



Van impliciet naar expliciet planmatig werken

door

Piet Spee

(studentnummer 2135169)

Fontys OSO

Studiebegeleider Anne Marie Bakker-Heesters

Juli 2011

Van impliciet naar expliciet planmatig werken

door

Piet Spee

(studentnummer 2135169)

Leerroute: Zorg(Team)Coördinator

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Studiebegeleider Anne Marie Bakker-Heesters

Juli 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	9
Samenvatting.....	11
Aanleiding.....	11
Methodologie.....	11
Resultaten.....	12
Aanbevelingen.....	13
Introductie: van impliciet naar expliciet planmatig werken.	15
0.1 De school.....	15
0.2 Zorg in de school.....	15
0.3 De uitdaging.....	16
Hoofdstuk 1 Aanleiding en onderzoeksvraag	19
1.1 De aanleiding.....	19
1.1.1 Aanleiding globaal.....	19
1.1.2 Aanleiding huidige wetgeving.....	20
1.1.3. Aanleiding huidige praktijk.....	21
1.2 Onderzoeksvraag.....	22
1.3 Gewenst resultaat.....	23
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	25
2.1 Inleiding.....	25
2.2 Wat wordt er verstaan onder het begrip 'zorgleerling'?.....	25
2.3 Wat wordt er verstaan onder een planmatige aanpak?	26
2.4 De verschillende fasen van planmatig werken.....	27
2.4.1 Beginsituatie (signaleren en diagnosticeren)	27
2.4.2 Inhoud (voorbereiding, planning en opstellen handelingsplan)	28
2.4.3 Methodiek (uitvoering handelingsplan)	29
2.4.4 Organisatie (uitvoering handelingsplan).....	30
2.4.5 Evaluatie (controleren en bijstellen).....	31
2.5 Planmatig werken op meerdere niveaus	32
2.6 Resumé planmatig werken.....	32
2.7 Eerder onderzoek.....	32
Hoofdstuk 3 Het Onderzoek	35
3.1 Inleiding.....	35
3.2 Soort onderzoek.....	35
3.3 Onderzoekspopulatie	36
3.4 Methodologie.....	37
3.5 Operationalisatie van de dataverzameling.....	38
3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	40
3.7 Ethisch handelen	41
Hoofdstuk 4 Resultaten en data-analyse	43
4.1 Inleiding.....	43
4.2 Enkele opmerkingen vooraf over de uitwerking van het onderzoek.....	43
4.3 Categorie kennis	44
4.4 Categorie vaardigheden.....	46
4.5 Randvoorwaarden	51
4.6 Scholing/coaching.....	53
4.7 Opvallende uitkomsten.....	56
4.7.1 Kennis.....	56

4.7.2 Vaardigheden.....	57
4.7.3 Randvoorwaarden.....	57
4.7.4 Scholing/coaching.....	57
4.8 Enkele kritische kanttekeningen.....	57
Hoofdstuk 5 Conclusies	59
5.1 Inleiding.....	59
5.2 Deelvraag kennis en vaardigheden	59
5.2.1 Categorie kennis.....	59
5.2.2 Categorie vaardigheden.....	60
5.3 Deelvraag randvoorwaarden	62
5.4 Deelvraag scholing/coaching.....	63
5.5 Resumé.....	64
5.5.1 Aanbevelingen voor de directie van deze school.....	64
5.5.2 Aanbevelingen categorie kennis.....	64
5.5.3 Aanbevelingen categorie vaardigheden	65
5.5.4 Aanbevelingen categorie randvoorwaarden	65
5.5.5 Aanbevelingen categorie scholing/coaching.....	66
Evaluatie van het onderzoek	68
Inleiding.....	68
Opzet onderzoek.....	68
Verloop onderzoek.....	68
Theorie	69
Reflectie.....	69
Bibliografie	73
Bijlagen	75
Bijlage 1 Telling zorgleerlingen 2009-2010.....	77
Bijlage 2 Stroomschema.....	78
Bijlage 3 Enquête over planmatig werken.....	79
Bijlage 4 Enquête over planmatig werken, verbeterde versie.....	84
Bijlage 5 Leerlingenenquête	89
Bijlage 6 Lijst met corresponderende stellingnummers	92
Bijlage 7 Enquête over planmatig werken.....	93
Bijlage 8 Brief bij de docentenenquête.....	99
Bijlage 9 Brief bij de leerlingenenquête	101
Bijlage 10 Lijst met variabelen.....	102
Bijlage 11 Scorelijsten en grafieken docentenenquête	104
Bijlage 12 Scorelijsten en grafieken van schoolleiders enquête	110
Bijlage 13 Scorelijsten en grafieken van de leerlingenenquête.....	115
Bijlage 14 Gegevens van de drie enquêtes samengevoegd.....	117
Bijlage 15 Brief van een docent	122
Bijlage 16 Toelichting bij de enquête die afgenomen is bij de betrokken schoolleiders	123

Voorwoord

Er wordt met veel energie gewerkt aan goed voortgezet onderwijs in Nederland. Er is vaak een grote betrokkenheid van docenten bij hun leerlingen. Op veel scholen werken vakgenoten in hun vaksecties of daarbuiten intensief samen om hun vak nog beter op de leerlingen van vandaag af te stemmen. Wat op veel scholen minder vanzelfsprekend is dat docenten van verschillende vakken intensief samenwerken om de leerling of een groep leerlingen beter te begeleiden. Impliciet hebben de meeste docenten hun zaakjes goed voor elkaar. De volgende stap is om deze kwaliteiten te expliciteren, te delen met elkaar. Dat kost tijd, maar winnen we die tijd niet dubbel terug als we daarna met plezier lesgeven aan een groep leerlingen die weet waar ze aan toe is?

Dit meesterstuk is geschreven ter afronding van de masterstudie special educational needs aan Fontys, opleiding speciale onderwijszorg. Ik hoop hiermee een bijdrage te leveren aan de verbetering van het onderwijs op de school waar dit onderzoek plaatsvindt en wellicht ook op andere scholen.

Mijn dank gaat uit naar Anne Marie Bakker voor haar kritische begeleiding, Wilma Klabbers voor haar vertrouwen, de critical friends van de opleidingsgroep M-SEN in Leiden voor hun aandacht, het personeel en de leerlingen van de school van onderzoek voor hun medewerking en mijn echtgenote voor haar steun.

Gelieve ook de vrouwelijke persoonsvorm te lezen waar voor docenten de mannelijke persoonsvorm is gebruikt.

Samenvatting

Aanleiding

De aanleiding voor dit onderzoek begint met 'The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education' uit 1994. Nederland en 91 andere landen hebben dit statement ondertekend. In feite hebben al deze landen met elkaar afgesproken om te streven naar inclusief onderwijs. In Nederland is dit vertaald in de wet passend onderwijs die nu uitgesteld over een jaar van kracht zal worden. Gelijk met die wet zal het systeem van 'rugzakjes' vervallen. Dit is de toegang voor leerlingen met een beperking naar het reguliere onderwijs in plaats van het speciaal onderwijs. We zullen nu een andere, betere wijze moeten vinden om leerlingen met een beperking extra te begeleiden. Er wordt van het onderwijs een overstap gevraagd van het medisch model denken, 'wat mankeert een leerling?' naar het sociaal model denken, 'wat heeft de leerling nodig?'. Toch zien velen deze maatregelen als een bezuiniging op het speciaal onderwijs dat van hoge kwaliteit is in Nederland vergeleken met het buitenland. Toch is er een goede kant aan deze ontwikkeling en daar moeten we mee aan de slag.

Een andere aanleiding is dat de vmbo-tl afdeling, en dan voornamelijk de derde jaarlaag, veel aandacht vraagt en door de docenten gezien wordt als zwaar. Er zitten dan ook relatief veel zorgleerlingen juist in deze afdeling. Het is van belang om gezamenlijk op te trekken en zo kwam ik bij de volgende onderzoeksvraag: Wat hebben docenten nodig om te komen tot een gezamenlijke planmatige aanpak van de problemen van zorgleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs? De afdeling waar dit onderzoek plaatsvindt is de afdeling 3 vmbo-theoretische leerweg op een school voor vmbo-tl, havo en vwo.

Methodologie

Eerst is voor het begrip zorgleerling gezocht in de literatuur naar een definitie, maar die is niet gevonden. De definitie die op deze school gehanteerd wordt is:

een leerling die bij het volgen van het onderwijs gehinderd wordt en/of in zijn ontwikkeling gehinderd wordt en duidelijk onder zijn niveau presteert.

Ook het planmatig werken is onderzocht en beschreven in dit onderzoek. Het planmatig werken bestaat uit vijf fasen (Leij, 2003) de beginsituatie met signaleren, informatie over de leerling verzamelen en hulpvraag formuleren, inhoud met analyse van de problemen en doelen formuleren, methodiek met acties en tijdspad vastleggen, organisatie met uitvoering plan en aanpassen aan de instructiebehoefte van de leerling en evaluatie met eventueel bijsturen.

In het praktisch gedeelte van dit onderzoek is een survey (Harinck, 2009) gehouden onder de docenten, zorgleerlingen en betrokken schoolleiders van deze afdeling. Deze populatie is bevraagd op vier categorieën naar aanleiding van drie deelvragen voor zover van toepassing met behulp van een lijst met stellingen. De categorieën zijn: kennis, vaardigheden, randvoorwaarden en scholing/coaching. De lijst was onderverdeeld in deze vier categorieën en per categorie was er weer een onderverdeling voor zover van toepassing in de verschillende fasen van planmatig werken. De uitkomsten van de docentenenquête kon afgezet worden tegen de uitkomsten van de enquêtes gehouden onder de zorgleerlingen en de schoolleiders. Dit alles tegen de achtergrond van de meerdere theorieën over planmatig werken en ander recent onderzoek.

Resultaten

Het doel van het onderzoek was om gericht aanbevelingen te kunnen doen naar de directie van deze school om het planmatig werken te kunnen verbeteren.

In de categorie kennis valt op dat de meerderheid van de docenten hun kennis die nodig is om planmatig te kunnen werken onder de maat vinden. Dat geldt zowel voor de informatie over de leerling, de interpretatie van gegevens, als de kennis van het handelingsplan. Dit zijn belangrijke voorwaarden om planmatig te kunnen werken (Leij, 2003, Dulk H. d., 2008).

In de categorie vaardigheden valt op dat de meeste docenten vinden dat zij de benodigde vaardigheden beheersen. Toch geven ze aan scholing te wensen op een aantal van deze vaardigheden. Hetzelfde vond Van der Rijst (2011) in een veel groter onderzoek naar competenties bij docenten in het (v)mbo. Een substantieel deel van

de docenten vinden het moeilijk om op verschillende manieren om te gaan met leerproblemen, om te gaan met verschillen en beschikken niet over meerdere interventietechnieken en vinden het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen lastig. De methodiek aanpassen aan de specifieke behoefte van de leerling is voor de docent moeilijk met name bij de zorgleerling. 'De 'gewone' leerling leert bij elke docent en elke methode toch wel' (Van der Leij, 2003), maar een zorgleerling vraagt meer.

Ook het formuleren van doelen, cruciaal voor een planmatige aanpak (Dulk H. d., 2008) en een passend aanbod formuleren naar aanleiding van een hulpvraag, vinden veel docenten moeilijk. Dit wordt bevestigd door Van der Leij (2003), de instructie aanpassen aan de extra instructiebehoefte van de leerling is moeilijk voor de docent. In de categorie randvoorwaarden is de uitkomst dat er meer informatie over de leerling in brede zin beschikbaar moet zijn. Voor het schrijven van een handelingsplan is meer tijd nodig (dit geldt mogelijk voornamelijk voor de mentor). In de categorie scholing/coaching is het niet verbazingwekkend dat de behoefte vooral geconcentreerd is op scholing op het gebied van het interpreteren van leerlingkenmerken en testgegevens. Verder wil een substantieel deel van de docenten (ongeveer 70%) coaching of scholing op het gebied van omgaan met gedragsproblematische leerlingen.

Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft geleid tot een lijst met aanbevelingen voor de directie waarin voorgaande punten verwerkt worden. De aanbevelingen betreffen een scholingstraject, een coachingsaanbod, een kort kennistraject dossieranalyse en een extern trainingsaanbod en de aanbevelingen om de beschikbaarheid van leerlinggegevens te verbeteren, meer tijd beschikbaar te stellen voor het observeren van leerlingen en het schrijven van een handelingsplan.

Er is een jaar uitstel bedongen voor de invoering van de wet passend onderwijs. Dus we hebben nog even om de voorwaarden aan te pakken en dat wat de docent nodig heeft in te vullen.

Dan komen we er hopelijk aan toe om aan te bieden wat de leerling nodig heeft.

Introductie: van impliciet naar expliciet planmatig werken.

0.1 De school

De school waar dit onderzoek plaatsvindt is een lyceum met vmbo theoretische leerweg, havo en vwo. De school is onderverdeeld in zes afdelingen met ieder een afdelingsleider. De totale aantallen leerlingen van vmbo-tl, havo en vwo zijn ongeveer even groot. De school heeft in totaal ruim 1600 leerlingen. De leerlingen komen uit de gehele regio van de stad waar de school gevestigd is.

De school wil een prestatiegerichte school zijn, waar de leerling gestimuleerd wordt het hoogst haalbare diploma te halen. Daarnaast is er aandacht voor individuele en culturele ontplooiing. De school heeft een cultureel profiel met tekenen, muziek en drama als eindexamenvakken op havo en vwo.

Op deze school geef ik nu ruim twaalf jaar les als docent drama en ben daarvan tien jaar betrokken bij de zorg, eerst als klassenmentor en als vertrouwenspersoon/leerlingbegeleider en sinds twee jaar ben ik naast docent, zorgcoördinator en maak ik deel uit van de schoolleiding.

0.2 Zorg in de school

Als zorgcoördinator heb ik gewerkt aan de implementatie van het zorgplan en organiseer daarvoor studiemiddagen om collega's te betrekken bij de ontwikkelingen in de zorg en het onderwijs. Mede door het ontbreken van een zorgplan tot nu toe ben ik op alle niveaus met zorg bezig. Zowel het doen van intakes van aangemelde zorgleerlingen als het coachen van mentoren, het organiseren en voorzitten van het Zorg & Advies Team en het aanvragen van een 'rugzakje' voor een leerling die mogelijk binnen de criteria valt van de leerlinggebonden financiering (lgf) van de overheid, om maar enkele werkzaamheden te noemen. Ik heb een goed contact met alle afdelingsleiders en overleg regelmatig over individuele leerlingen, maar ook over het beleid schoolbreed of specifiek voor een afdeling.

Er is nu een zorgplan, waarin de zorgstructuur van deze school is neergelegd, dat een breed draagvlak in de school heeft. Kortgeleden heeft het zorgplan de instemming gekregen van de Medezeggenschapsraad.

Aan het einde van iedere rapportperiode is er een cijfervergadering, waarin de resultaten van de leerlingen besproken worden. Tussentijds worden in de afdelingen 2 en 3 vmbo-tl leerlingenbesprekingen georganiseerd waarin de mentoren, de docenten en de afdelingsleiders leerlingen kunnen inbrengen ter bespreking. Na afloop wordt een verslag met de afspraken verspreid onder de deelnemers. Hier is vorig schooljaar mee begonnen.

De school maakt deel uit van een samenwerkingsverband voortgezet onderwijs en speciaal voortgezet onderwijs. In dat kader is er regelmatig overleg tussen de zorgcoördinatoren in de regio. Bovendien legt dit samenwerkingsverband in haar beleid een accent op deskundigheidsbevordering voor onder meer zorgcoördinatoren en mentoren.

Er komt een nieuwe manier van zorgindicatie die de huidige indicatiestelling door de Commissie voor Indicatiestelling gaat vervangen (Dijksma, 2009). De bekostiging van de zorg voor leerlingen zal gaan plaatsvinden via de samenwerkingsverbanden. De school zal dan voor de zorgleerling een budget op maat toegewezen krijgen. In de beleidsbrief van de minister van onderwijs, cultuur en wetenschappen van 31 januari 2011 wordt dit bevestigd en gesproken van een referentiekader dat de scholen en de samenwerkingsverbanden gaat helpen om hulp aan zorgleerlingen op maat te leveren (Minister van OCW, 2011). Bovendien wordt in deze brief aangegeven dat er flink bezuinigd wordt op het voortgezet speciaal onderwijs. Dit kan gaan inhouden dat veel leerlingen die nu in het speciaal onderwijs opgevangen worden het regulier onderwijs instromen. Er is dan weinig fantasie voor nodig om te bedenken dat er van de docent voor de klas meer verwacht wordt als het gaat om het adequaat begeleiden van zorgleerlingen.

0.3 De uitdaging

De vraag die in mij opkomt naar aanleiding van deze ontwikkelingen is: 'is de docent in het regulier voortgezet onderwijs voldoende toegerust voor deze taak?'. In het

praktijk- en leerwegondersteunend onderwijs is de docent wel gewend om met handelingsplannen te werken. Op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, zo laat het zich aanzien, is dit nog niet zo. Het is mijns inziens zinnig om te onderzoeken wat de docent voor de klas concreet nodig heeft.

Elke docent werkt impliciet op een planmatige manier met zijn leerlingen. Voor het werken met zorgleerlingen in het onderwijs is een specifieke planmatige aanpak noodzakelijk vanwege de specifieke pedagogisch-didactische problemen (Dulk H. d., 2008; Leij, 2003). De zorgleerling heeft in het voortgezet onderwijs te maken met meerdere docenten voor de verschillende vakken. Het lijkt voor de hand te liggen dat, als men de impliciete plannen van de docenten voor de leerlingen expliciet maakt en communiceert, er meer duidelijkheid ontstaat over de begeleiding van de leerling. Dit kan ondermeer door in de eerder genoemde leerlingenbesprekingen de begeleiding, de aanpak aan de orde te stellen: acties bespreken, taken verdelen en evalueren.

Dit bracht mij op het idee om een onderzoek te doen naar het planmatig handelen ten aanzien van zorgleerlingen in het onderwijs op deze school.

Ik hoop met dit onderzoek te inventariseren wat docenten nodig hebben om tot een gezamenlijke aanpak te komen van de zorgleerling. Wat heeft de docent nodig om planmatig te kunnen werken, zijn zorgen over die leerling te kunnen delen, zijn handelen te stroomlijnen met collega's en ook tijd te vinden om te reflecteren en bij te kunnen sturen.

Het is al veel langer verplicht een handelingsplan te hanteren, ook in het reguliere voortgezet onderwijs, voor de leerlingen die een rugzakje hebben. H. den Dulk (2008) geeft in zijn 'Handelingsplanning in het voortgezet onderwijs' aan dat het vaak nog ontbreekt aan handelingsplannen op het vmbo en het praktijk en leerwegondersteunend onderwijs, waar hij zijn methode vooral op richt. Tussen haakjes geeft hij aan dat deze werkwijze ook in het havo en vwo kan worden toegepast. Pameijer (2008) heeft het handelingsgericht werken, een vorm van planmatig werken, vooralsnog alleen uitgewerkt voor het primair onderwijs. Het wordt hoog tijd om het planmatig werken ten aanzien van zorgleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs meer handen en voeten te geven en om er concreet mee aan de slag te kunnen gaan.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en onderzoeksvraag

1.1 De aanleiding

1.1.1 Aanleiding globaal

De eerste aanleiding voor dit onderzoek is de invoering van de Wet passend Onderwijs. De wet zou volgens het oorspronkelijke plan van de huidige regering per 1 augustus 2012 worden ingevoerd (Minister van OCW, 2010). Overigens heeft de minister in de brief van 13 april 2011 aan de tweede kamer laten weten dat de invoering van de Wet Passend Onderwijs met een jaar is uitgesteld. Dit om voor de invoering van de wet meer tijd in te ruimen. Zowel de school als het samenwerkingsverband waarin de school participeert is bezig om voorbereidingen te treffen voor deze invoering. Daarbij kan aan veel zaken gedacht worden: zorgstructuur, goed functionerend zorgadviesteam, dyslexiebeleid en zo meer. Er dient door elk schoolbestuur aan elke leerling, ook aan de leerling die een beperking heeft een passend onderwijsaanbod gedaan te worden.

