dat leerlingen onvoldoende zelfstandig zijn en onderwijs te vrijblijvend wordt als het initiatief van leerlingen centraal staat (Oostdam et al., 2006), lijken gelijk te hebben. Als leerkrachten echter helder over leerdoelen zijn, blijken leerlingen wel degelijk in staat om keuzes te maken voor wat zij willen leren (Ebbens et al., 1996; Born & Stevens, 2010).

Kunnen leerlingen zichzelf beoordelen op eigen handelen?

Leerlingen blijken dit meestal goed te doen, al is hulp soms nodig bij het verwoorden van keuzes. Door met de leerling inhoud van de competenties te vergelijken met prestaties, worden beoordelingen soms naar boven of beneden toe aangepast. Soms zijn er verschillen in beoordelen op eenzelfde competentie op door leerlingen ingevulde beoordelingslijsten en tijdens coachingsgesprekken. Leerlingen blijken vragen niet altijd goed begrepen te hebben en kruisen wel antwoorden aan. Tijdens coachingsgesprekken is twijfel direct zichtbaar en worden onduidelijkheden verhelderd.

Heldere en eenduidige omschrijvingen van competenties ondersteunen leerlingen bij het beoordelen op eigen handelen. Leerlingen en leerkrachten weten waarover het gaat (Korthagen, 2004; Luken, 2004). Probleem bij het omschrijven van competenties, is het gebruik van begrippen die een mate van subjectiviteit in zich hebben als soms, vaker, goede, bijna enz.. (Korthagen, 2004), toch geven omschrijvingen houvast en richting, worden kwaliteiten en leerpunten zichtbaar.

Kunnen leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor het behalen van gestelde doelen en helpen aftekenkaarten daarbij?

Met mijn veronderstelling dat leerlingen nauwelijks bezig zijn met het behalen van gestelde doelen is meer dan de helft van mijn collega-mentoren het eens.

De eerste meting bevestigt dit beeld: Tien van de twaalf leerlingen zeggen aan hun doelen gedacht te hebben, de helft van hen deed dit.

Na het gebruik van de aftekenkaarten geven alle leerlingen aan dat de kaarten hen helpen bij het bereiken van gestelde doelen. Bewijslast hiervoor verzamelt echter niet iedereen. Bij zes leerlingen die hun kaart meestal of altijd laten aftekenen ziet de leerkracht meestal of altijd een positief effect. Eén leerling laat de kaart nooit aftekenen, toch is er vooruitgang.

Opvallend is dat zes leerlingen, die actief zijn in het behalen van doelen, kozen voor dezelfde lessen van één leerkracht. Mogelijk werd het resultaat hierdoor beïnvloed, stimuleert het als je samen of gelijktijdig aan doelen werkt. Het is een goed uitgangspunt voor het versterken van onderlinge relaties en tegemoetkomend aan wat Stevens (1997) een motivationele basisbehoefte noemt. De moeite waard om te onderzoeken. Meer dan de helft van de leerlingen geeft in de eerste meting aan bereid te zijn anderen te willen helpen. Met die wetenschap kunnen kinderen niet alleen verantwoordelijk gemaakt worden voor hun eigen ontwikkeling, maar ook bijdragen aan de ontwikkeling van klasgenoten.

Voorzichtig concludeer ik dat aftekenkaarten kunnen helpen bij het behalen van gestelde doelen. Uitgebreider onderzoek is gewenst.

Naast onduidelijkheid over de effectiviteit zijn er meer vragen te beantwoorden: Is het gebruik van aftekenkaarten een goed middel voor het dragen van verantwoordelijkheid? Is het niet effectiever als leerlingen meer op zichzelf reflecteren in plaats van een leraar die beoordeelt en aftekent? Wordt hiermee niet teveel een beroep gedaan op extrinsieke motivatie in plaats van intrinsieke motivatie? Moeten we misschien toe naar een inrichting van de onderwijspraktijk die meer aansluit bij het gedachtegoed van Stevens (1997) en tegemoet komt aan de behoefte aan betekenisvolle contexten?

Als het werken met aftekenkaarten gewenst is, zijn er vragen over de vormgeving en praktische uitvoerbaarheid.

Hoe competentiekaarten ondersteunen.

Elf van de twaalf leerlingen geven aan het belangrijk te vinden om mee te kunnen denken over wat ze gaan leren. De meerderheid van collega-mentoren onderschrijft dit. Leerlingen en leerkrachten zijn het er bijna unaniem over eens dat de competentiekaarten hierbij ondersteunen. Negen van de tien leerlingen geven aan het zelfs goed en fijn te vinden om met de kaarten te werken. Zij zien wat zij al kunnen en wat zij nog te leren hebben. Leerlingen vinden het prettig zelf te kunnen kiezen, weten beter waarover te praten en hoeven minder uit te leggen. Leerkrachten die met de kaarten werken vinden dat de kaarten richting geven aan gesprekken en helpen bij het stellen van goede vragen.

Door het combineren van keuzes die leerlingen maken komen leerkrachten meer te weten over het functioneren van hun leerlingen.

De ervaringen met het werken met de kaarten sluiten aan bij de ervaringen die opgedaan zijn met de competentiemethodiek MELBA (Van Hooff, 2011). Vooral de gesprekken die naar aanleiding van de kaarten plaatsvinden zijn een meerwaarde. Leerlingen leren reflecteren en ervaren competentie doordat behalve leerpunten, ook zichtbaar wordt wat zij allemaal al kunnen. Leerkrachten leren hoe leerlingen denken. Dit kan leiden tot meer begrip en afstemming. Het is goed voor de relatie en opnieuw, het gevoel van competentie (Stevens, 1997; Bors & Stevens, 2010).

5.2 Aanbevelingen

Uit het onderzoek onder collega-mentoren blijkt dat men het -overeenkomstig de mening van leerlingen- belangrijk vindt dat leerlingen zelf kunnen bijdragen aan hun eigen leerproces. Die mening past bij de gedachte van Stevens (1997) dat kinderen behoefte hebben aan competentie en autonomie. Het IOP is een mooi instrument om invulling aan deze gedachte te geven, maar een formulier op zich heeft nog geen inhoud. Inhoud krijgt het pas als leerlingen werkelijk de kans krijgen om keuzes te

maken en vaardigheden in betekenisvolle contexten kunnen leren (Bors & Stevens, 2010; Van den Brand, Donkers & Schouten, 2008). Het zou mooi zijn als de P. meer van die contexten zou realiseren door leerlingen bijv. vakoverstijgende opdrachten te laten uitvoeren of in thema's te laten werken (Bors & Stevens, 2010).

Waar leerlingen aangeven niet te weten of zij tevreden zijn over het werken met een IOP, zijn collega-mentoren van mening dat het IOP in de huidige vorm niet voldoet. Er is behoefte aan een vollediger en duidelijker formulier dat een meer centrale plaats binnen de school moet krijgen. Als dat -door de inspectie verplicht gestelde formulier (Beumer et al., 2011)- er is, is het zaak dat alle leerkrachten goed geïnformeerd worden over de achtergronden en doelen van het werken met een IOP en over de wijze waarop zij hier praktisch invulling aan kunnen geven. Een publicatie van Beumer et al., (2011) over individuele ontwikkelingsplannen kan hierbij ondersteunend, zo niet leidend zijn.

Regelmatig stellen ouders en leerlingen de vraag: "Wat kan mijn kind/ik na de Praktijkschool gaan doen?". Naast algemene voorlichting over uitstroommogelijkheden is het goed om bij start op de P. concreet te maken hoe de toekomst eruit kan zien (Beumer et al., 2011). Bijv. door het tonen van filmpjes van bovenbouwleerlingen en/of schoolverlaters op stage- en werkplekken. Door hieraan competentieprofielen te koppelen, worden lijnen die leerlingen kunnen volgen zichtbaar, krijgen competentiekaarten meer inhoud en wordt leren zinvol (Bors & Stevens, 2010).

Leidt het inzetten van competentiekaarten tijdens coachingsgesprekken en het gebruik van aftekenkaarten voor het verzamelen van bewijslast voor het werken aan gestelde doelen, tot een zinvol IOP?

Aftekenkaarten kunnen leerlingen ondersteunen bij het werken aan gestelde doelen. Er zijn echter nog te veel vragen om hier een betrouwbare uitspraak over te doen. Competentiekaarten daarentegen hebben bewezen leerlingen te helpen bij het stellen van haalbare doelen. Daarmee dragen zij bij aan een zinvol IOP. Door zelf keuzes te maken voor wat zij gaan leren, geven leerlingen richting aan hun eigen leerproces en wordt het IOP, hun IOP.

De wijze waarop de kaarten gebruikt worden hangt af van de wens van leerkrachten en leerlingen: Leerkrachten kunnen alle kaarten aanbieden of hier een selectie uit maken. De kaarten kunnen bij elk gesprek of af en toe gebruikt worden. Door leerlingen zelf of door leerkrachten voorgelezen worden. Kies wat het beste past.

5.3 Discussie

Competentiekaarten blijken een waardevol hulpmiddel te zijn. Leerlingen ervaren autonomie, geven meer richting aan hun eigen leerproces en daarmee wordt het gebruik van een IOP zinvoller. Of een leerling binnen de traditionele wijze waarop het onderwijs binnen de P. gestalte krijgt werkelijk eigenaar kan worden van zijn eigen leerproces blijft de vraag. Uit onderzoek naar individuele ontwikkelingsplannen in het Praktijkonderwijs blijkt dat Praktijkscholen pas nadat leerlingen kunnen kiezen voor een bepaalde branche of arbeidsplaats, beter in staat zijn om het onderwijsprogramma op de wensen en mogelijkheden van de leerlingen af te stemmen (Harskamp & Slof (2006).

Hoewel ik van mening ben dat wij als school een basispakket aan kennis en vaardigheden moeten aanbieden, het is van belang eerder in de schoolloopbaan naar mogelijkheden voor afstemming te zoeken, want: Wat gebeurt er na het maken van keuzes met de autonomie, als leerlingen in de lespraktijk het programma van de leerkrachten weer moeten volgen? Een interessante aanzet voor discussie.

6 Evaluatie en reflectie

6.1 Hoe ik het onderzoek ervaren heb

“Dit gaat me nooit lukken”, denk ik tijdens de eerste bijeenkomst over de onderzoeksoopdracht. Gelukkig heb ik een praktijkprobleem dat mijn onderzoeksvraag kan zijn. Mijn onderzoek wordt zinvol en ik kan er concreet mee aan de slag. Vanuit de theorie kan ik me geen voorstelling maken van wat het onderzoek inhoudt. Vaak begrijp ik pas echt wat er staat als ik tegelijkertijd of voorafgaand aan de theorie, de praktijk ervaar (Van der Ploeg, 2005). Wel wil ik, of dat meesterstuk er komt of niet, een oplossing voor mijn probleem, dus door logisch nadenken ga ik al snel aan de slag met voorbereidingen en het verzamelen van data.

Doordat ik begin, ervaar ik wat onderzoek inhoudt en dat is fijn. Het is ook ingewikkeld, want ik heb onvoldoende voor ogen waar ik precies naar toe wil en wat ik daar allemaal voor nodig heb.