Deze gedachte is al aan de orde gesteld tijdens de World Conference on Special Needs Education georganiseerd door de UNESCO te Salamanca in 1994. Tijdens het slot van deze conferentie is door 92 landen, waaronder Nederland een verdrag ondertekend, 'The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education'. In dit verdrag is onder meer afgesproken is dat ieder kind met een speciale onderwijsbehoefte toegang heeft tot het reguliere onderwijs (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 1994). Anders gezegd het onderwijs moet inclusief georiënteerd zijn. Wat houdt dit in?

In Nederland kennen we de situatie dat leerlingen met een beperking naar het speciaal onderwijs verwezen kunnen worden. Nederland hoort bij een beperkte groep landen in Europa waar men vanuit een medische benadering naar leerlingen met een stoornis of beperking kijkt. Vanuit deze benadering wordt de leerling, die daarvoor in aanmerking komt traditioneel in een separate voorziening geplaatst (Smeets, 2007).

Dit druist in tegen de gedachte van inclusie zoals deze in 'The Salamanca Statement' is verwoord. Sinds 1990, met het project 'Weer Samen Naar School' voor het primair onderwijs werden de ideeën over inclusief, geïntegreerd, adaptief of gedifferentieerd onderwijs steeds meer gehoord. 'Kunnen omgaan met verschillen' is nu de veelgehoorde uitdrukking die ook de onderwijsinspectie gebruikt. Het gaat hier om de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs. Het integratie-denken zou moeten leiden tot het inclusie-denken, waarbij afstand gedaan zou moeten worden van de medische benadering en er vanuit een sociaal model gewerkt zou moeten worden (Schuman, 2007). Een medische benadering werkt met slagboomdiagnostiek. Als er aan de gestelde criteria wordt voldaan krijgt de leerling een 'rugzakje' en anders niet.

Een sociaal model werkt met handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken. Dit houdt in dat er onder meer uitgegaan wordt van de positieve kenmerken en onderwijsbehoeften van de leerling (Pameijer, 2008). Volgens van der Leij (2003) moet het onderwijs een veel ruimer gedifferentieerd aanbod doen aan de leerlingen met een beperking om de problematiek voldoende op te vangen. Den Dulk (Dulk & Janssens, 2008) spreekt van zorgverbreding en adaptief onderwijs als meer leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs een plek zouden moeten krijgen.

Men spreekt van inclusie als alle leerlingen, ondanks hun beperking, zoveel mogelijk hetzelfde onderwijs volgen als hun leeftijdgenoten zonder die beperking. Bovendien vindt dit plaats in dezelfde reguliere schoolsituatie (Groeneweg, 2004). Inclusie gaat dus nog een stap verder dan integratie en beoogt een volledig samengaan van het speciaal en het reguliere onderwijs.

De discussie over de vraag hoever het passend onderwijs moet gaan, integratie of inclusie is nog volop gaande.

1.1.2 Aanleiding huidige wetgeving

Een praktijk die een reguliere school voor voortgezet onderwijs in dit kader sinds 2003 al kent is de zorg voor de 'rugzakleerling'. De rugzakleerling is een leerling die door een Commissie voor Indicatiestelling is geïndiceerd voor extra zorg bij het

volgen van onderwijs. Er zijn voor deze leerling extra gelden beschikbaar. De ouders kunnen dan kiezen voor een plaatsing in het voortgezet speciaal onderwijs of kiezen voor het regulier voortgezet onderwijs. Voor deze leerling stelt de school ver voor de aanvraag van het 'rugzakje' een 'handelingsplan' op. Het opstellen en uitvoeren van een handelingsplan voor een leerling met 'leerling gebonden financiering' (lgf) is wettelijk verplicht (artikel 26 van de Wet op het voortgezet onderwijs). In bijvoorbeeld het leerweg ondersteunend onderwijs moet er voor iedere leerling een handelingsplan opgesteld worden. In het regulier voortgezet onderwijs is het gebruik van een handelingsplan relatief nieuw. Dit geldt voor het opstellen en uitvoeren van een handelingsplan voor de aanvraag als het uitvoeren van het handelingsplan nadat de aanvraag is gehonoreerd. De mentor dient samen met de docenten die aan de betreffende leerling lesgeven een dergelijk handelingsplan uit te voeren. Dit veronderstelt een handelen in gezamenlijkheid van de docenten die aan de betreffende leerling lesgeven. Bovendien vraagt dit enige kennis van bijzondere leer- en gedragsproblemen en specifieke vaardigheden hoe om te gaan met leerlingen met bijzondere leer- en gedragsproblemen. Elke bevoegde docent is didactisch voldoende geschoold en handelt planmatig ten aanzien van zijn lesstofopbouw en ten aanzien van de begeleiding van leerlingen. In hoeverre is zijn didactisch scholing toereikend als het op specifieke leerproblemen aankomt? En in hoeverre is de docent voldoende toegerust als het aankomt op het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen? Kan de docent vragen en problemen omtrent deze leerlingen expliciteren en samen met collega's daarmee aan de slag? Anders gezegd is de docent op een reguliere school in staat om tot gezamenlijk planmatig handelen te komen en zoniet wat heeft die docent daarvoor nodig?

1.1.3. Aanleiding huidige praktijk

Er is een toename van het aantal zorgleerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs. Zowel het aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs als het aantal rugzakleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs stijgt (Trends in beeld, 2011). Op de school, waar dit onderzoek plaatsvindt is, zo blijkt uit een telling van het aantal zorgleerlingen in het schooljaar 2009 – 2010 (lgf en anderen), het

percentage zorgleerlingen in het derde leerjaar van het vmbo-theoretische leerweg veel hoger dan in andere leerjaren en schooltypen op deze school. In het derde leerjaar van het vmbo op deze school loopt het percentage zorgleerlingen op tot 25%, terwijl het gemiddeld aantal zorgleerlingen per leerjaar op deze school 3,9% is (zie bijlage 1).

De docent in het regulier voortgezet onderwijs is straks wettelijk verplicht om adequaat zorgleerlingen te begeleiden. Hij is mogelijk beter af, als er in gezamenlijkheid planmatig gewerkt wordt met zorgleerlingen.

1.2 Onderzoeksvraag

Dit alles leidde tot de volgende onderzoeksvraag.

Wat hebben docenten nodig om te komen tot een gezamenlijke planmatige aanpak van de problemen van zorgleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs?

Ik beperk me bij dit onderzoek tot de afdeling 3 vmbo-theoretische leerweg op een school voor vmbo-tl, havo en vwo.

Deze onderzoeksvraag leidde tot twee theoretische deelvragen, die in hoofdstuk 2 beantwoord zullen worden:

Wat wordt er verstaan onder het begrip 'zorgleerling'?

Wat wordt er verstaan onder een planmatige aanpak?

De onderzoeksvraag hierboven heeft verder geleid tot drie deelvragen die middels een praktijkonderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 3 onderzocht zijn.

Welke kennis en vaardigheden ervaart de docent als noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

Welke randvoorwaarden en faciliteiten vindt de docent noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

Welke scholing/coaching wenst de docent om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

1.3 Gewenst resultaat

Het doel van dit onderzoek is in kaart te brengen welke kennis en vaardigheden de docenten missen bij het begeleiden van zorgleerlingen. Bovendien wil dit onderzoek duidelijkheid geven omtrent de noodzakelijke randvoorwaarden, faciliteiten, scholing en coachingsmogelijkheden en -wensen.

De uitkomsten leiden tot een lijst met aanbevelingen aan de directie van deze school. De lijst bevat een gezamenlijke aanpak van de begeleiding van zorgleerlingen (met name voor de 'rugzakleerlingen'), wat is nodig voor de organisatie en wat voor de docenten, om te komen tot een gezamenlijk planmatige werkwijze. Dit onderzoek leidt tot een concreet scholingsvoorstel, concrete mogelijkheden voor coaching, een concrete taakverdeling en concrete werkafspraken, waar de docent zelf onmiddellijk mee aan de slag kan.

Als deze aanbevelingen zouden worden opgevolgd kan het werken met zorgleerlingen in 3 vmbo-tl effectiever en aangenamer worden en zullen de resultaten van deze groep leerlingen verbeteren.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden verschillende omschrijvingen en definities van het begrip zorgleerling beschreven. Vervolgens wordt de cyclus van planmatig werken voor het onderwijs behandeld zoals deze door A. van der Leij (2003) voor het eerst is beschreven en door andere auteurs is verfijnd of aangepast. Tot slot wordt eerder onderzoek besproken ten aanzien van het vmbo en zorgleerlingen.

2.2 Wat wordt er verstaan onder het begrip ‘zorgleerling’?

Een duidelijke definitie van het begrip zorgleerling wordt nergens gegeven. De ene auteur beperkt zich tot een opsomming van beperkingen die zorgleerlingen kunnen hebben (Dulk & Janssens, 2008). De andere auteur spreekt in algemene zin van leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften of extra instructiebehoeften (Leij, 2003). H. den Dulk (2008) gaat uit van leerlingkenmerken om te bepalen tot welke categorie zorgleerlingen de leerling behoort of in het geheel geen zorgleerling is. Bij de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs, zo beschrijft hij, wordt de volgende onderverdeling gehanteerd .

1. Leerlingen hebben voldoende mogelijkheden om op eigen kracht een diploma te halen.
2. De leerling zal met veel hulp een diploma halen.
3. De leerling zal geen diploma halen, maar via stages een werkplek kunnen vinden.
4. De leerling zal altijd aangewezen blijven op zorg en opvang.

In het regulier onderwijs, zoals op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, heeft men vooral te maken met leerlingen die genoemd worden bij 1. en 2. , waarvan men dan de leerlingen bij 2. zorgleerlingen zou kunnen noemen.

Verder wordt er een onderverdeling gemaakt via leerlingkenmerken als intelligentie, achtergrond, didactisch niveau, sociaal-emotioneel functioneren, fysieke gesteldheid, toekomstprognose. Deze kenmerken spelen een rol bij de bepaling welk vervolgonderwijs geschikt is (Dulk H. d., 2008).

Bij de aanmelding op de school, waar dit onderzoek plaats vindt worden er eisen gesteld aan het intelligentieniveau ($IQ > 93$) en aan het didactisch niveau middels een aantal toetsresultaten, die overlegd moeten worden. De overige kenmerken spelen veel minder een rol bij de toelating, maar kunnen wel aanleiding zijn tot een indicatiestelling door de Commissie van Indicatiestelling en mogelijk geleid hebben tot een leerlinggebonden financiering.

In het zorgplan van de school wordt de volgende definitie van een zorgleerling gehanteerd:

Een zorgleerling is een leerling die bij het volgen van het onderwijs gehinderd wordt en/of in zijn ontwikkeling gehinderd wordt en duidelijk onder zijn niveau presteert.

2.3 Wat wordt er verstaan onder een planmatige aanpak?

De vader van het planmatig werken, A. van der Leij, heeft zich vooral sterk gemaakt voor leerlingen met dyslexie, hoewel hij in de loop der jaren zich met een steeds breder gebied in de zorg voor leerlingen heeft bezig gehouden. Van der Leij (2003) heeft een model voor het planmatig werken ontwikkeld dat ook bij andere auteurs (Dulk H. d., 2008; Dulk & Janssens, 2008) navolging heeft gekregen. Zijn model van planmatig werken is cyclisch en het bestaat uit verschillende fasen en niveaus.

Van der Leij (2003) onderscheidt verschillende fasen van handelen. Hij heeft dat het BIMOE-model gedoopt. De afkorting staat voor: beginsituatie, inhoud, methodiek, organisatie, evaluatie.

2.4 De verschillende fasen van planmatig werken

2.4.1 Beginsituatie (signaleren en diagnosticeren)

Met de 'beginsituatie' bedoelt van der Leij (2003) de situatie waarin de problemen van de leerling geanalyseerd worden op grond van de informatie over de extra pedagogisch-didactische behoeften die leerlingen kunnen hebben. Hij neemt in deze fase het signaleren en diagnosticeren van problemen samen en zegt daarover dat vooral het diagnosticeren voor de docent heel lastig is. Naarmate de signaleringsvaardigheden verbeteren, wordt vaak na veel besprekingen het diagnostisch inzicht van de docent versterkt.

Het tweede wat hij in dit kader opmerkt is dat de docent de overtuiging dient te hebben dat het goed bepalen van de beginsituatie van de leerling het onderwijskundig handelen van die docent verbetert. Van der Leij (2003) benadrukt dat kennis van en het kunnen interpreteren van test- en toetsmateriaal voorwaarde is voor het planmatig kunnen werken.

Dulk, H. d. (2008) en Dulk, C. d. (2008) splitsen de 'beginsituatie' in signaleren en diagnosticeren. Bij signaleren merkt Dulk, C. d. (2008) op dat het van belang is bij problemen om niet alleen te kijken naar de leerling, maar ook de blik in deze fase te verbreden naar de gehele onderwijssituatie. Het probleem kan behalve bij de leerling ook bij de docent liggen, bij de situatie in de klas, het pedagogisch klimaat, in de thuissituatie. Ook kan uiteindelijk op schoolniveau naar de situatie worden gekeken. In deze fase is het van belang dat de docent een gevarieerd repertoire aan observatiemethoden heeft: objectief en afstandelijk of juist participierend en handelingsgericht, systematisch met observatieformulieren, maar in ieder geval een bewust waarnemen van de leerling.

Dulk, H. d. (2008) voegt daar nog aan toe dat er een bewuste hulpvraag van de leerling moet zijn. Dit om duidelijk te krijgen wat er nu precies nodig is of geboden moet worden.

In de fase diagnosticeren stelt Dulk, H. d. (2008) dat men doelen dient te formuleren en een prognose dient te maken van de haalbaarheid. Er zijn hulpvragen te stellen om het probleem helder te krijgen: hoe lang speelt dit probleem eigenlijk al? Is het wel oplosbaar? Wat zou ik willen bereiken? Kan ik het alleen of moet ik delegeren?

Dulk C. d. (2008) legt de nadruk op het verzamelen van informatie in deze fase. Te denken valt aan: met ouders en leerling in gesprek gaan, collega's raadplegen, overleg met interne of externe deskundigen, nader onderzoek, testen laten uitvoeren, huisbezoek, literatuur raadplegen. Bovendien geeft hij aan ook vooral te kijken naar de mogelijkheden, de sterke kanten van de leerling, omdat daar ook de kansen liggen voor de te volgen aanpak.

2.4.2 Inhoud (voorbereiding, planning en opstellen handelingsplan)

De volgende fase, volgens Van der Leij, is de 'inhoud'. Hier noemt hij nog het formuleren van doelstellingen, de leerinhoud en de volgorde waarin de stof wordt aangeboden. Hij benadrukt dat er tussen de docenten overeenstemming zou moeten zijn over het aanbod en over wat er bereikt moet worden. In het kader van de zorgverbreding is er sprake van meerdere tussendoelstellingen en zou de docent kennis moeten hebben van een arsenaal aan leerinhouden betreffende zijn vak en in staat moeten zijn de aanbiedingsvolgorde te veranderen. Naast de gebruikelijke methode moet hij ook speciale methoden beheersen.

De andere twee spreken in deze fase van voorbereiding en planning (Dulk H. d., 2008) of van 'opstellen handelingsplan' (Dulk & Janssens, 2008). Met planning bedoelt de eerste heel concreet alle maatregelen die nodig zijn om een plan uit te kunnen voeren in de dagelijkse schoolpraktijk van roosteraanpassing tot afspreken wie wat doet. Dulk C. d. (2008) benadrukt net als Van der Leij (2003) het belang van een goede samenwerking tussen alle medewerkers die met de leerling werken. Er moet een integratie en samenhang van de aanpak gewaarborgd worden door het vast te leggen in een handelingsplan.

Een handelingsplan definieert Dulk C. d. (2008, blz. 171) in navolging van Schröder-Servaes in 1999, evenals Dulk H. d. (2008) in navolging van de Adviesraad basisschoolonderwijs (1985) als volgt:

"het geheel van voor een bepaalde periode schriftelijk vastgelegde concrete richtlijnen voor het onderwijs aan een of meer leerlingen op basis van informatie over de specifieke pedagogisch-didactische behoeften van deze leerling(en), waarmee de

school beoogt bepaalde leer- en ontwikkelingsdoelen binnen een zeker tijdsbestek te bereiken.”

Van der Leij (2003) vervangt in deze definitie van een handelingsplan de pedagogisch-didactische behoeften door ‘extra instructiebehoeften’. Hij wil met deze term er de nadruk op leggen dat het gaat om instructie: ‘het onderwijs in vaardigheden’. Het gaat zijns inziens om de effectiviteit van de instructie. N.B. het betreft hier vaardigheden als lezen, spellen en rekenen.

In deze fase moeten de mogelijkheden, de sterke kanten van de leerling verbonden worden met de zwakke kanten. Het blijven stimuleren van de sterke kanten komt niet alleen de motivatie van de leerling ten goede, maar zorgt er ook voor dat die kanten niet achterblijven in de ontwikkeling en zo de kwaliteiten van de leerling nivelleren. Het is bekend dat een positieve benadering bij adolescenten vooral als zij te weinig zelfvertrouwen hebben vruchten af werpt (Prinsen, 2009). En het is voor de docent een waardevolle opdracht om bij een zogenaamde probleemleerling juist de sterke kanten te ontdekken en te formuleren. Het is in deze fase van de ‘inhoud’ of volgens Dulk C. d. (2008) de fase van ‘het opstellen van het handelingsplan’ dat er doelen worden geformuleerd om de gewenste situatie te kenschetsen. Vervolgens kan er aan de verandering gewerkt worden, zoals aan het voorkomen van bepaald gedrag, het verbeteren van een vaardigheid, het compenseren van een beperking enzovoort. Analoog aan de rol van de groepsleerkracht in het basisonderwijs, die het kind goed kent, zoals Dulk C. d. (2008) aangeeft zal de mentor in het voortgezet onderwijs een belangrijke rol kunnen spelen in de begeleiding van de zorgleerling en het opstellen van een handelingsplan.

2.4.3 Methodiek (uitvoering handelingsplan)

De volgende fase noemt van der Leij (2003) ‘methodiek’. Op welke wijze gaat de inhoud vormgegeven worden? Van der Leij (2003) geeft aan dat docenten hier het meeste moeite mee hebben. Het doelen stellen gaat goed, maar als de methodiek aangepast moet worden aan de specifieke behoefte van de zorg leerling, dan wordt het moeilijk. Vooral omdat de behoefte van de zorgleerling afwijkt van de ‘gewone’ leerling die bij elke docent en bij elke methode toch wel leert. Hier is dus iets extra’s

nodig om de instructie af te stemmen op de extra instructiebehoefte van deze leerling. De methodiek moet aangepast te worden aan de behoefte van de leerling. Als voorbeelden worden genoemd: gebruik van extra ondersteunend materiaal, hanteren van een beloningssysteem, het introduceren van middelen die concentratieverhogend en motiverend werken.

De beide andere auteurs noemen deze fase: uitvoering handelingsplan. Dulk H. d. (2008) voegt toe dat het bijhouden van een logboek om eventuele aanpassingen of veranderde omstandigheden in bij te houden. Ook de precieze uitvoering in frequentie van handelen en wanneer er wel en wanneer er niet intensief gewerkt wordt (vakantie) moet duidelijk zijn en genoteerd worden.

2.4.4 Organisatie (uitvoering handelingsplan)

Van der Leij onderscheidt dan nog een fase 'organisatie'. In deze fase is de vraag hoe de instructie in het kader van de zorgverbreding georganiseerd wordt. De tendens is, schrijft hij, om de extra hulp voor de leerling steeds meer in het primaire onderwijsproces te brengen in plaats van daarbuiten in aparte sessies met de leerling door bijvoorbeeld een remedial teacher. Dit heeft voor- en nadelen. Buiten de les om betekent voor de docent dat hij geen zicht heeft op de problemen en de ontwikkelingen van de leerling. In de les leent de gebruikte methode zich niet voor een dergelijke gedifferentieerde aanpak of is het ordeprobleem te groot om individueel te gaan begeleiden. Een pasklare oplossing is niet voorhanden (Leij, 2003).

Dulk C. d. (2008, blz. 185 e.v.) maakt een heldere onderverdeling in de omstandigheden waarin de uitvoering plaats vindt:

1. In de reguliere groep.
2. In de reguliere groep schuift een interne gespecialiseerde begeleider aan.
3. De uitvoering vindt plaats op een aparte plaats tijdens of buiten de lessen.
4. De leerling is voor de uitvoering in een aparte groep leerlingen geplaatst, die allemaal dezelfde hulp krijgen.
5. De uitvoering wordt gedaan door een ambulant begeleider uit het speciaal onderwijs.

6. De uitvoering vindt plaats onder leiding van de docent die ondersteund wordt door een specialist.

Al deze oplossingen hebben voor- en nadelen, aldus Van der Leij (2003). Een voordeel is dat de docent, als hij ook aanwezig is, zich meer bewust wordt van de specifieke behoeften van de zorgleerling en daarin ook kan professionaliseren. De andere kant is dat een rumoerige klas ook een hindernis kan zijn en er dan hoge eisen aan de methodiek van de docent gesteld worden. De docent zal, zoals zojuist is geconstateerd, zich moeten aanpassen aan de extra instructiebehoefte van de zorgleerling. Van der Leij (2003, blz. 112 e.v.) doet een aantal suggesties op dit punt:

1. Enkele docenten specialiseren zich en ondersteunen de anderen (stafdifferentiatie).
2. Vrijwilligers werken met de betere leerlingen, waardoor de docent zijn handen meer vrij heeft om aan de behoefte van de zorgleerling te voldoen.
3. Gebruik digitale audiovisuele middelen voor de instructie.
4. Uitbreiding van het aantal uren voor zorgleerlingen (nablijven).
5. Ouders worden ingeschakeld of ouders schakelen hulp in voor een vorm van thuisonderwijs.
6. Gespecialiseerde ondersteuning.

De organisatie en het verloop van het proces zijn overigens belangrijke punten voor de team- of leerlingenbespreking (Leij, 2003).

2.4.5 Evaluatie (controleren en bijstellen)

De laatste fase wordt bij alle drie de auteurs 'evaluatie' genoemd. Van der Leij (2003) geeft aan dat het hier een herhaling betreft van de beginsituatie. Dit geeft het cyclische van dit proces gelijk weer. Dulk H. d. (2008) benadrukt dat in deze fase de gestelde doelen gecontroleerd worden of het beoogde effect is bereikt en of er bijstelling nodig is (Dulk & Janssens, 2008). Natuurlijk kan eerder in het proces al duidelijk zijn dat een bepaald doel niet gehaald wordt en kan al eerder bijgestuurd worden. Dit moet een onderwerp voor een leerlingenbespreking zijn (Dulk & Janssens, 2008). De evaluatie is de belangrijkste fase van het plan volgens Dulk H. d. (2008). Wat is er bereikt en in welke mate is er nog succes te verwachten? En als er

succes is meldt dit dan aan alle betrokkenen en in de eerste plaats aan de leerling zelf.

2.5 Planmatig werken op meerdere niveaus

Deze fasen, de beginsituatie, inhoud, methodiek, organisatie en evaluatie (Leij, 2003), gelden voor een individuele zorgleerling als we daarmee planmatig aan de slag willen gaan, maar ook voor een groep leerlingen, bijvoorbeeld een 'moeilijke' klas. Ook dan kan er een plan opgesteld worden met signaleren, diagnosticeren, plan voorbereiden en opstellen, uitvoeren en evalueren, bijstellen.

Ook voor de hele school is een dergelijke planmatige aanpak denkbaar. Van der Leij (2003) noemt dit een deelwerkplan ook wel genoemd een meso-niveau plan (Dulk & Janssens, 2008). Voor de hele school worden dan afspraken gemaakt over het testen van alle leerlingen bij de start van hun nieuwe school. Dit kan met testmateriaal dat afgenomen wordt of met een gestandaardiseerde manier van signaleren. Met name de evaluatiefase van een dergelijke aanpak schiet er vaak bij in, waardoor de effecten niet worden vastgesteld en men mogelijk jarenlang met een verkeerde aanpak doorgaat (zie bijlage 2).

2.6 Resumé planmatig werken

Kijkend naar de onderzoeksvraag kan worden vastgesteld dat het planmatig werken met zorgleerlingen een aantal fasen kent. Per fase is uitgebreid omschreven welke kennis en vooral vaardigheden nodig zijn om de fase met succes af te werken. In het onderzoek kan per fase onderzocht worden wat de docenten aan kennis en vooral vaardigheden nodig hebben om planmatig te kunnen werken met de zorgleerlingen.

2.7 Eerder onderzoek

Er is op de school waar dit onderzoek plaatsvindt nog niet eerder onderzoek gedaan naar het planmatig handelen bij zorgleerlingen. In het advies van de Onderwijsraad, 'Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs'

wordt geadviseerd dat er meer aandacht moet komen voor vakinhoudelijke en vakdidactische competenties, het omgaan met leer- en gedragsproblemen van leerlingen en het begeleiden en coachen van leerlingen (Onderwijsraad, 2011). Dit advies wordt ondermeer onderbouwd door het onderzoek: 'Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op? (Rijst, 2011)'. In dit onderzoek wordt een grote populatie docenten uit het (v)mbo bevraagd op de aansluiting tussen de docentenopleiding en de praktijk van het lesgeven in het (v)mbo. De onderzoekers concluderen dat volgens de bevraagde leraren er meer aandacht zou moeten zijn voor de kenmerken van de leerlingen die anders zijn dan in het havo en vwo. Een van de meest genoemde aspecten zijn de leer- en gedragsproblemen van leerlingen. Het is van belang meer aandacht in de opleiding te besteden aan communicatieve – en begeleidingsvaardigheden. Overigens geven de bevraagde leraren zichzelf een ruime voldoende als het gaat over hun eigen vaardigheden, bijvoorbeeld pedagogische competenties. Meer dan 25% van de leraren geeft echter toch aan op dat punt nascholing te wensen (Rijst, 2011).

Volgens Deen (2009) wordt het planmatig werken tot nu toe weinig toegepast. Waarom is dit zo? Zij probeert op deze vraag met haar onderzoek, 'Handelingsplan in de praktijk' antwoord te geven. Zij komt onder andere tot de volgende knelpunten: "zolang men niet intrinsiek of extrinsiek voldoende gemotiveerd is zal het werken met handelingsplannen in mindere mate of niet gebeuren" (Deen, 2009, p. 63) en het is werknemers veelal onduidelijk hoe ze met handelingsplannen moeten omgaan. Zij geeft ook een aantal aanbevelingen op welke wijze dit te verbeteren is: meer afstemming van werkwijzen, meer en beter evalueren, een meer positieve benadering van het handelingsplan.

Hoofdstuk 3 Het Onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet op welke wijze dit onderzoek is vormgeven. Eerst wordt het soort onderzoek dat is gekozen behandeld en daarna wordt ingegaan op de onderzoekspopulatie, methodologie, operationalisatie en triangulatie van dit onderzoek. Tot slot wordt aangegeven in hoeverre dit onderzoek valide gegevens heeft opgeleverd en wordt er ingegaan op de ethische aspecten van dit onderzoek. Nogmaals de onderzoeksvraag en de deelvragen:

Wat hebben docenten nodig om te komen tot een gezamenlijke planmatige aanpak van de problemen van zorgleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs?

Ik beperk me bij dit onderzoek tot de afdeling 3 vmbo-theoretische leerweg op een school voor vmbo-tl, havo en vwo.

De onderzoeksvraag hierboven heeft geleid tot drie deelvragen:

Welke kennis en vaardigheden ervaart de docent als noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

Welke randvoorwaarden en faciliteiten vindt de docent noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

Welke scholing/coaching wenst de docent om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

3.2 Soort onderzoek

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag is gekozen voor een praktijkonderzoek in de vorm van een survey-onderzoek (Harinck, 2009). Het betreft hier een

onderzoeksvraag die betrekking heeft op een beperkte groep docenten van de afdeling 3 vmbo-tl van een school voor vmbo-tl, havo en vwo. De resultaten zullen dan ook iets zeggen over deze groep docenten op deze school. Het onderzoek is gericht op praktijkverbetering.

Gekozen is voor een survey-onderzoek, omdat de onderzoeksvraag naar de ervaring, een mening vraagt van de betreffende docent. Hij wordt gevraagd te reflecteren op zijn eigen functioneren en over de voorwaarden waaronder hij functioneert. Het betreft hier een onderzoek op meso-niveau (Harinck, 2009), op het niveau van de school als werkplek en organisatie.

3.3 Onderzoekspopulatie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in het schooljaar 2009 – 2010. De populatie die voor het onderzoek is gekozen bestaat uit alle docenten (36) die dat schooljaar in de afdeling 3 vmbo-theoretische leerweg lesgeven, de zorgleerlingen (27) uit deze afdeling en de twee verantwoordelijke schoolleiders van deze afdeling. In dat schooljaar werden voor het eerst drie extra leerlingenbesprekingen gehouden naast de gebruikelijke rapportvergaderingen. De docenten zijn allen betrokken bij deze leerlingenbesprekingen. De onderzoeksvraag heeft betrekking op het functioneren voor, tijdens en na deze besprekingen. De onderzoeksvraag komt voort uit de verlegenheidsituatie die mogelijk ontstaan is rond deze leerlingenbesprekingen. Het is wenselijk dat de docenten, gezien de problematiek bij leerlingen in deze afdeling kunnen komen tot een planmatig aanpak voor de leerling en dat deze planmatige aanpak geborgd wordt in de school.

Dit onderzoek beoogt vast te stellen wat de stand van zaken is met betrekking tot het planmatig werken binnen deze afdeling. Het onderzoek leidt tot een aanbeveling aan de directie van de school voor wat betreft het planmatig werken in deze afdeling.

3.4 Methodologie

Om de gegevens voor dit onderzoek te verzamelen is de populatie van docenten, schoolleiders en leerlingen eenmalig bevroegd. Er is gekozen voor een kwantitatief onderzoek bij de groep docenten en leerlingen, omdat de populatie groot genoeg is om tot een betrouwbaar beeld te komen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2007).

Er is gekozen voor een schriftelijke enquête, omdat dit een efficiënte methode is om de populatie van docenten en leerlingen te bereiken. De docenten en de leerlingen kregen vragen voorgelegd in de vorm van stellingen die zij konden beantwoorden met ja of nee. Het voordeel van deze schaal is dat bij deze groepsgrootte er tot duidelijke uitspraken gekomen kan worden ten aanzien van het planmatig werken. De stellingen betreffen kennis, vaardigheden, randvoorwaarden en behoeften aan scholing/coaching die goed met ja of nee beantwoord kunnen worden (Harinck, 2009). Het nadeel is dat de nuance ontbreekt (zie bijlage 3).

In de categorie 'Over randvoorwaarden' zijn in de uitwerking de stellingen 3, 4, 7 en 8 na de invulling en inlevering alsnog geformuleerd als een stelling die een verbetering beoogt (zie bijlage 4). Hierdoor zijn nu alle stellingen in deze categorie gelijksoortig geformuleerd. Dit is gedaan om in algemene zin iets over de randvoorwaarden te kunnen zeggen. Is men in het algemeen positief over de randvoorwaarden of moeten er verbeteringen plaatsvinden? Dit geldt zowel voor de docentenenquête als voor de enquête die de schoolleiders is voorgelegd.

Bij het opstellen van de lijsten met stellingen is steeds uitgegaan van de lijst met stellingen van de docenten. Voor de leerlingen is deze lijst 'vertaald' naar een formulering die de leerling aanspreekt en toch de stelling inhoudelijk meetbaar maakt (bijlage 5). Immers de reactie van de leerling op de stelling dient ter onderbouwing of kritiek op de corresponderende stelling van de docenten. Niet iedere stelling van de lijst van de docenten kon vertaald worden naar de lijst voor de leerlingen, want niet iedere stelling voor de docenten is van toepassing op de leerling. Een schema van corresponderende stellingen is opgenomen in de bijlagen (bijlage 6).

Voor de lijst van stellingen die met de schoolleiders zijn doorgenomen geldt dat daar de stellingen van de docentenlijst omgezet zijn naar stellingen in de derde persoon meervoud, de docenten betreffende. Hun antwoorden zijn verwerkt in een vijfpuntsschaal. Het gaat hier om slechts twee respondenten. De vijfpuntsschaal nuanceert de reacties van beiden. Bovendien kregen zij de gelegenheid om, als daar behoefte aan was het antwoord te toe te lichten (bijlage 7).

De vragenlijst kregen de docenten en de leerlingen met een begeleidende brief, waarin kort de reden en de inhoud van het onderzoek werd uitgelegd. De docenten kregen de brief (bijlage 8) met de lijst via de interne post, de leerlingen kregen de brief (bijlage 9) en de lijst persoonlijk door mij uitgereikt. De twee schoolleiders zijn mondeling bevroegd.

3.5 Operationalisatie van de dataverzameling

De vragenlijst is onderverdeeld in vier categorieën: kennis, vaardigheden, randvoorwaarden en scholing/coaching. Deze categorieën zijn geformeerd naar aanleiding van de drie deelvragen die in dit praktijkonderzoek worden onderzocht.

- **Welke kennis ervaart de docent als noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?** Kennis, die de docent heeft over leerlingkenmerken. Kent hij het jargon? Kan hij het leerlingdossier lezen en interpreteren? Heeft de docent kennis van handelingsplanning?
- **Welke vaardigheden ervaart de docent als noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?** Vaardigheden ten aanzien van observeren en analyseren van de leerlingproblemen. Ook vallen hieronder de communicatievaardigheden ten aanzien van de leerlingen, de ouders en de collega's.
- **Welke randvoorwaarden en faciliteiten vindt de docent noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?** Dit domein bevat vragen over beschikbare tijd en de toegankelijkheid van leerlinggegevens
- **Welke scholing/coaching wenst de docent om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?** Scholing/coaching. In hoeverre leeft de wens bij

de docenten om op de verschillende aspecten van het planmatig werken met zorgleerlingen scholing en/of coaching te ontvangen.

Zo kon gewerkt worden met een lijst stellingen, verdeeld over de vier bovengenoemde categorieën. Per stelling is een eigenschap, een variabele ondergebracht (Harinck, 2009). Doordat de deelnemers, docenten en leerlingen aan het onderzoek positief of negatief konden reageren op de stelling is de onderzoeksvraag meetbaar gemaakt.

Per categorie zijn de vragen weer onderverdeeld in groepen vragen die gerelateerd zijn aan de fasen van planmatig werken. De fasen zijn signaleren, analyse, handelingsplanning, uitvoering handelingsplan en evaluatie (Dulk, H. d., 2008; Dulk & Janssens, 2008; Leij, 2003). Als de variabelen zoals beschreven in hoofdstuk 2 worden samengenomen en worden vertaald naar de situatie op de school van onderzoek dan levert dat een lijst met variabelen op basis waarvan de enquête is samengesteld (zie bijlage 10). De enquêtes zijn opgesteld door stellingen te formuleren over elk aspect per fase van planmatig werken (zie bijlagen 4, 5, 6). Door de indeling in eerder genoemde categorieën en door de stellingen op te hangen aan de fasen van de het planmatig werken schetsen de resultaten een beeld van de stand van zaken bij deze groep docenten ten aanzien van het planmatig werken.

De uitkomsten per stelling zullen in percentages gegeven worden tussen de 0% en de 100%. Mocht een variabele onder de 50% scoren in de categorieën 'kennis' en 'vaardigheden' en boven de 50% in de categorieën 'randvoorwaarden' en 'scholing/coaching' dan betekent het dat meer dan de helft van de respondenten betreffende deze variabele dit mist om tot planmatig werken te komen. De situatie waarin nog niet de helft van de docenten in staat is om tot planmatig werken te komen is ongewenst en verdient verbetering. Per fase van planmatig werken en per categorie wordt zo zichtbaar wat de docenten nodig hebben om tot planmatig werken te komen.

3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Ten behoeve van triangulatie is er naast de docentenenquête een enquête gehouden onder leerlingen en hun ouders en zijn de twee betrokken schoolleiders bevraagd over dezelfde aspecten voor zover van toepassing. Bovendien zullen de resultaten gelegd worden naast de theorie over het planmatig werken zoals besproken in hoofdstuk 2.

De leerlingen die bevraagd zijn betreffen degenen die in het jaar van onderzoek besproken zijn in de leerlingenbesprekingen. Ook deze enquête was in de vorm van stellingen. De stellingen die betrekking hebben op het planmatig werken en waar de leerling (of de ouder) iets van zou kunnen merken in de begeleiding door de docent zijn in de enquête opgenomen.

De lijst is uitgedeeld aan de betreffende leerlingen. Zij hebben een korte toelichting op het onderzoek gekregen. Bij de lijst was een begeleidende brief (bijlage 9) gevoegd met een toelichting en het verzoek de lijst met hun ouders of zelfstandig in te vullen.

Tevens is de afdelingsleider en het verantwoordelijke directielid voor die afdeling bevraagd. Hierbij diende de lijst met stellingen voor de docenten als de leidraad voor het gestructureerde interview. Deze twee bevragden zijn voorgehouden bij het beantwoorden van de vragen om hun mening te geven over wat de docent nodig heeft bij het planmatig werken. De resultaten van deze twee enquêtes zullen worden vergeleken met de resultaten van de docentenenquête. Dit is gedaan om de betrouwbaarheid van de antwoorden en de validiteit van het onderzoek te vergroten.

Een verschil van 20% tussen de scores van de verschillende groepen is de foutmarge en dus verwaarloosbaar. Daarvoor zijn de populaties te klein. De aanname is dat een verschil van meer dan 20% hoger of lager dan de score van de docenten wel significant is. Dit beïnvloedt de betekenis van de score van de docenten positief of negatief.