Dat alles zich afspeelt naast de dagelijkse onderwijspraktijk ervaar ik als belastend. De afwisseling tussen onderzoekswerk en andere opleidingsmodules, werken contraproductief. Ik heb tijd nodig om informatie tot me te nemen en te verwerken. Telkens moet ik de focus verleggen en dezelfde dingen opnieuw doen. Mijn praktijkwerk gaat voort, mijn onderzoeksverslag blijft achter. Het zit in mijn hoofd, dat wel, nu moet het er nog uitkomen.

Ik kan niet mee in het groepsproces, geef soms feedback op werk van studiegenoten, maar kan zelf niets laten zien en boek weinig vooruitgang. De eerste deadline haal ik niet. Als anderen hun onderzoek presenteren, heb ik nog heel veel werk te doen.

Tot op het laatst vraag ik mij af wat me motiveert om toch door te gaan. Is het intrinsieke motivatie? Voor een deel wel. Ik *wil* verbetering van mijn onderwijspraktijk. Op momenten geniet ik zelfs van het onderzoek. Van de gesprekken met leerlingen over het IOP, van de serieuze wijze waarop zij reflecteren en vragenlijsten invullen. Van de resultaten.

6.2 Persoonlijke reflectie op het verloop van het onderzoek

Het interesseert me te weten te komen hoe anderen denken, ik vind het leuk daar vragenlijsten voor te maken. Ik ben ook tevreden over de kwaliteit van de vragen die ik stel, al blijkt dat de vragen voor leerlingen nog duidelijker mogen.

Bij het analyseren van de data is het lastig de juiste vorm te vinden om de resultaten te verwerken. Ik begin met een beschrijvende weergave, maak dan handmatig diagrammen -ouderwets met potlood en liniaal op ruitjespapier- en ontdek vervolgens dat de computer legio mogelijkheden biedt om gegevens overzichtelijk weer te geven. Een wereld gaat voor me open....

Ook me verdiepen in de theorie vind ik niet vervelend. Wel ben ik altijd bang dat ik niet genoeg lees, vervolgens heb ik geen overzicht en kan geen keuzes maken in wat ik wil gebruiken.

Dan het schrijven. Dat is het moeilijkst. Alles wat in mijn hoofd zit omzetten in leesbare geschreven taal. Tempo: gemiddeld 30 woorden per uur. Ik moet presteren en dat is voor mij bijna synoniem aan blokkeren.

Dat ik doorga heeft voor een deel te maken met verantwoordelijkheidsgevoel. Ik vind dat ik moet doorzetten en mijn kinderen hierin een goed voorbeeld geven.

Tegelijkertijd vraag ik me af hoe goed dit voorbeeld is, soms is het beter te erkennen dat dingen niet lukken. Hoe ver moet je gaan als iets meer lijkt te kosten dan het opbrengt?

Ook voel ik me verantwoordelijk naar alle mensen die voor dit onderzoek vragenlijsten invullen, gesprekken met me voeren en steeds weer informeren naar de voortgang. Ik kan die mensen niet teleurstellen door te stoppen. Hun werk zal voor niets geweest zijn.

Voor mezelf ga ik door omdat stoppen betekent dat ik faal en dat wil ik niet.

Extrinsieke motivatoren die dus ook of misschien wel net zo belangrijk zijn als intrinsieke motivatoren. Ik heb beiden nodig om tot leren te komen.

Tijdens het onderzoek heb ik te maken met veelvuldige absentie van leerlingen. Met uitzondering van de eerste informatieve les en het eerste meetmoment, is mijn groep daarna tijdens mijn lessen niet meer compleet. Uitleg over vragenlijsten en het

invullen daarvan verloopt in etappes en klassikale gesprekken over het belang van het IOP voeren wij nooit als volledige groep. Een idee om te zoeken naar manieren om elkaar te ondersteunen bij het behalen van doelen komt niet goed uit de verf. De samenstelling van de groep en daarmee de groepsdynamiek wisselt veel en daar heb ik last van. Lastig is het ook dat mijn leerlingen met zoveel verschillende leerkrachten te maken hebben en ik hen zelf relatief weinig lessen geef. Snel reflecteren is moeilijk.

6.3 Persoonlijke reflectie op professionele ontwikkeling

Ik begrijp inmiddels hoe belangrijk het is om een onderzoeksvraag duidelijk te hebben. Het geeft focus, je werkt doelgericht. Investeren in het helder krijgen van wat je wilt, betaalt zich waarschijnlijk terug, doordat je sneller relevante keuzes maakt in wat je moet doen. Zo ontdek ik dat mijn onderzoeksvraag te groot is. Als ik me beperkt had tot de competentiekaarten, dan was mijn onderzoek overzichtelijker geweest. Dat had ik vooraf kunnen bedenken. Volgens mij heeft mijn begeleider het zelfs nog voorgesteld. Ik ben het gewoon vergeten. Niet heel professioneel.

Naast kritiek op de uitgebreidheid van mijn onderzoeksvraag, ben ik blij met de keuze die ik maakte voor het werken met IOP's. Ten eerste omdat uit het onderzoek onder leerlingen blijkt dat zij een IOP belangrijk vinden. Ten tweede omdat uit het onderzoek onder collega-mentoren blijkt dat ontevredenheid over het werken met de IOP's gedeeld wordt en mijn onderzoek een aanzet kan zijn tot verandering.

Tenslotte door het onlangs gegeven advies van de inspectie voor kwaliteitsverbetering van de individuele ontwikkelingsplannen. Vanuit drie richtingen bevestiging dat de keuze zinvol en voor mij dus goed is.

Daar zie ik wel een kwaliteit van mezelf: Kijken naar de onderwijspraktijk, zien waar behoefte aan is en zoeken naar mogelijkheden om in die behoeften te voorzien zonder dat de wereld op z'n kop moet. Klein beginnen, door zelf een voorbeeld te zijn mensen enthousiasmeren en van daaruit verandering teweeg brengen.

Het onderzoek dwingt me tot nadenken over mezelf en de wijze waarop ik invulling geef aan mijn leerkracht en collega zijn. Ik leer dat ik meer moet communiceren. Eerder overleggen, vragen stellen en uitproberen. Efficiënter zijn. Trots ben ik op de mooie gesprekken die plaatsvinden en de relatie met de leerlingen die hierdoor verbetert.

6.4 Reflectie op ontwikkeling als onderzoeker

Ik leer dat goed onderzoek zinvol is. Veronderstellingen worden onderbouwd of weerlegd met theorie en data. Het is aanzet tot verandering of juist geen verandering, basis voor adviezen, uitgangspunt voor discussie

Nu ik het hele proces doorlopen heb, kan ik beter overzien wat onderzoek inhoudt. Een volgende keer zal ik procedures in juiste volgorde doorlopen. Het belang en de zin ervan heb ik ervaren: Eerst helder hebben wat ik wil onderzoeken en me niet laten leiden door ongeduld.

Vragenlijsten zal ik anderen voorleggen en uitproberen voordat ik ze gebruik.

Zo kan ik ontdekken of vragen eenduidig zijn en duidelijk.

Ik zal meer structuur aanbrengen in aanpak en verslaglegging en doelgerichter werken.

Ik zie mezelf niet als zelfstandig onderzoeker, wel als lid van een onderzoeksgroep.

Ik vind het prettig als anderen een lijn uitzetten, richting geven en structureren.

Meedenken, vragen maken, interviewen en data analyseren zie ik mezelf wel doen.

Mits er tijd voor is. Naast een vol takenpakket, zal ik overzicht verliezen.

6.5 Doelrealisatie

Door de interventies tijdens het onderzoek is het IOP bij leerlingen meer gaan leven.

Na het onderzoek weten zij meer over inhoud, competenties en doelen.

Tastbaar resultaat van het onderzoek zijn de competentiekaarten die een aantal collega's en ik blijven gebruiken bij het voeren van coachingsgesprekken.

De kaarten ondersteunen bij het stellen van binnen de school haalbare doelen. Het IOP is daardoor voor leerkrachten meer werkbaar geworden en voor leerlingen zinvoller. Met de aftekenkaarten kan verder geëxperimenteerd worden, het gebruik hiervan kan leerlingen helpen.

6.6 Toekomst

In de vorm van een presentatie kan ik collega's informeren over dit onderzoek en het succes van het gebruik van de kaarten. Mogelijk kan ik een bijdrage leveren aan het implementeren van een nieuw IOP en aan verder onderzoek naar het scheppen van voorwaarden voor het bereiken van door leerlingen gestelde doelen.

Literatuur

Beter onderwijs Nederland (2006), verkregen op 23 juli 2012

via <http://www.beteronderwijsnederland.nl/content/over-de-vereniging>

Beumer, M., Jeninga, J., Münstermann, H. Perreijn, S. (2011), *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Open Universiteit: Ruud de Moor Centrum

Boerman, R. (2008), *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Definitieve versie, Fontys OSO

Bors G. & Stevens L. (2010), *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Ebbens, S., Ettekoven, S. & Rooijen, J. van (1996), *Effectief leren in de les*. Basisvaardigheden voor docenten. Groningen: Wolters-Noordhoff

Harskamp, E. & Slof, B. (2006), Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het Praktijkonderwijs. Een onderzoek onder leidinggevend en medewerkers.

Groningen: GION: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en ontwikkeling. Verkregen op 9 juli 2012 via

<http://gion.gmw.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2006/invoering/eindrapportIOP.pdf>

Harinck, F. (2010), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Herpen, M. (2009), Niet nieuwe of traditioneel leren, geplaatst op 26 september 2009 door Onderwijs maak je samen. Verkregen op 23 juli 2012 via

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/niet-nieuw-of-traditioneel-leren-2/>

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Korthagen, F. (2004), *Zin en onzin van competentiegericht opleiden*. in Tijdschrift voor lerarenopleiders jrg 25 (1) 2004

Leeman, Y., Meijers F. & Timmerman, G. (2006), *Competentiegericht leren: een brandende kwestie*. Tijdschrift Pedagogiek 26^e jaargang, nr. 1, 2006 blz. 11-13.

Verkregen op 6 januari 2012 via

<http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/view/288>

Luken, T. (2004). *Zijn competenties meetbaar? Dilemma en uitweg bij het werkbaar maken van het competentiebegrip*. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 22 (2004), 1.