3.7 Ethisch handelen

Voor zover in dit werk gegevens van anderen zijn gebruikt is steeds de bron vermeld. Voor het onderzoek is toestemming gevraagd van de directie. De deelname van de docenten, de schoolleiders en de leerlingen is op vrijwillige basis. De deelnemers is middels een bijgevoegde brief uitgelegd waar het onderzoek toe dient en de leerlingen is dat ook nog eens mondeling uitgelegd. Alle door de deelnemers ingebrachte gegevens zijn verwerkt in dit onderzoek.

Voor de enquêtes die de leerlingen en de docenten hebben ingevuld geldt dat het in volstrekte anonimiteit gebeurd is. De ingevulde lijsten zijn anoniem ingeleverd.

Voor alle enquêtes geldt dat zij anoniem verwerkt zijn.

In een critical friends-groep bestaande uit medestudenten en de studiebegeleider is een constructieve bijdrage geleverd aan dit onderzoek.

De resultaten van dit onderzoek zijn bedoeld om de beroepspraktijk te verbeteren.

De keuze voor deze onderzoeksvraag is aan de onderzoeker geweest. Het voorstel tot dit onderzoek is wel voorgelegd aan de directie van de school en werd met instemming begroet. Dit meesterstuk hoopt een bijdrage te leveren aan de onderzoekspraktijk in het werkveld van de special educational needs.

Hoofdstuk 4 Resultaten en data-analyse

4.1 Inleiding

Na het schooljaar 2009-2010, waarin voor het eerst de leerlingenbespreking werd georganiseerd, zijn alle docenten die lesgeven in de 3 vmbo-tl klassen lijsten met stellingen voorgelegd. In dit hoofdstuk wordt in de volgorde van de lijst met stellingen de resultaten weergegeven. Het hoofdstuk is ingedeeld in de vier categorieën die ook de indeling van de lijst met stellingen bepaalde: kennis, vaardigheden, randvoorwaarden, scholing/coaching. Elke categorie wordt weer onderverdeeld in de fasen van planmatig handelen, voor zover van toepassing: beginsituatie, inhoud, methodiek, organisatie en evaluatie. Tevens worden de data weergegeven van de leerlingenenquête en de enquête die is afgenomen is bij de twee verantwoordelijke schoolleiders.

4.2 Enkele opmerkingen vooraf over de uitwerking van het onderzoek

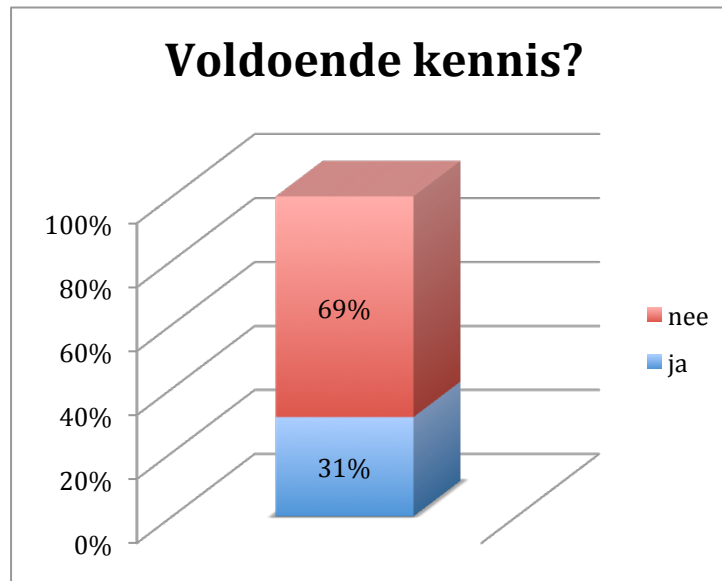
Er zijn 36 enquêtes aan docenten uitgedeeld. Er is tweemaal een oproep gedaan de enquête in te leveren. Er waren uiteindelijk 22 respondenten, waarvan één respondent de lijst niet heeft ingevuld, maar gereageerd heeft met een kritisch verhaal over het onderwijs in het vmbo. Er is één respondent geweest die de categorie kennis niet heeft ingevuld.

Er zijn onder 27 zorgleerlingen in 3 vmbo-tl van dat jaar enquêtes uitgedeeld. Na enig aandringen zijn er negentien ingevulde lijsten ingeleverd. De leerlingen zijn bevraagd op die aspecten die zij (en hun ouders) uit eigen ervaring met docenten kunnen weten. Er is één leerling geweest die de categorie vaardigheden niet heeft ingevuld. Hierdoor zijn er bij dat onderdeel achttien respondenten.

In de bijlagen zijn de enquêtes en de uitwerkingen van de reacties per stelling te vinden. (zie bijlage 4, 5, 7, 11, 12 en 13)

4.3 Categorie kennis

De docentenenquête: van de 20 respondenten geeft 31% in de categorie kennis een positieve reactie op de stellingen over kennis (afb. 1). De overigen vinden hun kennis blijkbaar onvoldoende.



afbeelding 1

De schoolleiders reageerden positiever in deze categorie. 44% van de docenten zou volgens hen voldoende kennis hebben. Zij hebben dus een positiever beeld van de docenten dan de docenten van zichzelf hebben op dat punt.

De leerlingen zijn in meerderheid (56%) te spreken over de kennis die de docenten hebben over de leerling. Het betreft hier met name kennis en begrip van de feiten uit het leerlingdossier.

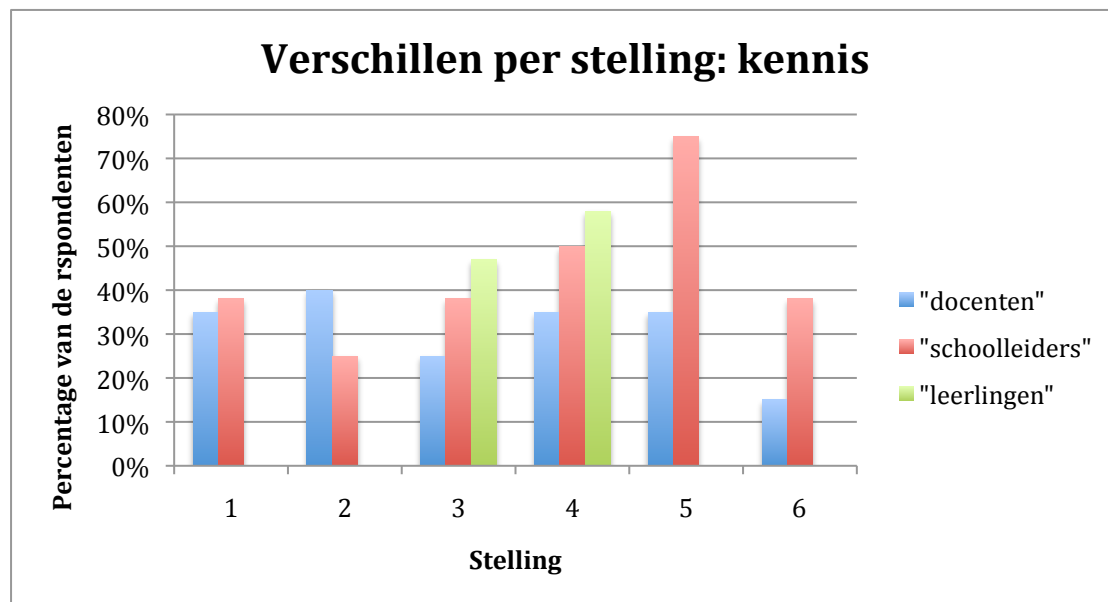
Per fase van planmatig handelen zullen de verschillende stellingen over kennis de revue passeren. De stellingen van de docentenenquête en de lijst met stellingen voor de schoolleiders zijn als volgt over de fasen verdeeld:

- Beginsituatie: stelling 1 tot en met 4.
- Methodiek: stelling 6
- Overige fasen niet van toepassing

De stellingen van de leerlingenenquête zijn op de volgende wijze over de fasen verdeeld:

- Beginsituatie: stelling 1, 2 en 3
- Overige fasen niet van toepassing.

Zie verder bijlagen 4, 5, 7, 11, 12, 13 en afb. 2.



afbeelding 2

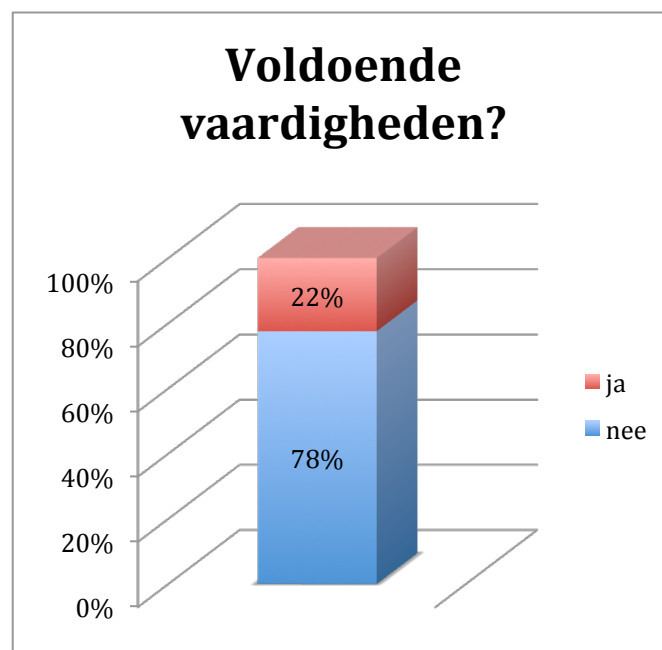
De relatie met het planmatig werken is als volgt:

- Fase beginsituatie: op de stellingen 1 en 2 over kennis van testmateriaal en het kunnen interpreteren van testscores reageerde een zeer ruime meerderheid van de docenten negatief (60% – 65%). Ook op stelling 3 over de leerlingkenmerken, die evenals de testscores door mentor en docent te vinden zijn in het digitale leerlingdossier, reageerde drie van de vier docenten negatief (75%). De leerlingen zijn iets positiever over de dossierkennis van de docenten. 47% van de leerlingen vindt dat de docenten op de hoogte zijn van de inhoud van het leerlingdossier. 58% van de leerlingen denkt dat de docenten de gegevens uit het leerlingdossier begrijpen. De schoolleiders zijn hier iets negatiever over (stelling 1 tot en met 3) en denken dat veel minder dan de helft van de docenten hiertoe in staat is. Een derde van de docenten (35%) weet welke informatie over de leerling nodig is om planmatig te kunnen werken (stelling 4). Een derde (35%) kende de cyclus van planmatig werken (stelling 5). Daarentegen dachten de schoolleiders dat de meeste docenten (75%) hier wel van op de hoogte zouden zijn.

- Fase inhoud: 85% van de ondervraagden geeft aan niet te weten op welke wijze een handelingsplan moet worden opgesteld (stelling 6). 15% zou het wel weten. De schoolleiders zijn hier ook iets positiever. Zij denken dat 37,5% het wel weet.

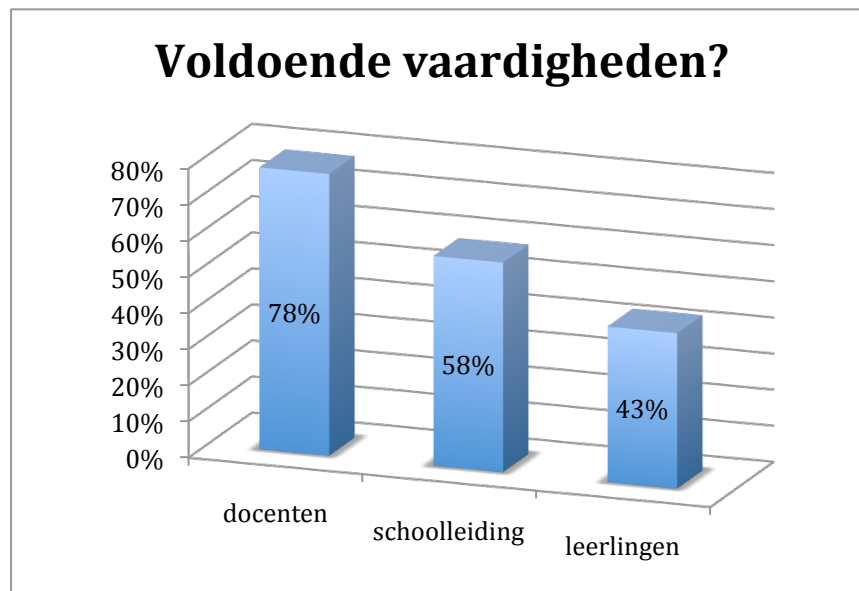
4.4 Categorie vaardigheden

Bij de docentenenquête waren er in deze categorie 21 respondenten. De docenten scoren zichzelf in het algemeen op het gebied van vaardigheden positief. Een groot gedeelte van de docenten (78%) geeft aan de meeste vaardigheden met betrekking tot het planmatig werken te beheersen (afb. 3).



afbeelding 3

De schoolleiders zijn in grote lijnen iets minder positief. Zij geven aan dat iets meer dan de helft van de docenten (58%) over voldoende vaardigheden zou beschikken. Minder dan de helft van de leerlingen (43%) geeft aan dat de docenten over de nodige vaardigheden beschikken. Hier is dus ten aanzien van de verschillende enquêtes sprake van een discrepantie (afb. 4).



afbeelding 4

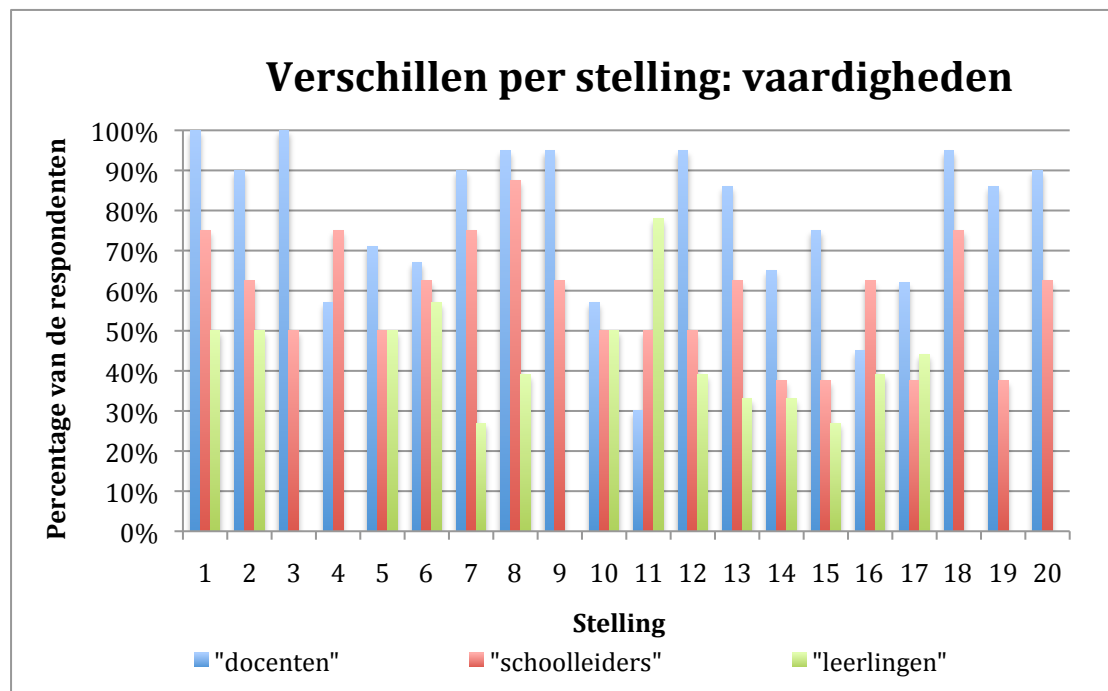
Per fase van planmatig handelen zullen de verschillende stellingen over vaardigheden de revue passeren. De stellingen van de docentenenquête en de lijst met stellingen voor de schoolleiders zijn als volgt over de fasen verdeeld:

- Beginsituatie: stelling 1 tot en met 9.
- Inhoud: stelling 10 tot en met 12.
- Methodiek en organisatie: stelling 13 tot en met 17.
- Evaluatie: stelling 18 tot en met 20.

De stellingen van de leerlingenenquête zijn op de volgende wijze over de fasen verdeeld:

- Beginsituatie: stelling 1 tot en met 8.
- Inhoud: stelling 8 (doelen stellen komt ook in fase beginsituatie voor. Het wordt hier tot de fase inhoud gerekend).
- Methodiek en organisatie: stelling 9 tot en met 14.
- Evaluatie: niet van toepassing.

Zie verder bijlagen 4, 5, 7, 11, 12, 13 en afb. 5.



afbeelding 5

De resultaten zijn dan als volgt per fase van planmatig werken:

■ Fase beginsituatie:

- Observeren en interpreteren (stelling 1 en 2): alle docentrespondenten geven aan leerlingen te kunnen observeren en bijna alle docenten (90%) kunnen de signalen interpreteren. De schoolleiders geven aan dat dit voor respectievelijk 75% en 63% van de docenten het geval zou zijn. Bij de leerlingenenquête is te zien dat maar de helft van de zorgleerlingen (50%) dat beaamt.
- Motivatie (stelling 3): Alle docenten kunnen de motivatie van de leerling inschatten, de schoolleiders denken dat de helft dit goed kan (50%).
- Analyse (stelling 4, 5 en 6): Ongeveer een derde van de docenten (35%) geeft aan moeite te hebben met de analyse van de leerstijl, de leerproblemen en de gedragsproblemen van een leerling. Dit is in lijn met de resultaten bij de schoolleiders op deze stellingen. Zij schatten in dat 37% van de docenten hier moeite mee heeft. De leerlingen schetsen een ander beeld. Daar is de verdeling tussen de leerlingen

die vinden dat de docenten wel of juist niet problemen van de leerling kunnen analyseren ongeveer gelijk.

- Hulpvraag (stelling 7): de docenten vinden bijna allemaal (90%) dat zij de leerling kunnen helpen bij het formuleren van de hulpvraag. De schoolleiders zien 75% van de docenten dit doen. Bijna driekwart (73%) van de leerlingen merken dat de docenten hier moeite mee heeft.
 - Communicatie (stelling 8): over de communicatie met ouders zijn docenten en schoolleiding het erover eens dat de meesten dit goed doen. Maar iets meer dan een derde van de leerlingen (39%) ziet dat de docenten dit goed doen. N.B. In de stelling voor de leerling ligt de nadruk op de regelmaat en niet op de kwaliteit.
 - Leerlingenbespreking (stelling 9): bij een leerlingenbespreking kunnen bijna alle docentrespondenten wel een analyse geven van de problemen van een leerling. Volgens de schoolleiders kan tweederde van de docenten (63%) dit. Stelling 7 op de leerlingenlijst gaat over de communicatie van de uitkomst van de leerlingenbespreking. Hier reageerde maar 22% van de responderende leerlingen positief. Dit is op zich een belangwekkend gegeven, maar zegt niet iets over de betrouwbaarheid van de reacties op stelling 9 in de docenten en schoolleiderslijst.
- Fase inhoud:
- Doel: bij het formuleren van doelen voor een planmatige aanpak geeft 43% van de docenten aan hier moeite mee te hebben. De schoolleiders denken dat 50% hier moeite mee heeft. Dit is gelijk met wat de leerlingen aangeven.
 - Passend aanbod, tijdpad en gezamenlijkheid (stelling 11 en 12): meer dan twee derde (70%) van de docenten geeft aan moeite te hebben met het formuleren van een passend aanbod voor een zorgleerling. Wel lukt het de meesten om tot afspraken te komen met collega's over een gezamenlijke aanpak voor een zorgleerling. De schoolleiders denken voor beide aspecten dat de helft van de docenten hiertoe in

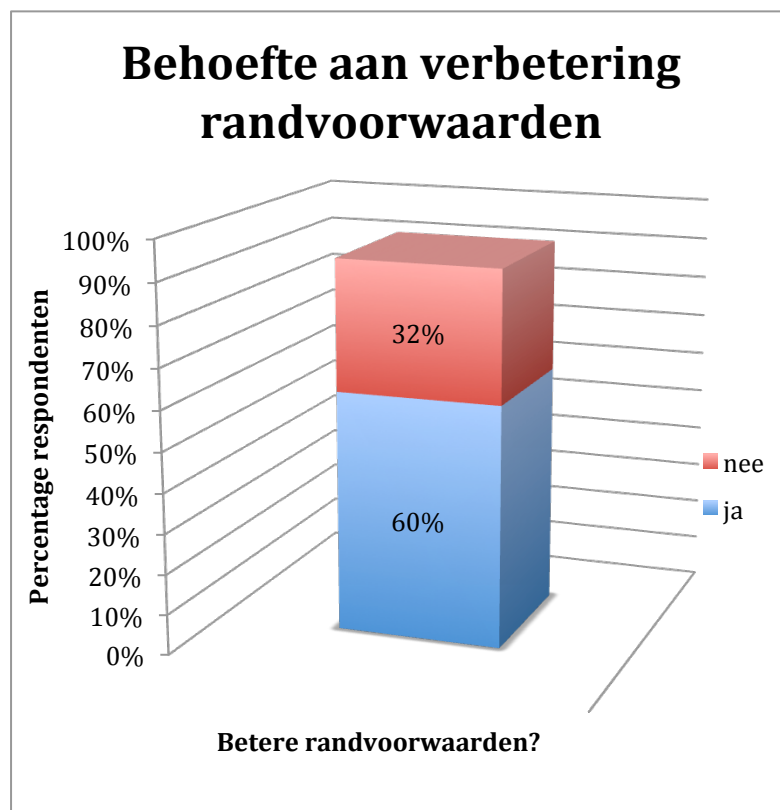
staat is. De leerlingen ervaren dat veel docenten wel individueel passende hulp en begeleiding boden (78%). Veel leerlingen (61%) merken weinig van een gezamenlijke aanpak.

- Fase methodiek en organisatie:
 - Gezamenlijke aanpak (stelling 13): opvallend is dat de meeste docenten (86%) binnen een gezamenlijke aanpak wel een passend begeleidingsaanbod voor de zorgleerling denken te kunnen formuleren. De schoolleiders denken dat het percentage iets lager ligt: 63%. De leerlingen denken daar ook anders over. 67% geeft aan geen gezamenlijke aanpak van een passend aanbod te ervaren voor zover hier sprake van is geweest.
 - Aanpassen begeleidingsbehoefte:
 - Leerproblemen (stelling 14, 15): 35% van de docenten geeft aan niet voldoende in de begeleiding te kunnen variëren of (25%) niet voldoende te kunnen differentiëren in de lessituatie. De schoolleiders denken dat 38% van de docenten kan variëren in de begeleiding. De leerlingen ervaren dat rond de 60% van de docenten niet goed om kan gaan met verschillen.
 - Gedragsproblemen (stelling 16 en 17): als het gaat om gedragsproblematische leerlingen geeft 55% van de docenten aan niet voldoende vaardig te zijn om in te grijpen en 38% geeft aan moeite te hebben met de begeleiding van deze leerlingen. De schoolleiding heeft een gelijklopende ervaring aan (63% en 38%). En ook de leerlingen geven in ongeveer eenzelfde percentage aan dat de docenten daar moeite mee hebben (56%).
- Fase evaluatie: de meeste docenten geven aan een eventuele eigen hulpvraag te kunnen formuleren (95%), de aanpak te kunnen evalueren (86%) en deze te kunnen bijsturen (90%). De schoolleiders denken dat 75% van de docenten hun eigen hulpvraag kunnen formuleren, maar zij denken dat maar 38% in staat is om te evalueren en dat dan weer 63% in staat is om tot een

bijsturing van de aanpak te komen. Ook hier kan ook de reactie van de leerlingen op stelling 13 en 14 opgevoerd worden: Rond de 60% van de docenten lukt het niet om de begeleiding aan te passen als de aanpak geen resultaat heeft.

4.5 Randvoorwaarden

In deze categorie waren er 21 respondenten. Gemiddeld 60% van de docenten heeft behoefte aan verbetering van de randvoorwaarden voor het planmatig kunnen werken. De schoolleiding geeft aan dat 48% van de docenten een verbetering wil (afb. 6). In de leerlingenenquête is dit onderdeel uiteraard achterwege gelaten.

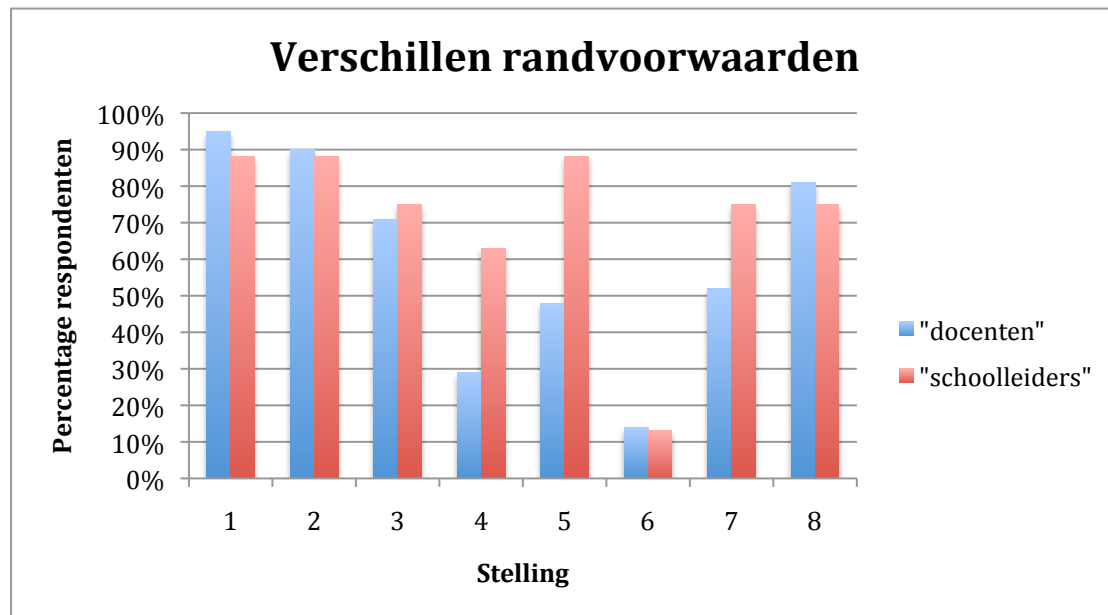


afbeelding 6

Per fase zullen de resultaten van het onderdeel 'randvoorwaarden' besproken worden.

- Beginsituatie: stelling 1 tot en met 3.
- Inhoud: stelling 4, 5, 6 en 8.
- Methodiek en organisatie: stelling: stelling 7 en 8.
- Evaluatie: stelling 5 en 6.

Zie verder bijlagen 4, 5, 7, 11, 12, 13 en afb. 7.



afbeelding 7

Voor de verschillende fasen van het planmatig werken betekent dit:

■ Fase beginsituatie:

- Informatie over leerlingkenmerken (stelling 1): de docenten geven massaal aan (95%) dat er meer feitelijke informatie over de leerling beschikbaar moet zijn. De schoolleiders beamen dat (88%) volledig.
- Overige informatie (stelling 2): ook hier geven de docenten over aan meer informatie te willen beschikken (90%). Ook de schoolleiders gaan hierin mee (88%).
- Observatie (stelling 3): Bijna driekwart van de docenten (71%) geeft hier aan meer tijd nodig te hebben om signalen op te pakken en te observeren. De schoolleiders zien dit ook zo. Zij geven aan dat 75% dit nodig heeft.

■ Fase inhoud:

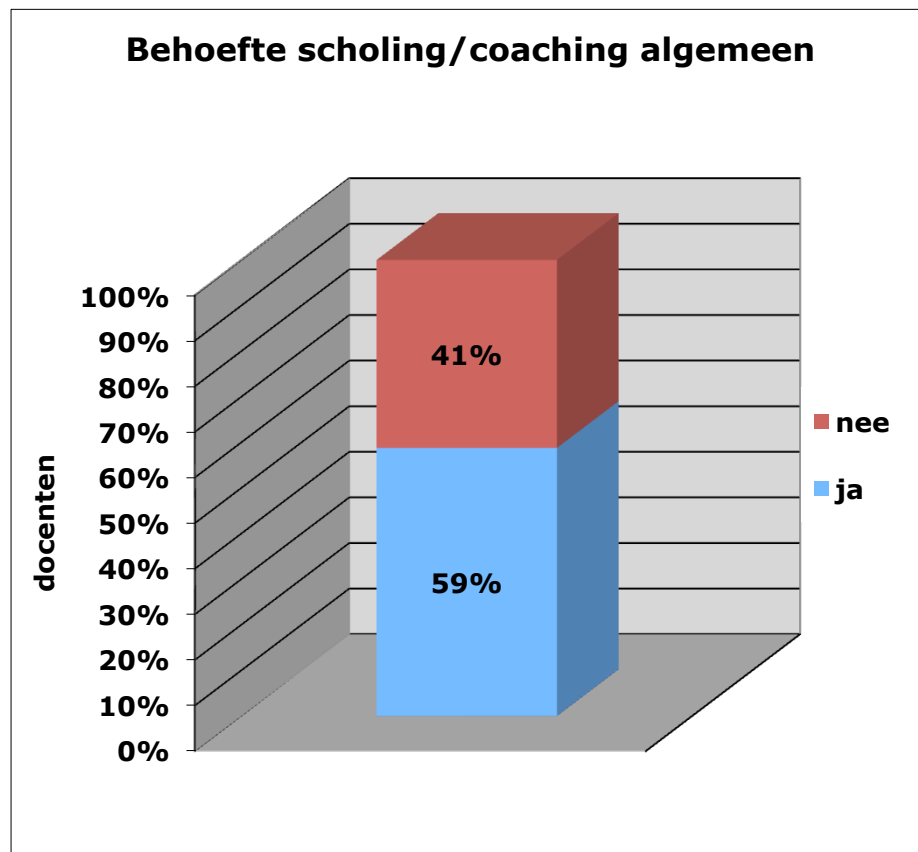
- Leerlingenbespreking (stelling 4, 5, 6): maar 29% van de docenten geeft aan meer tijd nodig te hebben voor de voorbereiding van de leerlingenbespreking. Daarentegen denken de schoolleiders dat 63%

van de docenten meer tijd nodig heeft. De helft van de docenten denkt aan vier leerlingenbesprekingen per jaar genoeg te hebben om planmatig te kunnen werken. Slechts een gering aantal (14%) denkt meer besprekingen per jaar nodig te hebben en vermoedelijk is er een substantieel aantal docenten die minder dan vier besprekingen voldoende vinden. In deze optie voorzag de vragenlijst niet.

- Handelingsplan (stelling 8): 81% van de docenten geeft aan meer tijd nodig te hebben voor het schrijven van een handelingsplan. De schoolleiders denken dat inderdaad 75% meer tijd nodig zal hebben om een handelingsplan te schrijven.
- Fase methodiek en organisatie: het gaat hier om meer tijd voor de uitvoering van het handelingsplan ofwel de gemaakte afspraken met collega's en het bijhouden van het handelingsplan. Bij de fase inhoud hebben we al gezien dat de meeste docenten meer tijd nodig hebben voor dat handelingsplan en ook voor de uitvoering ervan is wat meer tijd nodig zoals 52% aangeeft. De schoolleiders schatten in aan dat het percentage zelfs 75% is.
- Fase evaluatie: in deze fase zijn de stellingen 5 en 6 weer aan de orde. Het evalueren vindt immers plaats in de leerlingenbespreking. En de frequentie bepaalt de mate van evaluatie. Zoals gezegd vindt de helft vier keer per schooljaar een goede frequentie. Meer of minder dan vier keer wordt door de andere helft geambieerd.

4.6 Scholing/coaching

Het laatste onderdeel van de enquête betreft de behoefte bij de docenten aan scholing en/of coaching. Bij dit onderdeel waren er 21 respondenten bij de enquête. Gemiddeld 59% van de docenten geeft aan op dit gebied scholing en/of coaching te willen. De schoolleiders schatten in dat het percentage zelfs iets hoger ligt: 67% (zie afb. 8).

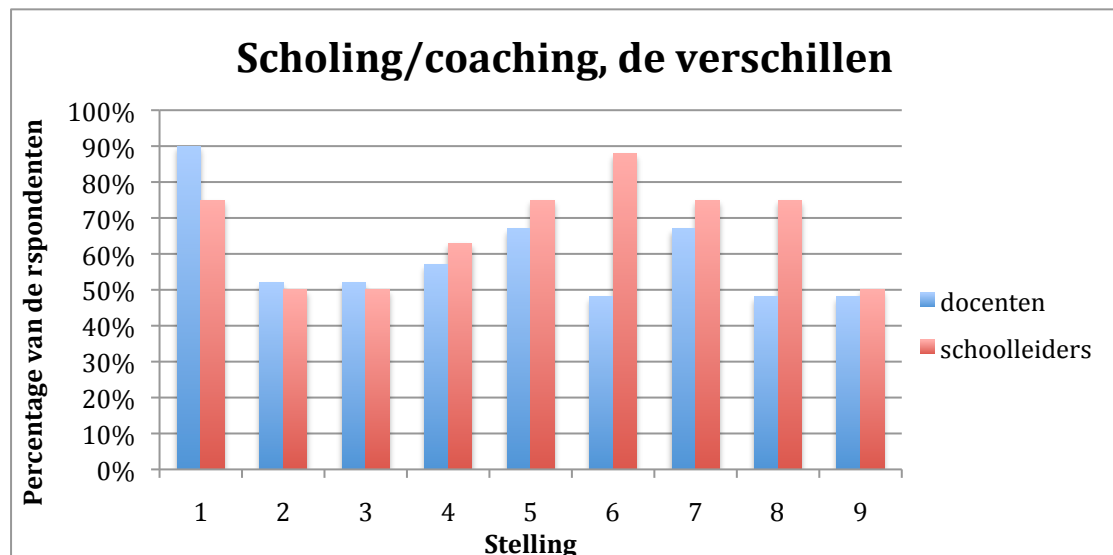


afbeelding 8

De stellingen zijn als volgt over de fasen verdeeld:

- Fase beginsituatie: stelling 1, 2, 3, 4.
- Fase inhoud: stelling 8, 9.
- Fase methodiek en organisatie: stelling 5, 6, 7
- Fase evaluatie: geen stelling.

Zie verder bijlagen 4, 5, 7, 11, 12, 13 en afb. 9.



afbeelding 9

De resultaten zijn als volgt over de fasen verdeeld:

- Fase beginsituatie:
 - Interpretatie leerlingkenmerken: 90% van de docenten geeft aan dat men meer wil weten en leren over de feitelijke gegevens die beschikbaar zijn over de leerlingen die zij in de klas krijgen en hoe deze te interpreteren. De schoolleiders zien in ieder geval bij 75% van de docenten de behoefte aan scholing op dit punt.
 - Gesprekstraining (stelling 2, 3): meer dan de helft van de docenten heeft belangstelling om een gesprekstraining te gaan volgen. Dit geldt voor de gesprekstechniek ten aanzien van leerproblemen als voor de gesprekken met leerlingen met gedragsproblemen (beide 52%). De schoolleiders zien diezelfde behoefte.
 - Analyse (stelling 4): het percentage dat behoefte heeft aan scholing op het gebied van het analyseren van leerlingenproblematiek ligt nog iets hoger. 57% van de docenten wil deze vaardigheid verbeteren. Hier zien de schoolleiders een iets hoger percentage met die behoefte, namelijk 63%.

- Fase inhoud:
 - Handelingsplan (stelling 8 en 9): op beide stellingen wordt precies gelijk gescoord. 48% wil hulp bij het opstellen en 48% wil het leren. Het kan nu zijn dat men hulp wil en ook wil leren. Het kan ook zijn dat, wie geen hulp wil het zelf wil leren en wie het niet wil leren hulp wil. De schoolleiders geven aan dat 75% hulp wil en dat 50% van de docenten een handelingsplan wil leren opstellen.
- Fase methodiek en organisatie:
 - Uitvoering plan, begeleiding van leerlingen (stelling 5, 6, 7): 67% van de docenten heeft behoefte aan coaching bij het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen. De schoolleiders denken zelfs aan 75% dat die behoefte heeft. 48% geeft aan hulp te willen bij de uitvoering van afgesproken interventies, tegen het percentage van 88% dat de schoolleiders aangeven en 67% van de docenten geeft aan interventietechnieken te willen aanleren bij specifieke gedragsstoornissen of sociaal-emotionele problematiek. De schoolleiders denken dat 75% van de docenten daar behoefte aan zou hebben.
- Fase evaluatie: geen stellingen.

4.7 Opvallende uitkomsten

4.7.1 Kennis

In de categorie 'kennis' valt op dat de meeste docenten aangeven dat zij onvoldoende kennis hebben van de leerling aan het begin van het jaar. Dit geldt voor zowel de testen die op de basisschool worden afgenomen, die als basisinformatie in het leerlingvolgsysteem zijn opgenomen als de andere leerlingenkenmerken. De meeste docenten kennen deze onvoldoende en kunnen deze onvoldoende interpreteren. Dit wordt ondersteund door de mening van de schoolleiders. Dat geldt ook voor het handelingsplan voor wat betreft de docenten. De schoolleiders zijn hier positiever over (zie bijlage 11 en 14).

4.7.2 Vaardigheden

In deze categorie zijn de docenten positief over hun kunnen. Door deze cijfers te vergelijken met de resultaten uit de schoolleidersenquête en de leerlingenenquête ontstaat een genuanceerd beeld. Zie ook de grafiek die de verschillen tussen de docenten, schoolleiding en leerlingen weergeeft.

De docenten geven in meerderheid aan dat de vaardigheid om naar aanleiding van een hulpvraag van een zorgleerling een passend aanbod te formuleren onvoldoende is ontwikkeld. Men heeft hier moeite mee. Dit wordt niet bevestigd door de twee andere geledingen. Die geven aan, de leerlingen voorop, dat een meerderheid van de docenten of minstens de helft van de docenten hiertoe in staat zijn. Ten tweede geeft men in meerderheid aan dat men onvoldoende beschikt over een variatie aan interventietechnieken om zorgleerlingen te begeleiden. Dit wordt min of meer bevestigd door de twee andere geledingen (zie bijlage 14).

4.7.3 Randvoorwaarden

Er is duidelijk te kennen gegeven dat er meer behoefte is aan informatie vooraf en een betere toegang tot de informatie over de leerling.

Als er een handelingsplan geschreven moet worden door een docent, dan wordt daar ook tijd voor gevraagd (zie bijlage 14).

4.7.4 Scholing/coaching

In deze categorie is de behoefte die al te zien in de categorie 'kennis' ingevuld. De meeste docenten willen geschoold worden vanwege hun behoefte aan kennis over testen, leerlingenkenmerken en de interpretatie van die gegevens. Ook is er veel behoefte aan scholing/coaching voor het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen. De schoolleiders volgen hier in vrijwel alle variabelen (zie bijlage 14).