Verkregen op 6 januari 2012 via <http://home.planet.nl/~tluken/ArtikelTvHO%20A4.pdf>

Mulder, M. (2002), *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv

Oostdam R., Peetsman T., Derriks M. & Gelderen, A. van (2006), *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voorgezet onderwijs*. Amsterdam: S

Overheid.nl. Verkregen op 5 juli 2012 via

http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/TitelIII/AfdelingI/HoofdstukI/i1/Artikel10f/geldigheidsdatum_5-07-2012

Pink, D.H. (2009), *Drive. The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books

Schoolplan Praktijkschool 2010 – 2014

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

Te Braake-Schakenraad, H. & Huisman-Bakker, M. (2004), *Het individueel ontwikkelingsplan (IOP) in het Praktijkonderwijs. Maatwerk mogelijk maken met het IOP*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Van den Brand, H., Donkers, A. & Schouten E. (2008), *Leren vanuit je passie. Praktijkonderwijs met de blik op de toekomst*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Van den Brand, H., Donkers, A., Dijkstra K., Haccou, R., Nelen, M. & Schouws, N. (2003) *Integrale leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Van der Ploeg, P. (2005), *PABO's varen blind op constructivisme*. VELON tijdschrift voor lerarenopleiders, jaargang 26 (2) 2005. Verkregen op 23 juli 2012 via <http://www.pietvanderploeg.nl/PABO.PDF>

Van Hooff, M., (2004, 2011). *Melba, een arbeids(re-)integratiemethode*, Tijdschrift voor Ergotherapie, verschenen oktober 2004. Verkregen op 6 juli 2012 via <http://www.melba.nl/index.php/nieuws/96-ondergrens-wsw>

Verburg, M. & Stumpel R. (Eds.). (2008). *Woordenboek Nederlands voor VMBO & MBO*. Utrecht - Antwerpen: Van Dale

Bijlagen

Bijlage 1

De competenties die op de P. in gebruik zijn:

Sociale kenmerken:

Assertiviteit
Contactvaardigheid
Leiding geven
Ontvangen van kritiek
Teamwork

Psychomotorische kenmerken:

Energetische inzet
Fijne motoriek
Reactiesnelheid

Cognitieve kenmerken:

Bevattingsvermogen
Concentratievermogen
Leren/onthouden
Omschakeling
Probleemoplossing
Oplettendheid
Voorstellingsvermogen
Werkplanning

Cultuur/techniek/communicatie:

Lezen
Rekenen
Schrijven
Spreken

Kenmerken van de uitvoering:

Frustratietolerantie
Kritisch beoordelen
Kritische controle
Ordenend vermogen
Stiptheid
Uithoudingsvermogen
Verantwoording
Zelfstandigheid
Zorgvuldigheid

Bijlage 2

Beoordelingslijst voor leerlingen

Naamdatum.....

Sociale competenties

	Assertiviteit				
		niet			Wel
1	Kom je op een goede manier voor jezelf op, ook in een discussie of bij een gevecht?	1	2	3	4
2	Zeg je 'nee' als je iets niet wilt?	1	2	3	4
3	Geef je op een goede manier je mening?	1	2	3	4
	Contactvaardigheid				
		niet			Wel
4	Ga je een gesprekje met een ander aan?	1	2	3	4
5	Doe je dit vriendelijk en beleefd?	1	2	3	4
6	Kijk je een ander met wie je praat, aan?	1	2	3	4
	ontvangen van kritiek				
		niet			Wel
7	Luister je als iemand je goede raad geeft of je wil helpen?	1	2	3	4
8	Reageer je rustig als je kritiek krijgt?	1	2	3	4
9	Doe je iets met de kritiek die je krijgt, zodat jouw werk of jouw gedrag beter wordt?	1	2	3	4
	Teamwork				
		niet			Wel
10	Werk je met anderen samen?	1	2	3	4
11	Overleg je op een vriendelijke manier met anderen en maak je afspraken?	1	2	3	4
12	Houd jij je aan afspraken die je met ander maakt?	1	2	3	4

Cognitieve kenmerken

	Concentratie				
		niet			Wel
13	Kun je langere tijd met je werk bezig zijn?	1	2	3	4
14	Word je afgeleid door geluiden of mensen om je heen?	1	2	3	4
15	Laat je een ander rustig werken?	1	2	3	4
	Omschakeling				
		niet			Wel
16	Ga je zonder probleem van de ene naar de andere opdracht?	1	2	3	4
17	Ga je er goed mee om als er iets verandert?	1	2	3	4
18	Accepteer je het dat iedereen andere taken heeft?	1	2	3	4
	Probleemoplossing				
		niet			Wel
19	Los je problemen met medeleerlingen op een gepaste manier zelf op?	1	2	3	4
20	Los je praktische problemen zelf op?	1	2	3	4
21	Zoek je uit of dingen sneller of anders kunnen?	1	2	3	4
	Werkplanning				
		niet			Wel
22	Bepaal je zelf in welke volgorde je gaat werken?	1	2	3	4
23	Als je een werkvolgorde hebt, houd jij je daar dan aan?	1	2	3	4
24	Ben je op tijd klaar met je werk?	1	2	3	4

Kenmerken van de uitvoering

	Frustratietolerantie				
		niet			Wel
25	Blijf je rustig als iets je niet lukt?	1	2	3	4
26	Als iets je niet lukt, probeer je het dan een paar keer opnieuw om het wel te laten lukken?	1	2	3	4
27	Ga je door met werken, ook als het werk makkelijk is?	1	2	3	4
	ordenend vermogen				
		niet			Wel
28	Ruim je gebruikte spullen altijd op?	1	2	3	4
29	Bewaar je spullen in je kluis netjes en overzichtelijk?	1	2	3	4
30	Houd je jouw werkplek netjes en overzichtelijk?	1	2	3	4
	Stiptheid				
		niet			Wel
31	Kom je op tijd in de lessen?	1	2	3	4
32	Kom je op tijd op afspraken?	1	2	3	4
33	Kunnen anderen op je rekenen?	1	2	3	4
	Verantwoording				
		niet			Wel
34	Werk je veilig met werkmiddelen en materialen?	1	2	3	4
35	Voer je jouw werk op een goede manier uit?	1	2	3	4
36	Houd jij je aan gemaakte afspraken en voorschriften?	1	2	3	4
	Zelfstandigheid				
		niet			Wel
37	Vraag je alleen hulp als het nodig is?	1	2	3	4

38	Los je regelmatig voorkomende moeilijkheden op een manier die binnen de school past, op?	1	2	3	4
39	Werk je ook zonder toezicht door en blijf je op je werkplek?	1	2	3	4

	zorgvuldigheid				
		niet			Wel
40	Volg je bij het werken de (werkkaart met) regels en voorschriften?	1	2	3	4
41	Gebruik je spullen waarvoor ze bedoeld zijn?	1	2	3	4
42	Is de kwaliteit van je werk goed?	1	2	3	4

Bijlage 3

Competentiekaarten: over keuzes en gebruik

Voor het maken van competentiekaarten werden veertien van de negenentwintig in gebruik zijnde competenties geselecteerd. Keuze werd gemaakt op basis van relevantie in de onderwijspraktijk en de mate waarin leerlingen in staat waren invloed te hebben op de ontwikkeling van de competenties. Van elke gekozen competentie werden drie gedragsomschrijvingen op beheersingsniveau gemaakt, zie bijlage 4. Elke omschrijving werd een genummerde kaart.

De competentiekaarten werden bij elke individueel coachingsgesprek aangeboden. De leerling kreeg opdracht een kaart voor te lezen en neer te leggen bij de kleur die paste bij de eigen beoordeling ⁷. Resultaten werden genoteerd op beoordelingslijsten die leerlingen eerder invulden. Op teken van onderzoeker stopte de leerling en legde nog niet gelezen kaarten opzij. Uit de gebruikte kaarten koos de leerling competenties waar hij/zij de komende tijd aan zou willen werken.

⁷ Uitleg van de kleuren was: Rood: dit doe ik niet, oranje: dit doe ik vaker niet dan wel, geel: dit doe ik vaker wel dan niet en groen: dit doe ik.

Bijlage 4

Niveaubeschrijvingen voor competentiekaarten

Assertiviteit Ik kom op een goede manier voor mijzelf op (ook in een discussie of bij een gevecht). 1	Assertiviteit Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil. 2	Assertiviteit Ik geef op een goede manier mijn mening 3
Contactvaardigheid Ik kan een gesprekje met een ander aangaan. Ik doe dit vriendelijk en beleefd. 4	Contactvaardigheid Ik kan een gesprekje met een ander aangaan, ook met onbekenden. Ik doe dit vriendelijk en beleefd. 5	Contactvaardigheid Als ik een gesprek voer, kijk ik de ander aan. 6
Ontvangen van kritiek Ik blijf rustig als iemand mij wil helpen of mij raad	Ontvangen van kritiek Ik luister en ik reageer kalm als ik kritiek krijg.	Ontvangen van kritiek Ik doe iets met de kritiek die ik krijg.

wil geven.		
7	8	9
Teamwork Ik kan met anderen samenwerken.	Teamwork Ik kan op een vriendelijke manier overleggen met anderen en afspraken maken.	Teamwork Ik houd me aan gemaakte afspraken.
10	11	12
Concentratie Ik kan mij voor langere tijd op mijn werk richten, ook als het om mij heen onrustig is.	Concentratie Ik wordt bijna nooit afgeleid als ik aan het werk ben.	Concentratie Ik leid een ander niet af en laat een ander rustig werken.
13	14	15
Omschakeling Ik kan zonder probleem van de ene opdracht naar	Omschakeling Als er iets verandert, kan ik daar goed mee	Omschakeling Ik accepteer het dat iedereen andere taken heeft.

de andere opdracht.	omgaan. Ik pas me aan.	
16	17	18
Probleemoplossing Ik kan problemen met medeleerlingen op een gepaste manier zelf oplossen.	Probleemoplossing Ik kan praktische problemen zelf oplossen.	Probleemoplossing Ik zoek uit of dingen sneller of anders kunnen.
19	20	21
Werkplanning Ik kan zelf bepalen in welke volgorde ik mijn werk ga doen. Ik kan me aan mijn volgorde houden.	Werkplanning Ik weet wat er van mij verwacht wordt.	Werkplanning Ik ben op tijd klaar met mijn werk.
22	23	24
Frustratietolerantie Als iets me niet lukt, blijf ik rustig en	Frustratietolerantie Als iets me niet lukt, probeer ik het een	Frustratietolerantie Ik ga door met werken, ook al is

geduldig.	paar keer opnieuw.	het werk makkelijk.
25	26	27
Ordenend vermogen Ik zet of leg gebruikte spullen terug op de plek waar ze horen.	Ordenend vermogen Ik houd mijn kluisje netjes en overzichtelijk.	Ordenend vermogen Ik houd mijn werkplek netjes en overzichtelijk.
28	29	30
Stiptheid Ik kom op tijd op school of op stage.	Stiptheid Ik kom mijn afspraken na. Ik doe de dingen op afgesproken tijden.	Stiptheid Als ik echt niet kan, vraag ik op tijd verlof aan of ik meld me af.
31	32	33
Verantwoording Ik werk veilig en ga	Verantwoording Ik zorg ervoor dat ik	Verantwoording Ik houd me aan

op een verantwoordelijke manier met werkmiddelen en materialen om.	mijn werk op een goede manier uitvoer.	gemaakte afspraken en voorschriften.
34	35	36
Zelfstandigheid Ik vraag alleen hulp als het nodig is.	Zelfstandigheid Ik heb bijna geen hulp nodig als ik aan het werk ben. Ik los regelmatig voorkomende moeilijkheden zelf op, op een manier die past binnen de school.	Zelfstandigheid Ik kan mij zonder toezicht aan mijn taken houden en op mijn werkplek blijven.
37	38	39
Zorgvuldigheid Ik kan nauwkeurig werken volgens werkkaarten met regels en voorschriften.	Zorgvuldigheid Ik ga zorgvuldig met spullen om.	Zorgvuldigheid De kwaliteit van mijn werk is goed.
40	41	42
Bevattingen-	Bevattingen-	Bevattingen-

vermogen Ik begrijp korte en lange opdrachten als iemand mij uitleg heeft gegeven. 43	vermogen Ik begrijp korte en lange opdrachten als ik de uitleg zelf heb kunnen lezen. 44	vermogen Ik begrijp wat er om mij heen gebeurt. Ik reageer alleen als dat nodig is. 45
Energetische inzet Ik heb genoeg energie om de hele dag te werken. 46	Energetische inzet Ik blijf aan het werk, ook als niemand kijkt. 47	Energetische inzet Aan mij is te zien dat ik energie heb. 48
Oplettendheid Ik zie, hoor en begrijp wat er om mij heen gebeurt. 49	Oplettendheid Ik weet wanneer ik op de leerkracht moet letten en wanneer ik op mijn klasgenoten moet letten. 50	Oplettendheid Ik reageer gepast op signalen om me heen, wanneer dat nodig is 51

Bijlage 5

Voorbeeld van aftekenkaart.