4.8 Enkele kritische kanttekeningen

Eén docent gaf aan in een brief (zie bijlage 15) dat hij de meeste vragen niet kon beantwoorden en leverde een niet ingevulde lijst in. In de brief meldde hij dat de

klassengrootte is de grootste 'sta in de weg' is om verbeteringen in het onderwijs aan een derde klas vmbo-tl door te voeren. Dat geldt ook voor het planmatig werken. Bovendien pleit deze collega voor een zeer consequente naleving van regels en afspraken om het klimaat en de orde te verbeteren. In de categorie randvoorwaarden zou kunnen worden toegevoegd de klassengrootte. En de behoefte bij deze docent om die grootte te beperken (aantal leerlingen per klas < 25).

Bij het afnemen van het gestructureerde interview bij de schoolleiders werden de volgende punten als toelichting gemeld (zie bijlage 16):

- De informatie in het systeem met informatie over de leerling is onvoldoende. Er zou meer informatie door mentoren, zorgteamleden in het systeem vermeld kunnen worden.
- Er is een meningsverschil tussen de beide schoolleiders als het gaat om de tijdsinvestering van docenten met betrekking tot de leerlingenbesprekingen. De een beweert dat het tot de taken van de docent behoort en de ander vindt het wenselijk als er naar gelang het aantal zorgleerlingen extra tijd beschikbaar gesteld zou worden.
- Er is geen beleid ten aanzien van bij- en nascholing. De na- en bijscholing is op eigen initiatief en incidenteel.
- Alleen de zorgcoördinator en een enkele docent is bekend met het fenomeen handelingsplan.

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

De resultaten zullen per deelvraag besproken worden om daarna te concluderen in hoeverre de hoofdvraag beantwoord is. Er wordt gekeken naar de verschillen tussen de variabelen binnen een categorie vanuit de docenten: waar maken de docenten zich het meeste zorgen over, wat vinden ze onvoldoende, waar hebben zij het meest behoefte aan?

Er worden ook conclusies getrokken over de betrouwbaarheid van de uitspraken van de docenten door ze te vergelijken met de uitspraken van leerlingen en schoolleiders.

Vervolgens zal er een lijst met aanbevelingen worden opgesteld bedoeld voor de directie van de school van onderzoek. Waar kan in het beleid vervolgens de prioriteit worden gelegd, omdat men met een aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid weet dat het beleid gedragen gaat worden, omdat het voorziet in een behoefte, zoals blijkt uit dit onderzoek.

5.2 Deelvraag kennis en vaardigheden

Welke kennis en vaardigheden ervaart de docent als noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

5.2.1 Categorie kennis

De meeste responderende docenten geven aan over onvoldoende kennis te beschikken om tot planmatig werken te kunnen overgaan. Zowel de detailkennis als de basiskennis voor het planmatig werken lijkt te ontbreken.

De gegevens worden bevestigd door de beide andere enquêtes (de verschillen zijn kleiner of gelijk aan 20%), behalve bij stelling 4 over het interpreteren van leerlinggegevens. Daar zijn de leerlingen beduidend positiever (bijlage 14). Als men die resultaten echter voor het gemak middelt komt men nog onder 50% uit. Ook is er

een significant verschil te zien bij stelling 5 over de kennis van het planmatig werken. De schoolleiders zijn hier mijns inziens ten onrechte zo positief. De schoolleiders veronderstellen dat de docenten dit wel zullen weten, maar waar leiden zij dit uit af? Er wordt immers nauwelijks met handelingsplannen gewerkt of een planmatige cyclus doorlopen. Het is mogelijk bij een deel van de docenten sluimerende kennis en bij de meeste is die kennis niet aanwezig.

Kennis van de gebruikte testen, het kunnen interpreteren van leerlinggegevens en weten welke informatie nodig is zijn voorwaarden voor het planmatig werken (Leij, 2003). Kennis van het handelingsplan is een voorwaarde voor planmatig werken. Een goede samenwerking tussen alle medewerkers, integratie en samenhang moet gewaarborgd worden door het vast te leggen in een handelingsplan (Dulk H. d., 2008).

5.2.2 Categorie vaardigheden

In veel gevallen zijn de docenten significant positiever dan de beide andere geledingen. Toch blijven de scores in veel gevallen boven de 50%, als we voor het gemak de scores van docenten, schoolleiders en leerlingen middelen (zie bijlage 14). De scores bij stelling 14 tot en met 17 zijn wel laag. Deze scores worden door de andere enquêtes bevestigd. Weliswaar geeft een krappe meerderheid van de docenten aan drie van deze vaardigheden te beheersen, de andere enquêtes geven significant lagere waarden, waardoor bij een middeling het aantal docenten dat de vaardigheid wel zou beheersen zakt onder de 50%.

De vaardigheden die als onvoldoende verworven gekenmerkt mogen worden zijn 'leerproblemen op verschillende manieren kunnen begeleiden', 'omgaan met verschillen', 'beheersen van meerdere interventietechnieken' en 'het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen'.

De genoemde vaardigheden zijn allemaal nodig in de fase methodiek en organisatie (Leij, 2003). Deze vaardigheden zijn belangrijke aandachtspunten, want de methodiek aanpassen aan de specifieke behoefte van de leerling is voor de docent moeilijk, met name bij de zorgleerling. 'De 'gewone' leerling leert bij elke docent en elke methode toch wel' (Leij, 2003), maar een zorgleerling vraagt meer. Het bewust

benadrukken van de positieve kanten van de leerling, waardoor hun kwaliteiten niet nivelleren en er ruimte gecreëerd wordt om aan verandering te werken en probleemgedrag te voorkomen (Leij, 2003, Prinsen, 2009, Dulk C. d. & Janssens, 2008). Ook het onderzoek van Van der Rijst (2011) bevestigt dat de docenten in hun scholing meer aandacht zouden willen voor het omgaan met leer- en gedragsproblematische leerlingen.

Dan zijn er nog twee variabelen in deze categorie die aandacht vragen naar aanleiding van dit onderzoek en dat zijn 'doelen formuleren voor een planmatige aanpak' (stelling 10) en 'naar aanleiding van de hulpvraag een passend aanbod formuleren' (stelling 11). Doelen kunnen formuleren is cruciaal voor het planmatig werken. Het geeft bij evaluatie de mogelijkheid tot controle (Dulk H. d., 2008). Een krappe meerderheid geeft aan dit te kunnen. De andere geledingen zijn minder positief. Mogelijk komt hierdoor het percentage docenten nog iets lager uit. Om deze reden is het toch een aandachtspunt.

Een passend aanbod formuleren vindt de docent in grote meerderheid moeilijk. Leerlingen en schoolleiders denken hier significant positiever over. Vooral de leerlingen zijn hier heel positief. Dit is mogelijk te verklaren uit de betrokkenheid die de docent laat zien, maar de instructie is dan nog niet passend. Van der Leij (2003) bevestigt dit onvermogen van veel docenten. De instructie aanpassen aan de extra instructiebehoefte van de leerling is moeilijk voor de docent.

Bij een nadere beschouwing is ook te zien dat de leerlingen bij stelling 7 wel heel laag scoren (zie bijlage 14). Het betreft hier: hulp van de docenten bij het formuleren van de hulpvraag. Dit is een punt van aandacht. In hoeverre geeft de docent de gelegenheid om 'het erover te hebben' en vraagt de docent daadwerkelijk om een hulpvraag van de leerling en in hoeverre wordt hulpvraag de leerling niet in de mond gelegd en weet de docent wel op welke wijze hij dit kan aanpakken? Het formuleren van een bewuste hulpvraag van de leerling is een essentiële stap in het planmatig handelen (Dulk H. d., 2008).

5.3 Deelvraag randvoorwaarden

Welke randvoorwaarden en faciliteiten vindt de docent noodzakelijk om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

In deze categorie betekent een score van *meer dan* 50% dat een verbetering van dit aspect noodzakelijk is om te komen tot planmatig werken.

Bij de helft van de randvoorwaarden is een meerderheid van de docenten voor een verbetering. Ondermeer behoeft de frequentie van de leerlingenbesprekingen geen verbetering. Het aantal van vier per jaar lijkt gehandhaafd te kunnen worden. De andere punten worden vrij nauwkeurig bevestigd door de schoolleiders. De aspecten die eruit springen zijn 'er moet meer feitelijke informatie en meer informatie over de leerling in het leerlingvolgsysteem beschikbaar zijn (stelling 1 en 2), 'er is meer tijd nodig om leerlingen te observeren' (stelling 3), 'er is meer tijd nodig om een handelingsplan te schrijven' (stelling 8).

De noodzaak van goed, vastgelegde informatie over de leerling is al eerder genoemd. De informatie omtrent de extra instructiebehoefte van de leerling dient voorhanden te zijn. Van der Leij (2003) noemt dit een voorwaarde om tot planmatig werken te kunnen overgaan. Het kan ook gaan om informatie uit de context van de leerling, bijvoorbeeld de situatie in de klas, de thuissituatie (Dulk & Janssens, 2008).

Alle docentrespondenten geven aan leerlingen te kunnen observeren, maar geven ook aan daar meer tijd voor nodig te hebben. Het observeren is ook een belangrijk onderdeel dat op veel manieren kan plaatsvinden en ook op meerdere manieren georganiseerd kan worden. De docent dient een gevarieerd repertoire aan observatiemethoden te hebben (Dulk & Janssens, 2008). Het is echter ook mogelijk om een gespecialiseerde begeleider in de klas te laten observeren (Dulk & Janssens, 2008).

Aangezien, zoals al eerder genoemd, het handelingsplan het fundament is van het planmatig werken is de wens om meer tijd te reserveren voor het opstellen van een handelingsplan een belangrijk aandachtspunt.

5.4 Deelvraag scholing/coaching

Welke scholing/coaching wenst de docent om te komen tot een planmatige aanpak van zorgleerlingen?

In deze categorie betekent een score van *meer dan* 50% dat een verbetering van dit aspect noodzakelijk is om te komen tot planmatig werken.

Zoals eerder aangegeven zijn docenten zeer positief over hun eigen vaardigheden.

Dit wordt bevestigd door het onderzoek, 'Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op? (Rijst, 2011)'. Daarin geven docenten dit ook aan. Tegelijkertijd is er ook bij een groot deel behoefte aan scholing van vaardigheden, zoals ook uit dit onderzoek blijkt.

In de categorie scholing/coaching liepen de meningen van de docenten nauwelijks uiteen met die van de schoolleiders behalve bij hulp bij het uitvoeren van interventies bij leerlingen (stelling 6). Daar hebben de docenten minder behoefte aan dan de schoolleiders denken. Ook bij de stelling over 'hulp bij het opstellen van een handelingsplan' (stelling 8) is het animo bij docenten significant minder dan de schoolleiders denken. Dit zou te maken kunnen hebben met de gedachte van docenten dat zij die hulp in de praktijk niet echt nodig hebben omdat de mentor de aangewezen persoon zou zijn om dit te doen. Ook op de stelling over 'het leren opstellen van een handelingsplan' heeft men niet in meerderheid gereageerd. Ook dit kan te maken hebben met het feit dat met name de mentor hiermee te maken krijgt (Dulk & Janssens, 2008). Om die reden en de cruciale waarde van het handelingsplan voor het planmatig werken blijft dit een aandachtspunt.

De gesprekstraining (stelling 2 en 3) is wat minder populair. Mogelijk is dit zo omdat dit op deze school in het verleden al eens eerder aangeboden is.

De variabelen die vanwege hun hoge score eruit springen zijn 'meer kennis over het interpreteren van leerlingkenmerken' (stelling 1), 'behoefte aan coaching bij het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen' (stelling 5), 'interventietechnieken aanleren voor gedragsproblematische leerlingen' (bijv. ASS of ADHD; stelling 7).

Bij eerdere deelvragen is het belang van kennis van de leerlinggegevens al aan de orde geweest. Ook de docenten zien het belang van scholing op dit gebied.

Eerder is aangegeven dat veel docenten moeite hebben met gedragsproblematische leerlingen en het verbaast dan ook niet dat docenten aangeven bij het begeleiden van deze leerlingen coaching te willen. Datzelfde geldt voor de training van interventietechnieken. Dit sluit naadloos op elkaar aan en is dan ook een stevig aandachtspunt. In het kader van het planmatig werken zijn deze vaardigheden nodig in de fase methodiek en organisatie (Leij, 2003, Prinsen, 2009, Dulk & Janssens, 2008).

5.5 Resumé

Om nu te komen tot de beantwoording van de onderzoeksvraag:

Wat hebben docenten nodig om te komen tot een gezamenlijke planmatige aanpak van de problemen van zorgleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs?

neemt men de aandachtspunten uit de vorige paragrafen samen. Deze aandachtspunten worden hierna geformuleerd als een lijst met aanbevelingen voor de directie van deze school van onderzoek.

5.5.1 Aanbevelingen voor de directie van deze school.

Voor de docenten in 3 vmbo-tl van deze school is het volgende noodzakelijk om te komen tot een gezamenlijke planmatige aanpak van de problemen van zorgleerlingen:

5.5.2 Aanbevelingen categorie kennis

1. Weten welke informatie over de leerling je als docent nodig hebt om planmatig te kunnen werken. De voor dit onderzoek gebruikte literatuur biedt veel informatie om deze vraag te beantwoorden (Dulk H. d., 2008, Dulk & Janssens, 2008, Leij, 2003). Daar zou een reader uit samengesteld kunnen worden. De zorgcoördinator of een externe deskundige zou hieromtrent een cursus kunnen geven. Eventueel koppelen aan advies 11.

5.5.3 Aanbevelingen categorie vaardigheden

2. Meer vaardigheid om hulp te kunnen bieden bij het formuleren van de hulpvraag door de leerling. Hier kan een gerichte gesprekstraining volstaan.
3. De vaardigheid om leerproblemen op verschillende manieren te begeleiden. Hier is omgaan met verschillende leerstijlen aan de orde. Dit behoort tot de competenties van de docent. Dit betekent bijscholing.
4. De vaardigheid om te kunnen gaan met verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen. Dit is een eis van de inspectie. Idem als aanbeveling 3.
5. Doelen kunnen formuleren voor een planmatige aanpak. Dit is een vaardigheid die past in het planmatig werken. Deze vaardigheid kan in een training gekoppeld met aanbeveling 6 gegeven worden.
6. De vaardigheid om naar aanleiding van de hulpvraag een passend aanbod te kunnen formuleren. Dit past specifiek in het planmatig werken en kan in een training zoals bedoeld bij aanbeveling 5 worden meegenomen.

5.5.4 Aanbevelingen categorie randvoorwaarden

7. Er moet meer feitelijke informatie en meer informatie in het leerlingvolgsysteem over de leerling beschikbaar zijn. Voor een goede analyse zouden de testgegevens van de basisschool, maar ook die van het eerste en tweede leerjaar opgenomen moeten zijn in het digitale leerlingdossier.
8. Er is meer tijd nodig om leerlingen te observeren. Dit kan ook opgevangen worden door meer gespecialiseerde krachten de observatie in de klas te laten doen terwijl de docent op dat moment lesgeeft. De observatiegegevens zijn heel belangrijk in de beginfase van het planmatig werken, naast de bovenstaande gegevens en de prestaties van de leerling.
9. Er is meer tijd nodig om een handelingsplan te schrijven. Dit geldt, afhankelijk van de organisatie van het planmatig werken, bijvoorbeeld alleen voor de mentor in voorkomende gevallen en is een cruciale, maar tijdrovende taak, mits dit goed gedaan wordt. Een 'format handelingsplan' kan het opstellen vergemakkelijken.

5.5.5 Aanbevelingen categorie scholing/coaching

10. Het leren opstellen van een handelingsplan. Dit is afhankelijk van de organisatie van het planmatig werken een taak voor de mentor. En het is daarom een beperkte groep die het schrijven van een dergelijk plan zich eigen zou moeten maken. Mogelijk kan een REC, het regionaal expertise centrum hier een rol in spelen.
11. Meer kennis over het interpreteren van leerlingkenmerken. Een korte cursus dossieranalyse zou al veel duidelijkheid kunnen brengen (koppelen in een training aan aanbeveling 1).
12. Behoeftte aan coaching bij het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen. Er zou intern gezocht kunnen worden naar medewerkers die naar aanleiding van incidenten met een leerling de betreffende docent(en) coacht in de verdere begeleiding van die leerling. Hier zou wel tijd voor gegeven moeten worden, voor zowel de coach als voor de docent. Een andere mogelijkheid is collegiale consultatie waarbij het gekozen thema gedragsproblematische leerlingen zou kunnen zijn. Onder leiding van een coach wisselt de groep ervaringen uit om te komen tot een geschikte aanpak en zo van elkaar te leren. Een dergelijke groep kan structureel of naar aanleiding van incidenten opgezet worden.
13. Interventietechnieken aanleren voor het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen (bijv. ASS of ADHD). Dit is een onderwerp waar expertise van buiten de school nodig is. Bij voldoende animo zou een *in-company*-training georganiseerd worden.

De aanbevelingen betreffen naast een advies over enkele randvoorwaarden, een bijscholingstraject, een coachingsaanbod, een kort kennistraject dossieranalyse, een korte cursus voor mentoren theorie en praktijk en een trainingsaanbod. Het een en ander dient nog nader ingevuld te worden.

Uit het onderzoek blijkt dat er op deze terreinen een duidelijke behoefte bestaat om de huidige situatie te verbeteren. Ook al omdat er nauwelijks aan scholing op dit gebied gedaan wordt op deze school (zie bijlage 16). Verder zijn de opmerkingen van de docentrespondent die in plaats van de enquête een brief heeft geschreven over

de klassengrootte en het consequent zijn naar de leerlingen toe aandachtspunten om mee te nemen in het verder implementeren van planmatig werken op deze school (bijlage 15). Er is een jaar uitstel bedongen bij de regering voor de invoering van de wet passend onderwijs, dus we hebben nog even de tijd om de voorwaarden aan te pakken en bezig te zijn met wat de docent *nodig* heeft om er vervolgens aan toe te komen wat de leerling *nodig* heeft.

Tot slot

Iedere docent werkt planmatig, maar de leerling heeft er baat bij als er tussen docenten overeenstemming is over het aanbod (Leij, 2003).

Evaluatie van het onderzoek

Inleiding

Ik heb het onderzoek ervaren als een stevig denkproces. Ondanks het feit dat hier sprake is van een praktijkonderzoek is het toch voor al proces van drie stappen vooruit en twee stappen achteruit. Ik ben ooit begonnen met een onderzoeksvraag over competenties. Dat leek op dat moment in het geheel niet haalbaar. Via een omweg en vooral het begrip 'nodig hebben' kwam ik bijna uit bij het begin, de competenties.

Opzet onderzoek

Daarna de opzet van het onderzoek, het opstellen van de lijsten met stellingen, de bijeenkomsten met medestudenten en de studiebegeleider. Bijna iedere keer viel er wel een kwartje en kon ik weer verder. Heel soms kwam ik geheel in de war thuis. Nu dacht ik toch het licht te hebben gezien, maar dat werd vakkundig gedooft en ik kon weer opnieuw beginnen. Gelukkig kon ik meestal flinke stappen voorwaarts maken. Op de school van onderzoek had ik gelukkig alle medewerking en een goed respons op zowel de docentenenquête als de leerlingenenquête. Daarna begon het tellen en het analyseren en het programma 'Excel' kent voor mij nu veel minder geheimen dan voordat ik aan dit werkstuk begon. Er wordt vaak gewaarschuwd voor grafieken die er wel leuk uit zien, maar dan niet de benodigde informatie geven of verwarrend werken. Ik vond het gebruik van de grafiek bij dit kwantitatieve onderzoek wel een meerwaarde geven en gaf snel veel duidelijkheid over de resultaten. Ik hoop dat dit ook voor de lezer het geval is.

Verloop onderzoek

Ik ben in het schooljaar 2009-2010 met dit onderzoek begonnen. Ik kon doordat ik extra taken kreeg op school mijn onderzoek niet afronden in dat schooljaar. Ik kon er

gelukkig nog een derde studiejaar aan vastknopen. Ik ben toen ook begonnen met mijn netwerk van zorgcoördinatoren uit te bouwen. Ik heb contacten gelegd met een nieuwe opleidingsgroep in dit nieuwe netwerk en heb zelfs enkele modules mogen volgen. Het nadeel van uitstel is dat je het hele proces in eerst instantie even helemaal stop zet. Het opstarten duurt dan ook weer veel te lang, zodat het rendement van een heel extra studiejaar erg tegenvalt en er nog aan het einde van het jaar veel moet gebeuren.

Theorie

In het theoretisch gedeelte kon al het materiaal van de 'vader van het planmatig werken' een plek vinden aangevuld met twee belangrijke andere auteurs op dit gebied. In deze fase kon ik structuur aanbrengen in het materiaal en ook de lijsten met stelling opstellen en structureren. Overigens heb ik onbewust deelvragen gesteld en deze beantwoordt in het praktisch onderzoek. Veel later bij de uitwerking van het een en ander realiseerde ik mij dat het in feite om deelvragen ging. Zo paste op een gegeven moment alle puzzelstukjes in elkaar.

Het schrijven van de data-analyse heb ik ervaren als monnikenwerk. Stapje voor stapje ontrolde zich een beeld dat opgeschreven moest worden per variabele in procenten en bekeken moest worden in hoeverre de gegevens significant en betrouwbaar waren. Deze fase was leerzaam en gaf ook uiteindelijk de resultaten prijs.

Reflectie

Als ik het onderzoek opnieuw zou mogen doen, zou ik de volgorde van handeling veranderen. Eerst zou ik veel meer de nadruk leggen op theorievorming, omdat daar toch veel te vinden is over de context van een probleemstelling en soms het onderzoek een duidelijke richting geeft. Ik zou dat het opstellen van de enquêtelijsten later hebben gedaan. Er stonden nu hinderlijke foutjes in die ik anders had kunnen corrigeren. Nu moest ik dat achteraf doen wat het onderzoek er niet overzichtelijker op maakt.

Het schrijven is verder iets dat al je aandacht vraagt. Je moet er veel tijd voor vrijmaken. Even een uurtje eraan werken gaat niet. Ik heb vooral in de vakanties veel kunnen doen.

Voor een denker, dromer volgens de cyclus van Kolb (Thesis, 2005) zou ik mij als een vis in het water moeten voelen achter een bureau met al dit materiaal op tafel. Als ik eenmaal bezig was kon ik me moeilijk los van maken, maar op school vooral dingen doen en regelen gaat me in ieder geval tegenwoordig steeds beter af. Misschien ben ik door de opleiding wel verschoven, in ieder geval richting doener.

Ik kon mijn kernkwaliteiten 'zelfstandig' en 'gedreven' goed gebruiken in dit proces. Het komt er op neer dat je bijna alles zelf doet om goed grip te houden op het proces. Afhankelijk zijn of delegeren was niet aan de orde. Wat wel gespeeld heeft is grenzen stellen. Uiteraard is in het begin hier ook op gewezen. Ik heb me ook beperkt tot een beperkte populatie, maar als ik nu kijk naar data en de analyse daarvan, had ik mij wellicht nog meer moeten beperken.

Meerdere aspecten van mijn persoonlijke ontwikkeling zijn door dit onderzoek gegroeid. Als ik dit bekijk met behulp van de persoonlijkheidslagen volgens Bateson (Marnix Academie, 2007) kom ik tot de volgende opmerkingen. Mijn betrokkenheid bij de zorgleerling als diepste drijfveer heeft geholpen om dit onderzoek te voltooien. Dit heeft een grotere eigenwaarde gegeven, iets kunnen betekenen voor anderen, de leerlingen, de school. De overtuiging dat er een verbeterslag gemaakt moet worden in het onderwijs om zorgleerlingen voldoende kansen te geven heeft bijgedragen aan de voltooiing van dit onderzoek. Ook mijn competentie onderzoekend leren en kunnen onderzoeken heeft een belangrijke stap voorwaarts gemaakt. Het onderzoeken op een school vraagt een bepaalde houding en flexibiliteit. De verschillende populaties vragen een andere aanpak waarbij je benadering als onderzoeker van groot belang is. Ik zag er vooral tegen op om de leerlingen te overtuigen van het belang om mee te werken aan dit onderzoek. Dat is toch goed gelukt.

De school kan met dit onderzoek heel concreet zijn voordeel doen. Er liggen duidelijke aanbevelingen die zo in de praktijk op te pakken zijn. Stap voor stap, voornamelijk door een betere scholing van docenten kan een goede stap voorwaarts gemaakt worden bij de begeleiding van zorgleerlingen op deze school.

Bibliografie

- Algemene Rekenkamer. (2010, maart 25). Opgeroepen op februari 23, 2011 van www.algemener rekenkamer.nl:
[http://www.rekenkamer.nl/Actueel/Onderzoeksrapporten/Bronnen/2010/03/Zorgleerlingen in het primair en voortgezet onderwijs Terugblik 2010/Rapport Zorgleerlingen in het primair en voortgezet onderwijs Terugblik 2010](http://www.rekenkamer.nl/Actueel/Onderzoeksrapporten/Bronnen/2010/03/Zorgleerlingen%20in%20het%20primair%20en%20voortgezet%20onderwijs%20Terugblik%202010/Rapport%20Zorgleerlingen%20in%20het%20primair%20en%20voortgezet%20onderwijs%20Terugblik%202010)
- Deen, K. (2009). Handelingsplan in de praktijk. In K. Deen, (pp. 63,). Lisse: Fontys OSO.
- Dijkma, S. (2009, februari 11). (M. OCW, Producent) Opgeroepen op december 28, 2010 van <http://www.tweedekamer.nl>:
[http://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/dossiers/passend onderwijs.jsp](http://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/dossiers/passend_ onderwijs.jsp)
- Dulk, C. d., & Janssens, M. (2008). Werken met handelingsplannen. In C. d. Dulk, & M. Janssens, (15e druk ed., pp. 170-189). Baarn: HBuitgevers.
- Dulk, H. d. (2008). De kracht van handelingsplannen. In H. d. Dulk, (2e druk ed., Vol. B, pp. 113-122). Baarn: HBuitgevers.
- Groeneweg, H. (2004, juli). Opgeroepen op februari 24, 2011 van Collectief-inclusief: <http://www.collectief-inclusief.nl>
- Harinck, F. (2009). Basisprincipes praktijkonderzoek. In F. Harinck, & P. Vos (Ed.), Apeldoorn: Garant.
- Infopunt passend onderwijs. (2010, december 28). Opgeroepen op december 28, 2010 van Passend onderwijs: <http://www.passendonderwijs.nl/63/algemeen.html>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). Ontwikkeling door onderzoek. In T. Kallenberg, B. Koster, J. Onstenk, & W. Scheepsma, Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Leij, A. v. (2003). Zorgverbreding, bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs. In A. v. Leij, E. Kool, & A. v. Linde-Kaan, (pp. 106-147). Baarn: HBuitgevers.
- Marnix Academie. (2007, augustus 28). Opgeroepen op juli 16, 2011, van Kempel: <http://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/ma-mb-reflectie/theorie-3.html>
- Minister van OCW. (2010, december 1) (M. v. OCW, Producent) Opgeroepen op december 28, 2010 van www.Overheid.nl: www.Overheid.nl

Minister van OCW. (2011, januari 31). Opgeroepen op februari 24, 2011 van [www.passendonderwijs.nl: http://www.passendonderwijs.nl/5/57/beleidslijnen-passend-onderwijs-naar-de-tweede-kamer.html](http://www.passendonderwijs.nl/5/57/beleidslijnen-passend-onderwijs-naar-de-tweede-kamer.html)

Onderwijsraad. (2011, april 19). Opgeroepen op juli 2, 2011 van [Pameijer, N. \(2008\). Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. In N. Pameijer, & J. v. Beukering, \(pp. 43-69\). Leuven: ACCO.](http://www.onderwijsraad.nl: <u>http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/612/documenten/goed-opgeleide-leraren-voor-het-voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-2-.pdf</u></p></div><div data-bbox=)

Prinsen, H. (2009). Pubers van nu. In H. Prinsen, & K. J. Terpstra, Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Rijst, R. v. (2011, april). Opgeroepen juli 2, 2011 van [Schuman, H. \(2007\). Passend onderwijs - pas op de plaats of stap vooruit? Tijdschrift voor Orthopedagogiek, deel 4, \(pp. 266-278\).](http://www.onderwijsraad.nl: <u>http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/619/documenten/hoe-goed-leiden-wij-v-mbo-docenten-op.pdf</u></p></div><div data-bbox=)

Smeets, E. (2007, november). Opgeroepen op februari 24, 2011 van [Thesis. \(2005\). Opgeroepen op juli 16, 2011, van \[Trends in beeld. \\(2011\\). Opgeroepen op februari 22, 2011 van Trends in beeld: \\[UNESCO. \\\(1994, juni 7-10\\\). Opgeroepen februari 22, 2011 van \\\[UNESCO. \\\\(1994, juni 10\\\\). Opgeroepen februari 22, van \\\\[World Conference on special educational needs education. \\\\\(1994, juni 7-10\\\\\). \\\\\(UNESCO, Producent\\\\\) Opgeroepen op februari 22, 2011 van \\\\\[74\\\\\]\\\\\(http://www.unesco.org: <u>http://www.unesco.org</u></p></div><div data-bbox=\\\\\)\\\\]\\\\(http://www.unesco.org: <u>http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/publications/</u></p></div><div data-bbox=\\\\)\\\]\\\(http://unesdoc.unesco.org: <u>http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf</u></p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(http://www.trendsinbeeld.minocw.nl: <u>http://www.trendsinbeeld.minocw.nl/TrendsInBeeld.pdf</u></p></div><div data-bbox=\\)\]\(http://www.thesis.nl: <u>http://www.thesis.nl/vier-leerstijlen</u></p></div><div data-bbox=\)](http://its.ruhosting.nl: <u>http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1732.pdf</u></p></div><div data-bbox=)

Bijlagen

Bijlage 1 Telling zorgleerlingen 2009-2010

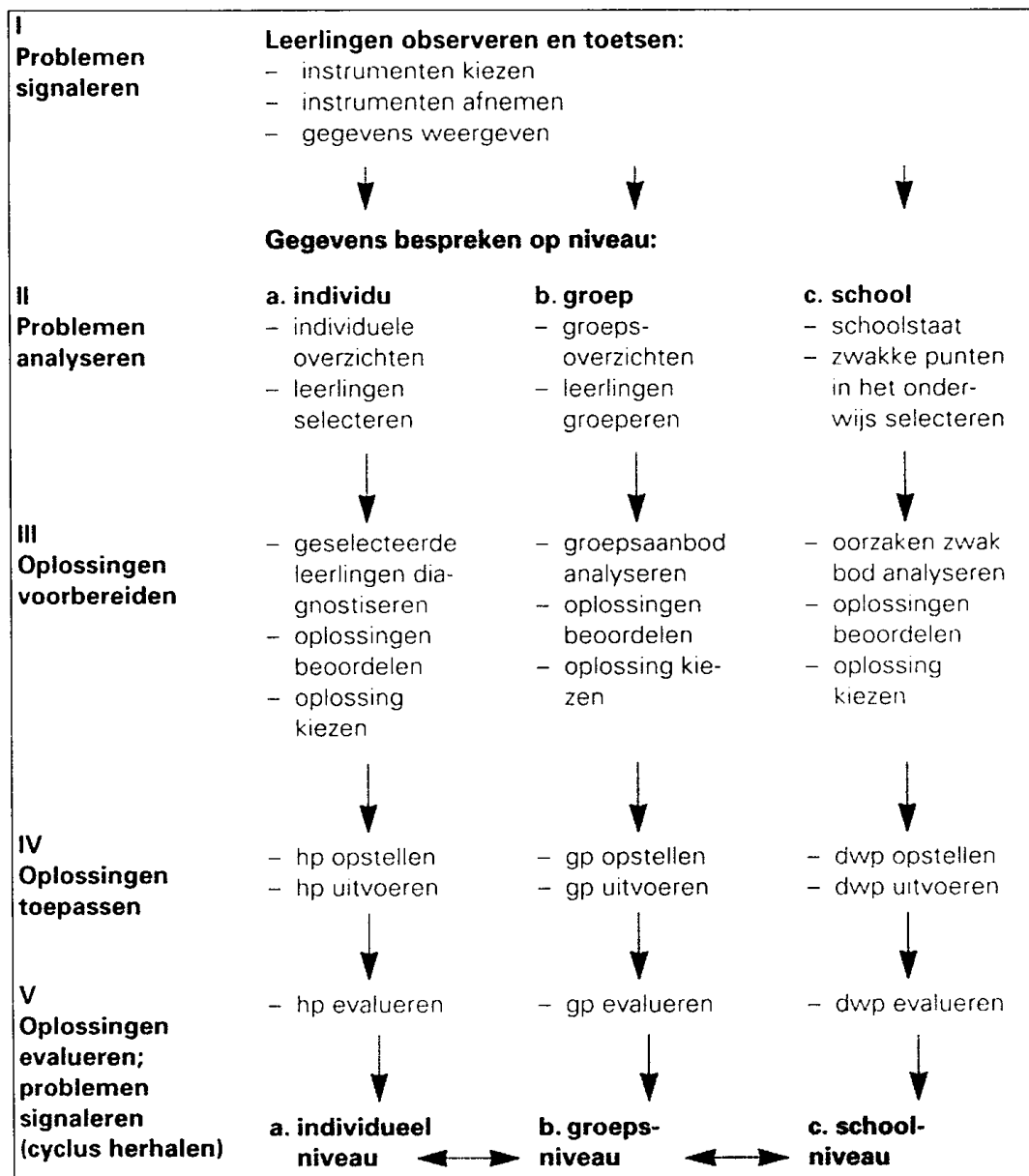
jaarlaag	vmbo-tl absoluut aantal	%*	overigen absoluut aantal	%*	totaal absoluut aantal	%*
	Zorgleerlingen*		Zorgleerlingen*		Zorgleerlingen*	
1e					12	3,5%
2e	10	7,8%	14	4,3%	24	7,3%
3e	29	25,0%	3	1,0%	32	1,0%
4e	12	10,6%	8	4,6%	20	6,4%
5e					12	5,4%
6e					0	0,0%
Gemiddeld		14,5%		3,3%		3,9%
totaal	51	3,2%	25	1,5%	100	6,2%

Totaal aantal op school: 1618 leerlingen.

%* = percentage van het totaal aantal leerlingen in die afdeling of jaarlaag of van de hele school.

* = niet meegerekend zijn leerlingen met dyslexie, faalangst, leerlingen met sociale vaardigheidsproblemen en leerlingen met leerachterstanden in het eerste leerjaar.

Bijlage 2 Stroomschema



Figuur 19. Het model van Van der Leij

(Overgenomen uit: A. van der Leij/A. van der Linde-Kaan, 'Zorgverbreding – bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs', 8e, herziene druk, HBuitgevers, Baarn 1998)

Bijlage 3 Enquête over planmatig werken.

Voor mentoren en docenten die in 3 vmbo-tl lesgeven.

Graag Ja of Nee omcirkelen

Over kennis i.v.m. planmatig werken.			
1	Ik ken de testen die bij onze leerlingen in het BAO worden afgenomen.	Ja	Nee
2	Ik kan de scores van deze testen voor zover bekend interpreteren.	Ja	Nee
3	Ik kan alle beschikbare leerlingkenmerken interpreteren.	Ja	Nee
4	Ik weet aan het begin van het jaar welke informatie ik over mijn leerlingen nodig heb om planmatig te kunnen werken.	Ja	Nee
5	Ik kende de cyclus van planmatig werken al.	Ja	Nee
6	Ik weet hoe ik een handelingsplan moet opstellen.	Ja	Nee

Over vaardigheden ten behoeve van het planmatig werken.			
1	Ik ben in staat om leerlingen te observeren.	Ja	Nee
2	Ik ben in staat signalen van mijn leerlingen te interpreteren.	Ja	Nee
3	Ik kan een inschatting maken van de motivatie van een leerling.	Ja	Nee
4	Ik kan een analyse geven van de leerstijl van een leerling.	Ja	Nee
5	Ik kan een analyse geven van de leerproblemen van een leerling.	Ja	Nee
6	Ik kan een analyse geven van de gedragsproblemen van een leerling.	Ja	Nee
7	Ik kan de hulpvraag van de leerling helpen verwoorden.	Ja	Nee
8	Ik kan een informatieve relatie met ouders tot stand brengen.	Ja	Nee
9	Ik kan in een rapportvergadering of een leerlingenbespreking een analyse geven van de problemen van een leerling.	Ja	Nee
10	Ik kan doelen formuleren voor een planmatige aanpak van de leer- en/of gedragsproblemen van de leerling.	Ja	Nee
11	Naar aanleiding van een hulpvraag van de leerling kan ik een passend begeleidingsaanbod formuleren.	Ja	Nee
12	Ik kan met collega's afspraken maken over een gezamenlijke aanpak van een leerling met een bijbehorend tijdpad.		