Leerlingen geven op de voorzijde aan tijdens welke les en bij wie zij aan gestelde doelen gaan werken. In het kalenderoverzicht worden de lesuren gekleurd, met uitzondering van de gekozen lesuren. Daarin noteren leerkrachten hun beoordeling. Aan de achterzijde is ruimte voor opmerkingen.

Voorzijde aftekenkaart

Aftekenkaart bij de doelen die gesteld zijn in het IOP van

..... maart 2012

De competentie waar ik aan ga werken.	Hoe ga ik daaraan werken?	Waar en wanneer ga ik eraan werken?	Wie tekent mijn kaart af?

O = onvoldoende

M= matig

V=voldoende

G= goed

	ma	Di	wo	Do	vr		ma	Di	wo	do	vr		ma	di	wo	do	vr		ma	di	wo	do	Vr
maart	5	6	7	8	9		12	13	14	15	16		19	20	21	22	23		26	27	28	29	30
lesuur						lesuur						lesuur						Lesuur					
1						1						1						1					
2						2						2						2					
pauze						pauze						pauze						P					
3						3						3						3					
4						4						4						4					
pauze						pauze						pauze						Pauze					
5						5						5						5					
6						6						6						6					
pauze						pauze						pauze						Pauze					
7						7						7						7					

Achterzijde aftekenkaart

Opmerkingen			
Datum	Lesuur		Leerkraft

Bijlage 6

Vragenlijst 1.1

1 Wat is volgens jou een IOP?

2 Waar gaat een IOP over?

3 Wat kun je in je eigen ingevulde IOP lezen?

4 Waar is een IOP volgens jou voor bedoeld?

5 Denk je weleens aan wat er in jouw IOP staat?

Ja / nee (zet een kringetje om jouw antwoord)

6 Vind je een IOP belangrijk?

Ja/nee (zet een kringetje om jouw antwoord)

Vragenlijst 1.2

1 Wat vind je ervan dat je zelf kunt meedenken over wat je gaat leren?

2 Vind je het moeilijk om zelf je doelen te bepalen?

Zo ja, wat zou je kunnen helpen?

3 Als je het niet moeilijk vindt om doelen te bedenken, heb je dan tips voor anderen die dat wel moeilijk vinden?

4 Ben je tevreden over het werken met een IOP?

Ja / nee / weet ik niet

5 Als je wel tevreden bent, waarover ben je dan tevreden?

6 Als je niet tevreden bent, wat zou je dan anders willen?

Vragenlijst 1.3

Tijdens je coaching heb je afgesproken aan welke doelen jij zou werken.

1 Heb je de afgelopen weken nog aan je doelen gedacht?

Ja / nee

Zo ja, wat heb je dan gedacht als je aan je doelen dacht?

2 Wat heb je gedaan om je doelen te bereiken?

3 Wat is beter gegaan?

4 Weet je aan welke doelen (competenties) je allemaal kunt werken?

Ja / nee

5 Zo ja, schrijf op welke doelen jij kent.

6 Zou je willen weten wat de doelen van je klasgenoten zijn?

Ja / nee / maakt niet uit

Zo ja, waarom zou je dat willen weten?

Zo nee, waarom zou je het niet willen weten?

7 Zou je klasgenoten willen helpen bij het bereiken van hun doelen?

Ja / nee / maakt niet uit

Zo ja, zou je iedereen willen helpen?

Ja / nee

Zo nee, wanneer zou je een klasgenoot niet willen helpen?

8 Zou je willen dat klasgenoten jou helpen?

Ja / nee / maakt niet uit

9 Zouden alle klasgenoten je mogen helpen?

Ja / nee

Zo nee, wanneer wil je niet door een klasgenoot geholpen willen worden?

10 Zou je vaker een coaching willen?

Ja / nee / maakt niet uit

Zo ja, hoe vaak?

Zo nee, waarom niet?

Bijlage 7

Interviewvragen

Aan het eind van elk coachingsgesprek stelde ik de volgende vragen:

- 1 Hoe vond je het om met deze kaarten te werken?
- 2 Wat vond je er fijn/goed aan?/ wat vond je er niet fijn aan?
- 3 Helpt het werken met deze kaarten jou om een doel te kunnen bepalen?
- 4 Zou je er de volgende keer weer mee willen werken?

Bijlage 8

Vragenlijst 2.1

1 Wat is volgens jou een IOP?

2 Waar gaat een IOP over?

3 Wat kun je in je eigen ingevulde IOP lezen?

4 Waar is een IOP volgens jou voor bedoeld?

5 Denk je weleens aan wat er in jouw IOP staat?

Ja / nee (zet een kringetje om jouw antwoord)

6 Vind jij een IOP belangrijk? (zet een kruisje in het bolletje van jouw antwoord en maak de zin dan af)

o Ja, ik vind een IOP belangrijk, omdat _____

- o Nee, ik vind een IOP niet belangrijk, omdat _____

Vragenlijst 2.2

Tijdens je coaching heb je afgesproken aan welke doelen jij zou werken.

- 1 Heb je de afgelopen weken nog aan je doelen gedacht?

Ja / nee

- 2 Zo ja, wat heb je dan gedacht als je aan je doelen dacht?

- 3 Wat heb je gedaan om je doelen te bereiken?

- 4 Wat is beter gegaan?

- 5 Hebben de aftekenkaarten jou geholpen om aan je doelen te werken?

Ja/nee

- 6 Weet je aan welke doelen (competenties) je allemaal kunt werken?

Ja / nee

- 7 Zo ja, schrijf op welke doelen jij kent.

Bijlage 9

Vragen voor leerkrachten die werkten met aftekenkaarten

1 De aftekenkaarten worden bij aan het begin van de les ingeleverd door

- 1: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 2: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 3: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 4: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 5: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 6: altijd – meestal – neutraal -soms – nooit
- 7: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit

2 Ik ervaar dat de aftekenkaart een positief effect heeft op het behalen van gestelde doelen bij

- 1: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 2: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 3: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 4: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 5: altijd – meestal – neutraal -soms – nooit
- 6: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit
- 7: altijd – meestal – neutraal - soms – nooit

Waar leid je dat uit af?

3 Ik ervaar het invullen van de kaarten als belastend

altijd – meestal – neutraal - soms – nooit

4 Hoeveel kaarten denk je maximaal in te kunnen vullen?

Opmerkingen

5 Ik heb de volgende adviezen m.b.t. de aftekenkaarten:

Bijlage 10

Vragenlijst voor collega's die de competentiekaarten gebruikten

1 Bij hoeveel coachingsgesprekken heb je de competentiekaarten gebruikt?

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 -

2 één antwoord mogelijk

- ☐ Ik heb de kaarten door de leerlingen zelf laten lezen.
- ☐ Ik heb de kaarten zelf voorgelezen.
- ☐ Ik heb de leerlingen de keuze gegeven om de kaarten zelf te lezen of mij te laten voorlezen.
- ☐ Ik heb bij elke leerling zelf bepaald of de leerling de kaarten zelf las of dat ik de kaarten voorlas.

Op grond waarvan heb je die keuze gemaakt?

3 meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Ik heb bij elk gesprek alle kaarten aangeboden.
- ☐ Ik heb vooraf een keuze gemaakt uit de kaarten die ik aanbood.
- ☐ Ik heb alle kaarten die ik aanbood gebruikt.
- ☐ Ik heb de tijd laten bepalen hoeveel kaarten ik gebruikte.

- ☐ Anders.....

Op grond waarvan ben je tot die keuze gekomen?

4 meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ De kaarten gaven richting aan het gesprek.
- ☐ Door de kaarten kon ik goede vragen stellen.
- ☐ Door de combinatie van keuzes die leerlingen maakte, kwam ik meer te weten over de wijze waarop mijn leerlingen functioneren.
- ☐ Ik heb het gebruik van de kaarten als ondersteunend voor mezelf ervaren.

5 meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Het niveau waarop leerlingen zich inschaalden, kwam overeen met het niveau waarop ik dat zou doen.
- ☐ Het niveau van de leerlingen kwam niet altijd overeen met de manier waarop ik dat zou doen. Als dit voorkwam, zei ik er niets van.
- ☐ Het niveau van de leerlingen kwam niet altijd overeen met de manier waarop ik dat zou doen. Als dit voorkwam stelde ik vragen.
- ☐ Soms paste een leerling het niveau aan als ik vragen stelde.

6 meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ De kaarten maakte ontwikkeling voor de leerlingen zichtbaar.
- ☐ Met behulp van de kaarten waren leerlingen in staat zelf haalbare doelen te stellen.
- ☐ De leerlingen waren positief over het gebruik van de kaarten.

Opmerkingen

7 meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Ik wil de kaarten bij elk gesprek blijven gebruiken.
- ☐ Ik wil de kaarten blijven gebruiken, maar niet bij elk gesprek.
- ☐ Ik denk dat de kaarten op schoolniveau gebruikt zouden kunnen worden.
- ☐ Het gebruik van de kaarten draagt bij aan de gedachte dat een leerling eigenaar is van zijn eigen leerproces.
- ☐ Het gebruik van de kaarten draagt bij aan een zinvol IOP.

Opmerkingen

Bijlage 11

Stellingen en open vragen vragenlijst voor mentoren

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Geen mening	Mee eens	Helemaal mee eens
1	Ik weet wat een IOP is.					
2	Ik weet welke ideeën vanuit de theorie ten grondslag liggen aan het werken met een IOP.					
3	Ik zie het belang van het werken met een IOP voor onze leerlingen.					
4	Ik ben in staat mijn leerlingen het belang van het werken met een IOP duidelijk te maken.					
5	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf bijdragen aan hun eigen leerproces.					
6	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf keuzes kunnen maken in wat zij willen leren.					
7	Mijn leerlingen zijn in staat zelf leer- en ontwikkelingsdoelen te stellen.					
8	Ik ben in staat leerlingen te begeleiden in het stellen van leer- en ontwikkelingsdoelen.					
9	Ik ben in staat de doelen, verwachtingen en activiteiten SMART te formuleren.					
10	Mijn rol in de keuze van doelen is leidend.					
11	Ik ben tevreden met het aantal coachingsgesprekken dat ik per schooljaar per kind voer.					
12	Ik ben tevreden met de kwaliteit van die gesprekken.					
13	Ik ervaar dat leerlingen actief bezig zijn met het behalen van de gestelde doelen.					
14	Ik ben tevreden over het werken met een IOP voor elke leerling.					
15	Ik ben in staat de ontwikkeling van mijn leerlingen m.b.v. het IOP te volgen.					
16	Ik betrek ouders bij het tot stand					

	komen van het IOP.					
17	Ik ervaar dat het IOP bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen.					
Eventuele opmerkingen m.b.t. bovenstaande vragen:						

1	Wat is een IOP volgens jou?	
2	Hoeveel coachingsgesprekken voer je per jaar per kind?	
3	Hoeveel gesprekken zou je willen voeren?	
4	Welke problemen ervaar je m.b.t. het werken met het IOP?	
5	Welke ontwikkelpunten zijn er volgens jou m.b.t. het IOP?	

Bijlage 12

Informatiebrief voor ouders van participanten

(plaats), 10 mei 2012

Geachte ouders/verzorgers van.....,

In september 2010 startte ik met de opleiding tot gedragsspecialist aan de Fontys hogeschool in (plaats). Om te kunnen afstuderen moet ik een onderzoek uitvoeren. Mijn onderzoek heeft te maken met het Individueel Ontwikkelingsplan (IOP) dat wij op school gebruiken. Ik voer het uit met leerlingen van mijn mentorgroep.

Het deel van het onderzoek waar uw kind mee te maken heeft bestaat uit:
het invullen van vragenlijsten,
coachingsgesprekken met behulp van competentiekaarten en
het werken met aftekenkaarten ter ondersteuning van het bereiken van doelen die leerlingen in het IOP gesteld hebben.

In mijn onderzoeksverslag zullen leerlingen niet herkenbaar zijn; ik noem geen namen van deelnemers en geen naam van de school.

Over de resultaten van het onderzoek zal ik jullie mondeling informeren tijdens het laatste rapportgesprek in juni.

Voor vragen kunt u mij telefonisch bereiken via (tel.nr) of u kunt een mail sturen naar (mailadres) .

Met vriendelijke groet,

C.

Bijlage 13

Inventarisatie vragenlijst 1

Vragenlijst 1.1

	1 Wat is volgens jou een IOP?	
1		Weet ik niet.
2		X
3		X
4		X
5	Individueel Ontwikkelingsplan	
6	Een plan waar je aan het werken bent.	
7	Individueel Ontwikkelingsplan	
8	Inationaalen Ontwikkelingplan	
9	Wat je later wil bereiken	
10	Toekomstplan	
11		X
12	Een idee om beter te kunnen leren	

Op het bord heb ik de afkorting IOP uitgeschreven,

Drie leerlingen nemen dit als uitleg over,

Twee IIn antwoorden dat het te maken heeft met je toekomst

Eén II antwoordt dat het een plan is, waar je aan werkt,

Eén II antwoordt dat het een idee is om beter te kunnen leren

Vier IIn weten het niet.

	2 Waar gaat een IOP over?	
		Weet ik niet
1		X
2		X
3		X
4	Over het ontwikkelingsplan	
5	Over jezelf	
6	Wat je later wilt bereiken	

7	Over plannen van later?	
8	Over je ontwikkeling	
9	Hoe en wat je wil leren.	
10	Wat je in je toekomst wilt leren.	
11		X
12	Over het leren.	

	3 Wat kun je in je eigen ingevulde IOP lezen?	
		Weet ik niet
1		X
2		X
3		X
4		X
5	Waar je aan moet werken.	
6	Dat ik automonteur wou worden.	
7	Je doelen.	
8		X
9	Beter voor me eigen opkomen.	
10	Veel.	
11		X
12		X

Zeven II weten hier geen antwoord op

Drie II geven een algemeen en daarmee weinig zeggend antwoord ('waar je aan moet werken' , 'je doelen' en 'veel')

Twee II beschrijven een persoonlijk doel.

Hieruit concludeer ik dat de meeste leerlingen niet weten wat in hun eigen IOP te lezen is.

	4 Waar is een IOP volgens jou voor bedoeld?	
		Weet ik niet
1	Voor wat je allemaal hebt bereikt met school.	
2		X
3		X
4	Om je ontwikkeling.	
5	Om jezelf te verbeteren.	
6	Dat je iets later in je toekomst wilt bereiken.	
7	Voor je toekomst.	

8	Voor je ontwikkeling denk ik?	
9	Voor je te helpen met iets wat je wil leren.	
10		X
11		X
12	Volgens mij om te kijken hoe jij jezelf kan helpen om beter te leren.	

4 In antwoorden het niet te weten.

3 In antwoorden dat het te maken heeft met wat je zelf wilt leren, hoe je jezelf kunt verbeteren.

2 In antwoorden dat het te maken heeft met 'je ontwikkeling', waarvan 1 II met een vraagteken

2 In antwoorden dat het te maken heeft met hun toekomst

1 II antwoord dat het gaat over wat je met school hebt bereikt.

Hieruit concludeer ik dat de meeste (acht) leerlingen er zich bewust van zijn dat het te maken heeft met leren en je toekomst. En dat klopt.

5 Denk je weleens aan wat in jouw IOP staat?			6 Vind je een IOP belangrijk?		
	Ja	Nee		Ja	Nee
1	x		1	x	
2	-	-	2	-	-
3		X	3		-
4	?	?	4	?	?
5	x		5	x	
6	x		6	x	
7		X	7	x	
8		X	8	x	
9	x		9	x	
10	x		10	-	-
11	-	-	11	-	-
12		X	12	x	

Vijf IIn antwoorden met 'ja' of de vraag of ze weleens aan hun IOP denken.

Vier IIn antwoorden met 'nee'. Opvallend was dat van die vier IIn, er drie aangaven een IOP wel belangrijk te vinden, terwijl ze er dus nooit aan dachten.

In totaal gaven zeven IIn aan een IOP belangrijk te vinden.

Twee IIn hebben geen antwoord ingevuld, zij vulden ook geen antwoord op vraag 6 in.

Eén II vulde een vraagteken in.

6 Zeven IIn antwoorden een IOP belangrijk te vinden,

Vier IIn vullen niets in.

Eén II vult een vraagteken in.

Vragenlijst 1.2

	1 Wat vind je ervan dat je zelf kunt meedenken over wat je gaat leren?
1	Goed, want je leert voor jezelf.
2	Goed.
3	Ik vind het wel fijn.
4	-
5	Goed, dan vertel je zelf ook beetje wat je beter wil leren of doen.
6	Het is wel goed, want dan ben je meer zelfstandig (ik kan wel zelf doelen bedenken)
7	Goed.
8	Fijn, omdat dan de juf niet alles beslist.
9	Dan ken je de docenten mee helpen. Wat je moeilijk vind.
10	Dat vind ik wel fijn.
11	Goed.
12	Goed.

Tien leerlingen gaven aan het goed en fijn te vinden om zelf mee te kunnen denken over wat je gaat leren. Eén leerling vulde niets in, één leerling gaf als antwoord dat je daarmee docenten kunt helpen en Wat je moeilijk vindt.

	2 Vind je het moeilijk om zelf je doelen te bepalen?	Zo ja, wat zou je kunnen helpen?
	Nee	Ja
1	X	
2		Soms. / ?
3	X	
4	X	
5		Beetje. / ?
6	X	
7	X	
8	X	
9		Ja. Iemand die zegt dat ik het goed heb gedaan.
10	X	
11	X	
12	x, maar licht eraan uit wat je kan kiezen.	

Negen leerlingen gaven aan het niet moeilijk te vinden om zelf doelen te bepalen.

Twee leerlingen vulden 'soms ' en 'een beetje' in en één leerling gaf aan het moeilijk te vinden.

	3 Als je het niet moeilijk vindt om doelen te bedenken, heb je dan tips voor anderen die dat wel moeilijk vinden?	
	Nee	Ja
1		X
2	X	
3		x, ik denk het wel.
4	X	
5	X	
6		Ga kijken wat je leuk vindt.
7		Je eigen richting gaan.
8		Gewoon waaraan je wilt werken en dat dan je doel is.
9		Praten met iemand, bijv. ouders.
10		Gewoon doen wat je het leukste vindt.
11	X	
12	X	

Vijf leerlingen konden anderen geen tips geven voor het bedenken van doelen.

Zeven leerlingen gaven aan dit wel te kunnen en vijf van hen schreven hun tips op.

	4 Ben je tevreden over het werken met een IOP? 5 Als je wel tevreden bent, waarover ben je dan tevreden? 6 Als je niet tevreden bent, wat zou je dan anders willen?		
	Ja	nee	weet ik niet
1			X
2			X
3			X
4			X
5	x, is makkelijker voor mij		
6	x, ik heb een leuke toekomst later.		
7			X
8			X
9	x, dat voor mijn eigen opkomen iets makelijker gaat.		
10			X
11			X
12			X

Drie leerlingen gaven aan tevreden te zijn met het werken met een IOP, de overige negen leerlingengaven aan dit niet te weten.

Vragenlijst 1.3

	1 Heb je de afgelopen weken nog aan je doelen gedacht? Zo ja, wat heb je dan gedacht als je aan je doelen dacht?		Komt overeen met IOP?
	Ja	nee	
1	x, dat ik me met geen ruzies moet bemoeien.		+
2	x, beter me best doen en doorzetten.		+
3	x, dat ik dat niet moet doen, wat ik afgesproken had.		?
4		X	
5	x, om aan mezelf te denken, wat beter voor mij is.		+

6	x, dat ik meer met metaal moet omgaan.		-
7	x, vinger opsteken.		-
8	x, maar soms gaat het fout.		+
9	x, niet zomaar slaan!		+
10	x, jha, da ik het wel moet hallen.		-
11		x	
12	x, hoe ik beter kan werk en luisteren.		+

	2 Wat heb je gedaan om je doelen te bereiken? 3 Wat is beter gegaan?
1	Me aan de regels gehouden van mijn doel. Geen ruzies meer gemaakt en geen geroddel over elkaar.
	<i>Doorzetten.</i> <i>Mijn concetreren</i>
2	Gewoon harder werken. Gedrag.
3	Daar niet aan denken. Alles.
4	Rustiger geworden. Dat ik meer nu gekameert ben als ik ruzzie heb, Luister ook wel veel beter dan eerst.
5	Om na te denken of dat wel handig is als je dat doet. Meer aan mezelf denken.
6	Goed opletten en zelfstandig zijn. Gedrag + oplettendheid.
7	Meeoden in de les. Vinger opsteken en niet door de klas roepen.
8	Niet zo vaak een grote mond doen tegen leraren. ?
9	Nog beter me best doen. Niet zomaar slaan.
10	Gewoon alles wat nodig was. Da ik voor het grooste deel ervan aan hep gehouden.
11	- Op mezelf letten.

12	Doorzetten, maar soms gaat het fout. Het houden van je gedachte bij je werk.

	6 Zou je willen weten wat de doelen van je klasgenoten zijn?		
	Ja. Zo ja, waarom zou je dat willen weten?	Nee. Zo nee, waarom zou je het niet willen weten?	Maakt niet uit
1			X
2			X
3			X
4			X
5	x, misschien dat je er rekening mee kan houden.		
6		x, is privé	
7			X
8			X
9	Waar anderen mensen b.v. moeite mee hebben.		x, ligt de aan wie.
10		Gewoon, da gaat mijn niks aan.	X
11		Gewoon niet	X
12		Omdat het niet mijn probleem is.	X

	7 Zou je klasgenoten willen helpen bij het bereiken van hun doelen?		
	Ja. Zou je iedereen willen helpen?	Nee, ik zou niet iedereen willen helpen. Wanneer zou je een klasgenoot niet willen helpen?	Maakt niet uit
1			X
2	- X		X
3	x x		
4	- X	Als ze het egt niet willen.	X
5	x x		

6	x	x Wanneer hij geen aandacht toont tijdens de lessen.	
7		x. x, als ik met mijn doel klaarben.	
8	X		X
9	X X		
10	X -		
11	X X		
12			X

8 Zou je willen dat klasgenoten jou helpen?			
	Ja. 9 Zouden alle klasgenoten je mogen helpen?	Nee 9 Wanneer wil je niet door een klasgenoot geholpen worden?	Maakt niet uit
1	9. -	9. -	8. x
2	8. x 9. x		
3	8. x 9. x		
4		9. x, als ik zelf wel weet wat ik moet doen.	8. x
5	9. x		8. x
6		9. x, als hem gedrag slecht is.	X
7		9. x, ik kan het zelf anders ga ik naar de juf.	X
8	9. x		X
9	8. x 9. x		
10	9. -	9. -	X
11			X

	9. x		
12	9. -	9. -	X

	10 Zou je vaker een coaching willen?		
	Ja Zo ja, hoe vaak?	Nee Zo nee, waarom niet?	Maakt niet uit
1		x, het is niet echt altijd nodig en als er iets is kan je altijd nog na je mentor toe.	
2			X
3			X
4		x, ik weet wel wat me doelen zijn.	
5			X
6		x, 2x in een jaar het liefst.	
7	1 x per maand	ok	X
8			X
9	x, 2xc in maand		
10		Weet eigenlijk	X
11		x, is saai	
12	Licht er aan hoe het gaat		

Bijlage 14

Inventarisatie interviewvragen

Hoe vond je het werken met de kaarten?			
LI	+	-	?
1	Fijn.		
2	Makkelijk als ik het kan. Moeilijk als ik het nog niet kan. Wel goed.		
3	Leuk		
4	Het is veel, echt veel. Wel fijn, maar veel.		
5	Goed		
6	Wel leuk.		
7	Leuk en makkelijker.		
8	Fijner.		
9	Makkelijker.		
10	Gewoon, maakt niet uit.		
Wat vind je er fijn (goed) aan?		Wat vind je er niet fijn aan?	
1	Je weet waar je over kunt praten.		
2			Weet ik niet
3	Je hoeft niet zoveel uit te leggen.		
4	Aan de ene kant goed. Je leert ervan. Je weet wat je nog te doen hebt. Dat vind ik best goed. Zo heb je overzicht.		
5	Je kunt zelf weten wat de dingen zijn, je mening geven.		

	Wat bedoel je met dingen? Leerpunten.		
6	Hoe moet ik het zeggen. Ik vind het moeilijk om iets te zeggen. Je moet gewoon zeggen hoe je het doet.		
7	Dan zie je waar je aan kunt werken.		
8	Dit is dat je over jezelf kunt denken en onze mening over onszelf geven. Ik kan meer zelf bepalen wat ik wil leren. Je ziet dat ik al veel kan. Praten valt mee, aan de kaarten zie ik dat ik het goed doe.		
9	Je kunt makkelijker zien waar je aan kunt werken.		
10	Ik denk wel dat de aftekenkaart mij gaat helpen.		
Helpt het je om een doel te kunnen bepalen?			
1	Ja.		
2			Weet ik niet
3	Ja		
4	Ja		
5	Ja		
6	Ja		
7	Ja		
8	Ja		
9	Ja		

10	Ik heb dezelfde doelen als zonder die kaarten.		
Zou je er de volgende keer weer mee willen werken?			
1	Ja, dat is fijn.		
2	Ja		
3	Ja, dat is makkelijker.		
4	Ja, maar alleen met de kaarten die nu nog niet op groen liggen.		
5	Ja		
6	Ja		
7	Ja		
8	Ja		
9	Ja		
10		Als het goed gaat hoeft dat niet. Hoeft niet.	

Bijlage 15

Inventarisatie vragenlijst 2

Vragenlijst 2.1

	1 Wat is volgens jou een IOP
1	Alles over jou wat in een document staat en over je leerpunten.
2	Over jou ontwikkeling.
3	- langdurig ziek
4	Over je toekomst.
5	Een plan om te kijken waar je aan moet werken om het te verbeteren.
6	Individuele ontwikkelingsplan
7	Individuele ontwikkelingsplan.
8	Individueel ontwikkelingsplan
9	- verhuisd
10	Dat is je individueel ontwikkelplan en over leerpunten.
11	Dat je aan je leerpunten denkt.
12	Een individueel ontwikkelingsplan

	2 Waar gaat een IOP over?
1	Over hoe jij het allemaal doet.
2	Over je ontwikkeling.
3	-
4	Wat je later wilt gaan bereiken.
5	Over jezelf, je gedrag en je werk.
6	Over jezelf
7	Over wat je wilt bereiken.
8	Wat je wilt leren
9	-
10	Over dat ik rustig moet doen in de klas en geen grote mond geeft.
11	Over je leerpunten.
12	Die gaat over jezelf

	3 Wat kun je in je eigen ingevulde IOP lezen?	Overeenkomstig eigen IOP
1	Concentratie	-
2	Op mezelf letten, niet met andere mensen bemoeien, Vinger opsteken, als juf/meester aan het praten is niet door hem praten.	+

3	-	
4	Een ander niet van hen werk houden. Stil zijn wanneer het moet, op gedrag letten.	+
5	Werken aan me concentratie en door werken ook al is het makkelijk.	+
6	Dat ik veel wil halen, certificaten, diploma's	+
7	Wat je leerpunten zijn / en doelen	Alge-Meen
8	Dat ik me rustiger moet gedragen tegen de meester of juf	+
9	-	
10	Daar mee verzamel ik bewijs voor goed gedrag.	-
11	Concentratie, ordend vermogen	+
12	Dat ik beter zou gaan concentreren	+

	4 Waar is een IOP volgens jou voor bedoeld?
1	Voor later wat je het beste kan doen.
2	Dat je daar aan denkt.
3	-
4	Voor wat je zou kunnen bereiken.
5	Om te kunnen doen wat je later wil worden om het echt goed te kunnen.
6	Voor me eigen
7	Je schrijft wat je doelen zijn en wat je aan gaat werken
8	Om te kijken of je jou doel hebt bereikt
9	-
10	Dat is voor dat je je aan je dingen denkt en om bewijs te verzamelen.
11	Dat je dat help om beter je best te doen.
12	Om je beter op te concentreren en om te weten wat je wil bereiken

	5 Denk je weleens aan wat er in jouw IOP staat?	
	Ja	Nee
1	X	
2	X	
3	-	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8	X	
9	-	
10	X	
11	X	
12		X

	6 Vind je een IOP belangrijk?	
	Ja, omdat	Nee, omdat
1	Je kunt er zelf ook aan werken en het is ook beter voor je zelf en voor je toekomst als je er nu mee begint	
2	Het helpt je bij dingen.	
3	-	
4	Voor later of so	
5	Om beter je best toe doen als je eraan denk doe je nog beter je best	
6	Het is voor mezelf	
7	Je weet wat je doet en waar je aan kan werken	
8		Ik er niet echt bij stilsta
9	-	
10	Het me wel helpt bij mij da ik gewoon rustig en de les blijf	
11	Het me help en ik wil het goed doen	
12	Dan denk je eraan en dan leer je beter	

Vragenlijst 2.2

	1 Heb je de afgelopen weken nog aan je doelen gedacht?	
	Ja	Nee
1	X	
2	X	
3	-	
4		X
5	X	
6	X	
7	X	
8	X	
9	-	
10	Niet ingevuld	
11	X	
12	X	

	2 Zo ja, wat heb je dan gedacht als je aan je doelen dacht?
1	Op me concentratie , als anderen druk doen zij doe ik daar niet meer aan mee
2	Vinger opsteken. Blijven zitten en neet met ander bemoeien
3	-
4	Mij diploma's hallen
5	Daar moet ik op letten zodat het goed gaat en ik geen andere kindere stoor
6	Aan me kluis

7	Me eigen concentreren en als anderen praten ik zelf me mond hou
8	Rustig regeren enzo
9	-
10	Dan dacht ik gewoon aan mijn doelen
11	Stil zijn
12	Ik dacht niet ik deed gewoon

	3 Wat heb je gedaan om je doelen te bereiken?
1	op mezelf letten
2	gewoon rustig zijn in de les
3	-
4	me best doen
5	denke waar ik aan moet werken
6	Opruimen
7	minder kletsen en concentreren
8	Rustig reageren
9	-
10	Ik ben er nou heel erg mee bezig
11	Om de kaart afteleveren bij de juffrouws en meneers en dan meestal denk ik eraan
12	Doorzetten

	4 Wat is beter gegaan?
1	Mijn concentratie
2	Alles denk ik wel
3	-
4	Denk wel alles, moet wel nog better doen
5	Haal nu hogere punten ook als makkelijk is
6	Onderhoud
7	Het concentreren
8	?
9	-
10	Alles in de klas bijna
11	Stiller zijn en beetje op mezelf letten
12	Mijn concetreren

	5 Hebben de aftekenkaarten jou geholpen om aan je doelen te werken?	
	Ja	Nee
1	X	
2	X	
3	-	
4	X	
5	X	

6	X	
7	X	
8	X	
9	-	
10	X	
11	X	
12		X

	6 Weet je aan welke doelen (competenties) je allemaal kunt werken?	
	Ja	Nee
1	Niet ingevuld	
2	X	
3	-	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8	X	
9	-	
10	X	
11	X	
12	X	

	7 zo ja, schrijf op welke doelen jij kent.
1	Kluisje opruimen en netjes houden Me concentratie voor de hele dag verdelen
2	Samenwerking, oplettentheid, concentratie, zelfstandig
3	-
4	Reken, samenwerken
5	Concentratie en Geen andere storen
6	Gedrag/kluis opruimen
7	Meer op me werk plek blijven
8	Vervolgen enzo
9	-
10	Ja want als je die elke les afgeeft aan je juf dan denk je er ook aan en zo
11	Concertratie Ordenend vermogen Asserfiditeit
12	Luisteren Concentreren Doen

Bijlage 16

Inventarisatie vragenlijst voor collega's die met competentiekaarten werkten.

1 Bij hoeveel coachingsgesprekken heb je de competentiekaarten gebruikt?

6 – 3 – 13 – 4

vraag		Score
2	Ik heb de competentiekaarten door de leerlingen zelf laten lezen. <i>- want leerlingen kunnen door zelf lezen makkelijker eigen tempo bepalen.</i>	2
	Ik heb de leerlingen de keuze gegeven om de competentiekaarten zelf te lezen of mij de kaarten te laten voorlezen, <i>- want als een leerling kan kiezen heb je al meteen een soort van commitment</i> <i>- om de inbreng van leerlingen niet over te slaan.</i>	2
	Ik heb bij elke leerling zelf bepaald of de leerling de competentiekaarten zelf las of dat ik de kaarten voorlas. <i>- alleen voorgelezen bij lln die aangaven iets niet te snappen of bij kaarten die ik voor een leerling heel belangrijk vond of nadruk op wilde leggen.</i>	1
3	Ik heb bij elk gesprek alle competentiekaarten aangeboden, <i>- aansluiting bij de leerling</i> <i>- om compleet aanbod te kunnen hebben,</i> <i>- succeservaringen worden zichtbaar, evenals aandachtspunten. Dit lukt beter met alle kaarten, maar zal in vervolggesprek niet meer alle kaarten gebruiken.</i>	3
	Ik heb vooraf een keuze gemaakt uit de competentiekaarten die ik aanbod, <i>- want dit paste het beste bij de persoonlijke leervragen.</i>	2
	Ik heb alle competentiekaarten die ik aanbod gebruikt. <i>(spanningsboog van leerlingen was hierbij leidend en zij konden net alle kaarten aan)</i>	1
	Ik heb de beschikbare/geplande tijd die ik voor een gesprek had, laten bepalen hoeveel competentiekaarten ik gebruikte.	1
4	De competentiekaarten gaven richting aan het gesprek.	4
	Door de competentiekaarten kon ik goede vragen stellen.	4
	Door de combinatie van keuzes die leerlingen maakten, kwam ik	4

	meer te weten over de wijze waarop mijn leerlingen functioneren.	
	Ik heb het gebruik van de competentiekaarten als ondersteunend voor mezelf ervaren.	3
	Anders: - <i>super om leerlingen te horen vertellen waarom ze vinden dat ze iets wel of niet kunnen.</i> - <i>het leerdoel + succes worden zichtbaar</i>	
5	Het niveau waarop leerlingen zich inschaalden, kwam overeen met het niveau waarop ik dat zou doen.	2
	Het niveau waarop leerlingen zich inschaalden, kwam niet altijd overeen met de manier waarop ik dat zou doen. Als dit gebeurde, zei ik er niets van.	2
	Het niveau waarop leerlingen zich inschaalden, kwam niet altijd overeen met de manier waarop ik dat zou doen. Als dit gebeurde, stelde ik vragen.	2
	Soms paste een leerling het niveau waarop hij/zij zich inschaalde aan, als ik vragen stelde waarmee de leerling op zichzelf kon reflecteren.	4
	Anders: <i>Soms hadden leerlingen uitleg nodig omdat ze het niet snapten.</i>	
6	De competentiekaarten maakten ontwikkeling voor de leerlingen zichtbaar.	3
	Met behulp van de competentiekaarten waren leerlingen in staat zelf doelen te stellen.	3
	De leerlingen waren positief over het gebruik van de competentiekaarten.	4
	Anders: <i>Leerlingen kunnen m.b.v. kaarten makkelijker een link naar stage leggen.</i>	
7	Ik wil de competentiekaarten bij elk gesprek blijven gebruiken.	2
	Ik wil de competentiekaarten blijven gebruiken, maar niet bij elk gesprek, omdat - <i>leerlingen aangaven dat dat niet nodig was. Ze hebben leerpunten gezien en een stappenplan gemaakt. Er zijn dus een helboel kaarten waar ze even niets mee doen.</i>	2

	- een gesprek soms een heel andere wending (probleem thuis) of doel heeft.	
	Ik denk dat de competentiekaarten op schoolniveau gebruikt zouden kunnen worden, omdat - je ze ook in de klas kunt gebruiken, in samenwerken in groepjes - het in het schoolgerichte competentiedenken past.	2
	Het gebruik van de competentiekaarten draagt bij aan de gedachte dat een leerling eigenaar is van zijn eigen leerproces.	3
	Het gebruik van de competentiekaarten draagt bij aan een zinvol IOP.	4
	Opmerkingen: <i>Ik ben er superblij mee!!</i>	

Bijlage 17

Inventarisatie stellingen en open vragen vragenlijst voor mentoren

			Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Geen mening	Mee eens	Helemaal mee eens
1	Ik weet wat een IOP is.					7	10
2	Ik weet welke ideeën vanuit de theorie ten grondslag liggen aan het werken met een IOP.			3		11	3
3	Ik zie het belang van het werken met een IOP voor onze leerlingen.		1	2		8	6
4	Ik ben in staat mijn leerlingen het belang van het werken met een IOP duidelijk te maken.			3	1	9	4
5	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf bijdragen aan hun eigen leerproces.					5	12
6	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf keuzes kunnen maken in wat zij willen leren.			3		8	7
7	Mijn leerlingen zijn in staat zelf leer- en ontwikkelingsdoelen te stellen.		3	6		9	
8	Ik ben in staat leerlingen te begeleiden in het stellen van leer- en ontwikkelingsdoelen.			1	1	12	3
9	Ik ben in staat de doelen, verwachtingen en activiteiten SMART te formuleren.		1	4	2	9	1
10	Mijn rol in de keuze van doelen is leidend.		2	2	3	6	4
11	Ik ben tevreden met het aantal coachingsgesprekken dat ik per schooljaar per kind voer.		2	7	1	6	1
12	Ik ben tevreden met de kwaliteit van die gesprekken.		2	6		8	1
13	Ik ervaar dat leerlingen actief bezig zijn met het behalen van de gestelde doelen.		4	6	4	4	
14	Ik ben tevreden over het werken met een IOP voor elke leerling.		1	10	1	4	1
15	Ik ben in staat de ontwikkeling van mijn leerlingen m.b.v. het		1	8	2	5	

	IOP te volgen.						
16	Ik betrek ouders bij het tot stand komen van het IOP.		4	7	1	5	
17	Ik ervaar dat het IOP bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen.			4	5	6	1
Eventuele opmerkingen m.b.t. bovenstaande vragen:							

Lj 1	- Ik ben niet tevreden over het werken met de IOP's vanwege organisatorische redenen. Ik vind het lastig om alle leerlingen te begeleiden in hun leerdoelen. Gedurende het jaar merk ik dat het met vlagen minder op de voorgrond komt te staan. - Dat het bij mij niet goed loopt met de iop's ligt voornamelijk aan mijn eigen inzet. - Als co-mentor kom ik niet veel in aanmerking met IOP's. Vandaar dat ik op een aantal stellingen reageer met 'niet mee eens'.
Lj 2	- Ik vind het belangrijk om te melden dat het IOP formulier dat wij hebben door mij gebruikt wordt als een verslag legging van het coachingsgesprek. Dit formulier is dan bij lange na niet toereikend (en vind ik zelfs lastig om in te vullen omdat het niet helemaal weergeeft wat er in het coachingsgesprek is besproken) Het is voor onze leerlingen ook niet altijd nodig om doelen smart te formuleren. Belangrijker is het dat ze weten wat ze moeten doen in een voor hun begrijpelijke taal. Zo heb ik een leerling die aan zijn "dakdekker" doelen werkt! Voor een buitenstaander niet te begrijpen maar die leerling weet precies wat hij moet doen. Het is voor mij moeilijk om te leerling te volgen in het behalen van zijn doelen. Dit om de eenvoudige reden dat de leerling maar een beperkt aantal uren bij mij in de les is. - Het niveau van mijn leerlingen beperkt hen in het eigenaar zijn van hun I.O.P. - De kwaliteit van mijn I.O.P 's en de I.O.P.'s die ik overgedragen krijg uit een lager leerjaar laat te wensen over. Er zijn te weinig richtlijnen vanuit het M.T. rondom het opstellen van een I.O. P. en het voeren van coachinggesprekken - Het IOP kost tijd (coaching, uitwerking, bijhouden van doelen, evalueren, enz.) en daarvoor heb ik dit jaar veel te weinig tijd gekregen. Het formuleren van SMART doelen heb ik in verschillende opleiding gehad, het blijft moeilijk om doelen haalbaar te maken. Kleine stapjes maken vind ik

	het moeilijkste.
Lj 3	
Lj 4	- Opmerking stelling 2, ik ben bekend met theorieën mbt verantwoordelijk maken voor eigen doelen/ leerlingen dragen bij aan eigen leerproces. Wat de theoretische overwegingen zijn geweest om hier op school het IOP in te voeren weet ik niet. Opmerking stelling 6, ik ben het er mee eens dat leerlingen gedeeltelijk invloed moeten hebben op wat ze willen leren, daarnaast vind ik dat er ook verplichte vakken zullen moeten zijn. Opmerking stelling 7, ene leerling is hier beter in dan de ander. Opmerking stelling 9, ik ga uit van de doelen van de leerlingen en laat de leerlingen de formulering doen. Probeer de doelen wel in te passen in lessen, bijv. in welke les wil je aan dit doel werken. En wanneer wil je dit doel opnieuw bespreken om te kijken hoe het ervoor staat. Opmerking stelling 11, ik merk dat ik buiten de coaching uren die er zijn behoefte heb aan extra momenten van coaching met leerlingen. Opmerking stelling 12, wisselt erg per leerling. Opmerking stelling 13, zie 12. Opmerking stelling 14, het formulier ervaar ik als niet prettig. Het is onduidelijk. Opmerking stelling 16, ouders worden op de hoogte gesteld. In een aantal gevallen worden er tijdens bijv. een huisbezoek doelen besproken. Ik ga wel uit van de leerling. Opmerking stelling 17, niet in alle gevallen een groot rendement. De leerlingen worden wel allemaal “gedwongen” te kijken naar zichzelf en doelen te bedenken waar zij zelf aan willen werken. - Ik ben bewust van het belang van een IOP maar ik merk dat ik het moeilijk vind om de onze leerlingen op de juiste manier daarin te begeleiden, omdat de leerlingen moeite hebben met het begrijpen van de competenties.
Lj 5	

1	Wat is een IOP volgens jou?
----------	------------------------------------

Lj. 1	- Een individueel plan om een kind te leren wat hij wil leren. - Een plan waarin duidelijk staat waar de leerling aan wil werken of waarvan jij vindt dat de leerling moet werken. Hierin staan specifieke leerbehoeftes van leerlingen die in de dagelijkse praktijk vaak te weinig of niet aan bod komen. In ieder geval te weinig gekeken naar de leerbehoeftes van dat kind. - In een IOP kiezen leerlingen een eigen doel om aan te werken. Zo'n doel is klein en kan op allerlei gebieden zijn. De mentor heeft hierbij de taak om ervoor te zorgen dat dit doel haalbaar en reëel is. - Ontwikkelingsplan waarvan de lln eigenaar is. - Een overzichtelijk plan waarin leerlingen zelf kunnen aangeven wat ze graag willen leren.
Lj. 2	- Een individueel ontwikkelingsplan. Een plan waarin de leerling individuele doelen benoemt waar hij aan gaat werken. Ook de manier waarop hij er aan gaat werken en ook wanneer hij tevreden is (het doel bereikt heeft) - Een document waarin de leerling aangeeft wat hij wil leren/ zichzelf wilt ontwikkelen. Enige sturing van de leerkracht hierin is, naar mijn idee, noodzakelijk. - Een plan wat leerlingen maken in samenwerking (kleine sturing) met de mentor.
Lj. 3	- Interpersoonlijk ontwikkelingsplan Zelf een doel stellen en aangeven hoe deze te ontwikkelen naar het einddoel toe. Dit incl. aanpassing in het proces. - Een rode draad voor een leerling om zich in een schooljaar (jaren) te ontwikkelen. Het wordt voor een leerling ook duidelijk wat zijn ontwikkelingspunten zijn en welke toekomst mogelijkheden er zijn. Dit laatste kan ook een negatieve ervaring zijn, voor leerling als ouders.
Lj. 4	- Korte, duidelijke doelen stellen in overleg met ouders. - Een plan waarbij leerlingen zelf aangeven en werken aan competenties.
Lj. 5	- Hulpmiddel voor leerlingen om aan zelfopgestelde doelen te werken. - Aanknopingspunt om bepaalde onderwerpen te bespreken. - Een individueel ontwikkelings plan, of wel een individueel plan voor een leerling. De doelen die in het plan zijn opgenomen zijn door de leerling zelf gekozen. Wat wil de leerling graag leren? Door hier met de leerling over te praten kun je het traject verdelen in kleine stappen zodat de leerling stapsgewijs zijn doel kan bereiken.
2	Hoeveel coachingsgesprekken voer je per jaar per kind?
Lj. 1	- 4 - 4/5 - 3 - 2 - Dit jaar heb ik ongeveer 5 coachingsgesprekken gevoerd met mijn leerlingen.
Lj. 2	- Zoveel als nodig, afhankelijk van de te behalen doelen. Minimaal twee. - 4 tot 5 + daarnaast ad hoc gesprekjes

	- Het zou 1x in de 6 weken moeten. Het komt neer op 3x per jaar (helaas!!!)
Lj. 3	- 3 / 4 - +/- 4, per leerling verschillend
Lj. 4	- streven is 4 - Ik probeer elke leerling 3 x te zien en meer als dat nodig blijkt te zijn. Vooral als situaties veranderen.
Lj. 5	- 7/8 - 5 - Rond de 5 a 6 gesprekken per leerling per jaar
3	Hoeveel gesprekken zou je willen voeren?
Lj. 1	- 5 - 5 - 3 - 4/5 - Voor sommige leerlingen zijn wekelijkse gesprekken goed, voor sommige leerlingen is het al voldoende om ze eens per maand te spreken. Dit vind ik erg leerling afhankelijk.
Lj. 2	- Minimaal twee. Ik word ook een beetje moe van gesprekken om de gesprekken voeren. Sommige leerlingen volgen gewoon het reguliere programma op een gewenste manier. Dit zijn ook vaak de leerlingen die met minimale aansporing 'het zelf kunnen'. Zij zijn soms al onbewust bekwaam en hebben aanmoediging nodig om zo verder te gaan en hele kleine stapjes te zien om het nog iets te verbeteren. Voor buitenstaanders lijken deze stapjes soms verwaarloosbaar maar zijn dat volgens mij niet. - 8 - 1x in de 3 weken.
Lj. 3	- 4 - per leerling verschillend
Lj. 4	- 4 - Het aantal gesprekken verschilt per leerling.
Lj. 5	- 10 - 4/5 - Afhankelijk van de leerling.
4	Welke problemen ervaar je m.b.t. het werken met het IOP?
Lj. 1	- Moeite met formuleren - Het bewaken van het plan. Tijd krijgen voor het vergaren van middelen. (Bij een IOP waarin een leerling meer spelling wil oefenen bijvoorbeeld.) Zelf weten waar een leerling aan werkt en daar in de klas naar terugkoppelen. Dat zou ik graag willen, maar krijg ik niet goed voor elkaar. - Het kost de mentor veel tijd om leerlingen te begeleiden in het halen van een doel. Tijd die er eigenlijk niet is. Leerlingen vinden het moeilijk om een doel te formuleren. Leerlingen zijn weinig gemotiveerd - niet ingevuld

	- Het is niet altijd duidelijk welke competenties je in moet/kan vullen die te maken hebben met het leerdoel van de leerling. Als een leerling een handelingsplan heeft is een IOP eigenlijk overbodig.
Lj. 2	- De beperkingen van het iop-formulier. Ik kan hierin te moeilijk het stappenplan dat de leerling maakt kwijt. Ook stel ik vaak de schaalvraag of een soort wondervraag maar dit kan ik Minimaal twee. Ik word ook een beetje moe van gesprekken om de gesprekken voeren. Sommige leerlingen volgen gewoon het reguliere programma op een gewenste manier. Dit zijn ook vaak de leerlingen die met minimale aansporing 'het zelf kunnen'. Zij zijn soms al onbewust bekwaam en hebben aanmoediging nodig om zo verder te gaan en hele kleine stapjes te zien om het nog iets te verbeteren. Voor buitenstaanders lijken deze stapjes soms verwaarloosbaar maar zijn dat volgens mij niet. nergens kwijt. Ik vind het werken met Melba doelen soms ook 'de lading' niet dekken. Verder is het volgen van de ontwikkeling moeilijk. - Geen eenduidigheid in de opzet en inhoud, of soms is er helemaal geen i.o.p. uit een vorig jaar. Leerlingen die amper weten wat een i.o.p. is, er wordt niet door iedereen mee gewerkt. Mijn Leerlingen hebben veel sturing nodig bij het opstellen van een I.O.P. Zoveel dat je nauwelijks nog kan spreken van een plan wat door en voor de leerling geschreven is. De inhoudelijke kwaliteit laat te wensen over. - Tijd Voorbeelden SMART-doelen
Lj. 3	- Het IOP moet een rode draad zijn voor verschillende doelen die vanuit de leerlingen komen. Leerlingen zijn niet in staat deze doelen te stellen. Al helemaal niet naar een doel toe te werken. - Als mentor ben je op de hoogte van de IOP van je eigen leerlingen. Als vakdocent is dit minder duidelijk, je kijkt daarvoor niet iedere week in het leerlingvolgsysteem. Het staat ook niet in alle klassenboeken.
Lj. 4	- Doelen vervagen snel. Vaak van korte duur. - Het IOP-sjabloon is erg onhandig en weinig gebruiksvriendelijk. Ook is het moeilijk om het ouder deel in te vullen als het contact met ouders heel moeizaam verloopt.
Lj. 5	- Opstellen van doelen is voor leerlingen erg moeilijk. En moeilijk wanneer doel behaald is. - In groep 5 is uitstroom het belangrijkste onderwerp. Indien de uitstroom voor alle partijen duidelijk is, heeft herhaling van hetgeen al besproken is, niet zoveel zin - Ik professionaliseer mezelf niet in het maken van een IOP. Dit leidt ertoe dat het soms wat amateuristisch overkomt. Daarnaast werk ik vaak met de leerlingen zonder het te noteren in een IOP. Hierdoor vul ik soms achteraf een IOP in. Het IOP op papier staat bij mij niet hoog op mijn prioriteitenlijst terwijl dat wel zou moeten. Op het moment dat de rapporten er aan komen zorg ik er voor dat de IOP's alsnog in orde gemaakt worden. Maar hier is voor mezelf zeker winst te

	behalen!!
5	Welke ontwikkelpunten zijn er volgens jou m.b.t. het IOP?
Lj. 1	- Kaarten die je gebruikt. - Betere koppeling met het rapport. Werken aan competenties bedoel ik dan specifiek. Je kunt een leerling (beter) sturen wanneer een leerling een doel voor zichzelf stelt terwijl de leerling er meer aan heeft om aan een bepaalde competentie te gaan werken. - Eén lijn in de opzet van een IOP. Er moet ruimte gecreëerd worden voor leerlingen om aan hun doel te werken. Dit is niet alleen een taak van de mentor maar van het team. - Deze liggen in eerste instantie bij mijzelf. Wat frequenter gesprekken voeren en beter de ontwikkeling volgen. - Het IOP mag een meer centrale plaats innemen. Nu verdwijnt het vaak op de achtergrond.
Lj. 2	- Alles hangt met alles samen. (het is niet alleen het IOP, maar ook het rapport, groeidocument, coaching, LVS, doorgaande leerlijnen etc) Ik denk dat er iemand moet worden aangesteld die dit allemaal gaat aanpakken en tot een samenhangend geheel kan maken, dat werkbaar en overzichtelijk is) Een leerling is niet een optelsom van competenties, ook is het niet nodig om goed te zijn in alle competenties. We moeten dus snel stoppen met competenties te beoordelen met voldoende goed matig of onvoldoende. Om echt goed aan de slag te kunnen met IOP's moet er veel veranderen. Docenten moeten in staat zijn goede coachingsgesprekken te voeren waarin ontwikkeling centraal staat. Ze moeten de leerling eigenaar kunnen laten zijn van zijn eigen leer proces. Tegelijkertijd moeten zij de expert zijn en op de hoogte zijn van alle ontwikkelingspsychologie. Zij moeten ook weten uit welke hele kleine stapjes de ontwikkeling van competenties verloopt en de leerling daarin kunnen begeleiden zonder te 'sturend' te zijn. (competenties zijn immers kennis, gedrag en vaardigheden..... competenties kunnen ontwikkelen betekent dus ook kennis overdragen zodat een leerling weet heeft wat een competentie inhoud) Kortom ik denk dus dat veel collega's het werken met iop niet als zinvol ervaren en ik denk dat dit komt omdat het er 'bij' komt, er 'naast' staat. School is de ontwikkeling begonnen door coachingsgesprekken in te voeren. Mentormomenten en IOP's in te voeren, maar heeft de ontwikkeling als geheel niet doorgezet. Ergens is het fout gegaan en zijn ontwikkelingen zoals IOP, coaching, doorgaande leerlijnen, rapporten enz tot individuele eilandjes geworden. De regie ontbreekt, de helicopterview ontbreekt, de betrokkenheid van docenten ontbreekt enz. Heel erg jammer allemaal. Ook bijna niet meer aan ouders te verkopen! Kortom: werk aan de winkel! - Meer richtlijnen qua inhoud en opzet. Meer controle/ coaching wat betreft de

	inhoudelijke kwaliteit en het werken ermee. Uitgebreidere opzet, en betere vraagstelling/ zinsbouw - Handleiding voor het invullen m.b.t. doelen stellen. Eventueel koppelen aan HP, zoals groeidocument nu in gang wordt gezet.
Lj. 3	- Doelen duidelijk en eenvoudig opstellen Doelen verminderen IOP opbouwen samen met mentor en niet alleen de leerling. (dan is het wellicht geen IOP meer) - Het formulier is duidelijk, het moet meer door gecommuniceerd worden binnen alle lessen
Lj. 4	- Meer controle op uitvoering. - Gebruiksvriendelijkheid van de IOP-sjabloon
Lj. 5	- Opstellen van doelen is voor leerlingen erg moeilijk. En moeilijk wanneer doel behaald is. - Verwacht uitstroomprofiel vanuit onderbouw zo snel mogelijk boven water krijgen. - - Schoolbreed de gewenste inhoud van een IOP bespreken, zodat alle mentoren op eenzelfde manier invulling geven aan het IOP. - Overleg tussen mentoren van dezelfde leerjaren mbt de IOP's - Zorgen dat voor collega's inzichtelijk is aan welke leerdoelen jouw leerlingen werken in hun IOP. Samengevat: meer aandacht voor het IOP binnen de dagelijkse praktijk.