		Ja	Nee
13	Naar aanleiding van een hulpvraag van een leerling is er een aanpak afgesproken met de collega's. Ik kan daarbinnen een passende uitvoering van die aanpak bieden.	Ja	Nee
14	Ik ben in staat om een leerling met leerproblemen op verschillende manieren te begeleiden.	Ja	Nee
15	Ik ben in staat om naast de gemiddelde vmbo-tl leerlingen ook de zwakke en sterke leerlingen te begeleiden.	Ja	Nee
16	Ik beheers meerdere interventietechnieken, waarmee ik de leerlingen kan begeleiden.	Ja	Nee
17	Ik kan een gedragsproblematische leerling in de klas begeleiden.	Ja	Nee
18	Ik kan mijn eigen hulpvraag ten aanzien van een zorgleerling onder woorden brengen.	Ja	Nee
19	Ik ben in staat om de in de leerlingenbespreking afgesproken aanpak te evalueren.	Ja	Nee
20	Ik ben in staat om in de leerlingenbespreking suggesties te doen voor bijsturing van de aanpak.	Ja	Nee

Over randvoorwaarden			
1	Om planmatig te kunnen werken heb ik aan het begin van het schooljaar behoefte aan meer informatie over de leerlingkenmerken (feitelijke gegevens) dan nu over de leerling beschikbaar is.	Ja	Nee
2	Om planmatig te kunnen werken heb ik aan het begin van het schooljaar behoefte aan meer l.v.s.-informatie dan nu over de leerling beschikbaar is.	Ja	Nee
3	Ik heb tijd om de zorgleerlingen te observeren ten behoeve van een planmatige aanpak.	Ja	Nee
4	Ik heb tijd om mij voor te bereiden op een leerlingenbespreking.	Ja	Nee
5	Er zijn vier leerlingenbesprekingen nodig om tot een planmatige begeleiding van leerlingen en klassen te komen.	Ja	Nee
6	Bij antwoord 'Nee': Er zijn meer dan 4 leerlingenbesprekingen per jaar nodig om tot een planmatige begeleiding van leerlingen en klassen te komen.	Ja	Nee
7	Als ik planmatig werk met leerlingen heb ik tijd om uitvoering te geven aan de met de collega's gemaakte afspraken over betreffende leerling.	Ja	Nee
8	Ik heb tijd om een handelingsplan te schrijven.	Ja	Nee

Scholing/ coaching			
1	Ik wil meer informatie over het interpreteren van leerlingkenmerken.	Ja	Nee
2	Ik heb behoefte aan training in het voeren van gesprekken met leerlingen met gedragsproblemen.	Ja	Nee
3	Ik heb behoefte aan training in het voeren van gesprekken met leerlingen met leerproblemen.	Ja	Nee
4	Ik heb behoefte aan training op het gebied van analyse van leerlingproblemen op basis van gesprekken en de leerlingkenmerken.	Ja	Nee
5	Ik heb behoefte aan coaching bij het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen.	Ja	Nee
6	Ik wil graag hulp bij de uitvoering van afgesproken interventies bij leerlingen.	Ja	Nee
7	Ik zou graag interventietechnieken aanleren voor de begeleiding van gedragsproblematische leerlingen (b.v. leerlingen met ASS, ADHD en/of sociaal-emotionele problematiek).	Ja	Nee
8	Ik wil hulp bij het opstellen van een handelingsplan.	Ja	Nee
9	Ik wil een handelingsplan leren opstellen.	Ja	Nee

Bijlage 4 Enquête over planmatig werken, verbeterde versie.

Voor mentoren en docenten die in 3 vmbo-tl lesgeven.

Graag Ja of Nee omcirkelen

Over kennis i.v.m. planmatig werken.			
1	Ik ken de testen die bij onze leerlingen in het BAO worden afgenomen.	Ja	Nee
2	Ik kan de scores van deze testen voor zover bekend interpreteren.	Ja	Nee
3	Ik kan alle beschikbare leerlingkenmerken interpreteren.	Ja	Nee
4	Ik weet aan het begin van het jaar welke informatie ik over mijn leerlingen nodig heb om planmatig te kunnen werken.	Ja	Nee
5	Ik kende de cyclus van planmatig werken al.	Ja	Nee
6	Ik weet hoe ik een handelingsplan moet opstellen.	Ja	Nee

Over vaardigheden ten behoeve van het planmatig werken.			
1	Ik ben in staat om leerlingen te observeren.	Ja	Nee
2	Ik ben in staat signalen van mijn leerlingen te interpreteren.	Ja	Nee
3	Ik kan een inschatting maken van de motivatie van een leerling.	Ja	Nee
4	Ik kan een analyse geven van de leerstijl van een leerling.	Ja	Nee
5	Ik kan een analyse geven van de leerproblemen van een leerling.	Ja	Nee
6	Ik kan een analyse geven van de gedragsproblemen van een leerling.	Ja	Nee
7	Ik kan de hulpvraag van de leerling helpen verwoorden.	Ja	Nee
8	Ik kan een informatieve relatie met ouders tot stand brengen.	Ja	Nee
9	Ik kan in een rapportvergadering of een leerlingenbespreking een analyse geven van de problemen van een leerling.	Ja	Nee
10	Ik kan doelen formuleren voor een planmatige aanpak van de leer- en/of gedragsproblemen van de leerling.	Ja	Nee
11	Naar aanleiding van een hulpvraag van de leerling kan ik een passend begeleidingsaanbod formuleren.	Ja	Nee
12	Ik kan met collega's afspraken maken over een gezamenlijke		

	aanpak van een leerling met een bijbehorend tijdpad.	Ja	Nee
13	Naar aanleiding van een hulpvraag van een leerling is er een aanpak afgesproken met de collega's. Ik kan daarbinnen een passende uitvoering van die aanpak bieden.	Ja	Nee
14	Ik ben in staat om een leerling met leerproblemen op verschillende manieren te begeleiden.	Ja	Nee
15	Ik ben in staat om naast de gemiddelde vmbo-tl leerlingen ook de zwakke en sterke leerlingen te begeleiden.	Ja	Nee
16	Ik beheers meerdere interventietechnieken, waarmee ik de leerlingen kan begeleiden.	Ja	Nee
17	Ik kan een gedragsproblematische leerling in de klas begeleiden.	Ja	Nee
18	Ik kan mijn eigen hulpvraag ten aanzien van een zorgleerling onder woorden brengen.	Ja	Nee
19	Ik ben in staat om de in de leerlingenbespreking afgesproken aanpak te evalueren.	Ja	Nee
20	Ik ben in staat om in de leerlingenbespreking suggesties te doen voor bijsturing van de aanpak.	Ja	Nee

Over randvoorwaarden			
1	Om planmatig te kunnen werken heb ik aan het begin van het schooljaar behoefte aan meer informatie over de leerlingkenmerken (feitelijke gegevens) dan nu over de leerling beschikbaar is.	Ja	Nee
2	Om planmatig te kunnen werken heb ik aan het begin van het schooljaar behoefte aan meer l.v.s.-informatie dan nu over de leerling beschikbaar is.	Ja	Nee
3	Ik heb meer tijd nodig om de zorgleerlingen te observeren ten behoeve van een planmatige aanpak.	Ja	Nee
4	Ik heb meer tijd nodig om mij voor te bereiden op een leerlingenbespreking.	Ja	Nee
5	Er zijn vier leerlingenbesprekingen nodig om tot een planmatige begeleiding van leerlingen en klassen te komen.	Ja	Nee
6	Bij antwoord 'Nee': Er zijn meer dan 4 leerlingenbesprekingen per jaar nodig om tot een planmatige begeleiding van leerlingen en klassen te komen.	Ja	Nee
7	Als ik planmatig werk met leerlingen heb ik meer tijd nodig om uitvoering te geven aan de met de collega's gemaakte afspraken over betreffende leerling.	Ja	Nee
8	Ik heb meer tijd nodig om een handelingsplan te schrijven.	Ja	Nee

Scholing/ coaching			
1	Ik wil meer informatie over het interpreteren van leerlingkenmerken.	Ja	Nee
2	Ik heb behoefte aan training in het voeren van gesprekken met leerlingen met gedragsproblemen.	Ja	Nee
3	Ik heb behoefte aan training in het voeren van gesprekken met leerlingen met leerproblemen.	Ja	Nee
4	Ik heb behoefte aan training op het gebied van analyse van leerlingproblemen op basis van gesprekken en de leerlingkenmerken.	Ja	Nee
5	Ik heb behoefte aan coaching bij het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen.	Ja	Nee
6	Ik wil graag hulp bij de uitvoering van afgesproken interventies bij leerlingen.	Ja	Nee
7	Ik zou graag interventietechnieken aanleren voor de begeleiding van gedragsproblematische leerlingen (b.v. leerlingen met ASS, ADHD en/of sociaal-emotionele problematiek).	Ja	Nee
8	Ik wil hulp bij het opstellen van een handelingsplan.	Ja	Nee
9	Ik wil een handelingsplan leren opstellen.	Ja	Nee

Bijlage 5 Leerlingenenquête

Voor leerlingen die vorig jaar in 3 vmbo-tl lessen volgden en hun ouders.

Vragenlijst over planmatig werken met zorgleerlingen door mentoren en docenten.

De vragenlijst bevat stellingen voor de leerling waarop alleen maar ja of nee geantwoord kan worden. Mocht dat moeilijk zijn, kies dan het antwoord dat het dichtst bij ligt.

Graag Ja of Nee omcirkelen.

Altijd ja of nee kiezen. Als dit moeilijk is, kies dan het antwoord dat het meest waar is.

Vragen over informatie over de leerling			
1	Het is mij gebleken dat degene die mij hulp bood (mentor of docent) goed op de hoogte was wat er over mij in het leerlingdossier staat. Gegevens uit het leerlingdossier.: • Het toelatingsrapport. • Extra gegevens die u aangeleverd heeft bij de aanmelding of later in de schoolcarrière. • Gegevens die de mentor uit klas 1 en 2 in het Leerling Volg Systeem (LVS) opslaat. • Cijfers en verzuim.	Ja	Nee
2	Het is mij gebleken dat er op school voldoende informatie (uit het leerlingdossier) over mij bekend is om mij goed te kunnen helpen.	Ja	Nee
3	Het is mij gebleken dat degene die mij hulp bood (mentor of docent) de gegevens die over mij bekend waren goed begreep (bijvoorbeeld een diagnose of een testuitslag).	Ja	Nee

Vragen over de vaardigheden van de mentor of docent			
1	Het is mij gebleken dat de meeste docenten en de mentor de signalen dat er wat met mij aan de hand was gezien hebben.	Ja	Nee
2	Het is mij gebleken dat de meeste docenten en de mentor begrepen wat er met mij aan de hand was.	Ja	Nee
3	Het is mij gebleken dat mijn leerprobleem door de meeste docenten goed is begrepen. * alleen beantwoorden als het van toepassing is.	Ja	Nee
4	Het is mij gebleken dat mijn problemen (gedrag en/of emotioneel) door de meeste docenten goed is begrepen. * alleen beantwoorden als het van toepassing is.	Ja	Nee
5	Ik ben door de mentor/ docent geholpen om vast te stellen welke hulp ik nodig had. (er is bijvoorbeeld gevraagd aan de leerling: 'wat heb je nodig om het probleem op te lossen?' Of: 'waar heb je hulp bij nodig?')	Ja	Nee
6	Er is regelmatig informatie over mij uitgewisseld tussen de mentor/ docent en mijn ouders.	Ja	Nee
7	Na de rapportvergadering kreeg ik uitleg over mijn leer- of gedragsproblemen die ik begrepen heb.	Ja	Nee
8	Er zijn door mijn mentor/ docent doelen gesteld die ik bijvoorbeeld aan het eind van de volgende periode moest halen.	Ja	Nee

9	Het is mij gebleken dat er hulp/ begeleiding werd geboden voor mijn problemen.	Ja	Nee
10	Het is mij gebleken dat de meeste docenten een zelfde begeleiding boden, die aansloot bij mijn problemen.	Ja	Nee
11	Het is mij gebleken dat de meeste docenten zich konden aanpassen aan mijn situatie waardoor ik de hulp kreeg die ik nodig had.	Ja	Nee
12	Het is mij gebleken dat de leerlingen die goed kunnen leren anders begeleid werden dan de leerlingen die dat niet goed kunnen.	Ja	Nee
13	Het is mij gebleken dat de meeste docenten een gedragsprobleem als het nodig is op verschillende manieren kunnen aanpakken.	Ja	Nee
14	Het is mij gebleken dat als de begeleiding niet de gewenste resultaten had er dan iets anders geprobeerd werd.	Ja	Nee

Bijlage 6 Lijst met corresponderende stellingnummers

Categorie kennis

	docenten	leerlingen	schoolleiders
stelling	1		1
stelling	2		2
stelling	3	1	3
stelling	4	2, 3	4
stelling	5		5
stelling	6		6

Categorie vaardigheden

	docenten	leerlingen	schoolleiders
stelling	1	1	1
stelling	2	2	2
stelling	3		3
stelling	4		4
stelling	5	3	5
stelling	6	4	6
stelling	7	5	7
stelling	8	6	8
stelling	9	7*	9
stelling	10	8	10
stelling	11	9	11
stelling	12	10	12
stelling	13	11	13
stelling	14		14
stelling	15	12	15
stelling	16	13, 14	16
stelling	17	13, 14	17
stelling	18		18
stelling	19		19
stelling	20		20

De categorieën randvoorwaarden en scholing/coaching zijn niet van toepassing op de leerlingen. De stellingnummers van de lijsten voor docenten en schoolleiders corresponderen met de inhoud van beiden.

* stelling 7 in de leerlingenenquête bevraagt een ander aspect dan de stelling in de docentenenquête. De inhoud was niet een op een over te zetten. Hier wordt in hoofdstuk 4 nader op ingegaan.

Bijlage 7 Enquête over planmatig werken.

Voor schoolleiders van het Coornhert Lyceum die in het schooljaar 2009 – 2010 docenten en mentoren in 3 vmbo-tl aansturen.

Alle vragen betreffen uw collega's die in 3 vmbo-tl lesgeven. U wordt gevraagd naar uw perspectief op de stelling.

Deze stelling geldt voor:

1 = alle docenten

2 = de meeste docenten

3 = ongeveer de helft van de docenten

4 = de meeste docenten niet

5 = geen van de docenten

Slechts één cijfer omcirkelen:

Over kennis i.v.m. planmatig werken.						
1	Zij kennen de testen die bij onze leerlingen in het BAO worden afgenomen.	1	2	3	4	5
2	Zij kunnen de scores van deze testen voor zover bekend interpreteren.	1	2	3	4	5
3	Zij kunnen alle beschikbare leerlingkenmerken interpreteren.	1	2	3	4	5
4	Zij zijn aan het begin van het jaar op de hoogte van de informatie die zij over hun leerlingen nodig hebben om planmatig te kunnen werken.	1	2	3	4	5
5	Zij kennen de cyclus van planmatig werken.	1	2	3	4	5
6	Zij weten hoe zij een handelingsplan moeten opstellen.	1	2	3	4	5

Over vaardigheden ten behoeve van het planmatig werken.						
1	Zij zijn in staat om leerlingen te observeren.	1	2	3	4	5
2	Zij zijn in staat signalen van leerlingen te interpreteren.	1	2	3	4	5
3	Zij kunnen een inschatting maken van de motivatie van een leerling.	1	2	3	4	5
4	Zij kunnen aangeven welke leerstijl de leerling heeft.	1	2	3	4	5
5	Zij kunnen een analyse (sterke en zwakke kanten van leren en vaardigheden) geven van de leerproblemen van een leerling.	1	2	3	4	5
6	Zij kunnen een analyse (sterke en zwakke kanten) geven van de gedragsproblemen van een leerling.	1	2	3	4	5
7	Zij kunnen in een gesprek met de leerling de hulpvraag van de leerling helpen verwoorden.	1	2	3	4	5
8	Zij kunnen een informatieve relatie met ouders tot stand brengen.	1	2	3	4	5
9	Zij kunnen in een rapportvergadering of een leerlingenbespreking een analyse geven van de problemen van een leerling.	1	2	3	4	5
10	Zij kunnen doelen formuleren voor een planmatige aanpak van de leer- en/of gedragsproblemen van een leerling.	1	2	3	4	5
11	Naar aanleiding van een hulpvraag van de leerling kunnen zij een passend begeleidingsaanbod* formuleren. *qua instructie, uitleg, lesstofaanbod of een gesprek ter oplossing van soc. emo. problemen / gedragsproblemen.	1	2	3	4	5

12	Zij kunnen met collega's afspraken maken over een gezamenlijke aanpak van een leerling met een bijbehorend tijdspad.	1	2	3	4	5
13	Naar aanleiding van een hulpvraag van een leerling is er een aanpak afgesproken met de collega's. Zij kunnen daarbinnen een passende uitvoering van die aanpak bieden.	1	2	3	4	5
14	Zij zijn in staat om een leerling met leerproblemen op verschillende manieren te begeleiden.	1	2	3	4	5
15	Zij zijn in staat om naast de gemiddelde vmbo-tl leerlingen ook de zwakke en sterke leerlingen te begeleiden.	1	2	3	4	5
16	Zij beheersen meerdere interventietechnieken, waarmee ik de leerlingen kan begeleiden.	1	2	3	4	5
17	Zij kunnen een gedragsproblematische leerling in de klas begeleiden.	1	2	3	4	5
18	Zij kunnen hun eigen hulpvraag ten aanzien van een zorgleerling onder woorden brengen.	1	2	3	4	5
19	Zij zijn in staat om de in de leerlingenbespreking afgesproken aanpak te evalueren.	1	2	3	4	5
20	Zij zijn in staat om in de leerlingenbespreking suggesties te doen voor bijsturing van de aanpak en nieuwe doelen te stellen.	1	2	3	4	5

Over randvoorwaarden ten behoeve van het planmatig werken						
1	Om planmatig te kunnen werken hebben zij aan het begin van het schooljaar behoefte aan meer informatie over de leerlingkenmerken (feitelijke gegevens) dan nu over de leerling beschikbaar is.	1	2	3	4	5
2	Om planmatig te kunnen werken hebben zij aan het begin van het schooljaar behoefte aan meer l.v.s.-informatie dan nu over de leerling beschikbaar is.	1	2	3	4	5
3	Zij hebben tijd om de zorgleerlingen te observeren ten behoeve van een planmatige aanpak.	1	2	3	4	5
4	Zij hebben tijd om zich voor te bereiden op een leerlingenbespreking.	1	2	3	4	5
5	Er zijn vier leerlingenbesprekingen nodig om tot een planmatige begeleiding van leerlingen en klassen te komen.	1	2	3	4	5
6	Er zijn meer dan vier leerlingenbesprekingen nodig om tot een planmatige begeleiding van leerlingen en klassen te komen.	1	2	3	4	5
7	Als zij planmatig werken met leerlingen heb ik tijd om uitvoering te geven aan de met de collega's gemaakte afspraken over betreffende leerling.	1	2	3	4	5
8	Zij hebben tijd om een handelingsplan te schrijven.	1	2	3	4	5

Scholing/ coaching in verband met planmatig werken						
1	Zij hebben meer informatie nodig over het interpreteren van leerlingkenmerken.	1	2	3	4	5
2	Zij hebben behoefte aan training in het voeren van gesprekken met leerlingen met gedragsproblemen.	1	2	3	4	5
3	Zij hebben behoefte aan training in het voeren van gesprekken met leerlingen met leerproblemen.	1	2	3	4	5
4	Zij hebben behoefte aan training op het gebied van de analyse van leer- en gedragsproblemen.	1	2	3	4	5
5	Zij hebben behoefte aan coaching bij het begeleiden van gedragsproblematische leerlingen.	1	2	3	4	5
6	Zij willen hulp bij de uitvoering van in de leerlingenbespreking afgesproken interventies bij leerlingen met gedragsproblemen.	1	2	3	4	5
7	Zij willen interventietechnieken aanleren voor de begeleiding van gedragsproblematische leerlingen (b.v. leerlingen met ASS, ADHD en/of sociaal-emotionele problematiek).	1	2	3	4	5
8	Zij willen hulp bij het opstellen van een handelingsplan.	1	2	3	4	5
9	Zij willen een handelingsplan leren opstellen.	1	2	3	4	5

Enkele vragen:

Wet passend onderwijs en bezuinigingen leiden tot meer zorgleerlingen in het V.O. Hoe pakken we dat aan? Er is meer differentiatie in de klas nodig. Dit moet effectiever aangepakt worden. Planmatig werken op een schriftelijke basis levert een overzicht van de instructiebehoefte van een leerling of groep leerlingen die een collectieve aanpak van een leerling of groep leerlingen mogelijk maakt.

Welke rol kan de schoolleiding spelen om docenten beter te faciliteren om tot een planmatige aanpak te komen.

Informatie/ kennis

1. Welke informatie dient in het lvs te staan? Informatie over de leerling binnenhalen van Bao en van 1^e en 2^e klas.
2. Hoe en op welke wijze wordt de info aangeleverd?
3. Kan die informatie verbeteren?

Over randvoorwaarden ten behoeve van het planmatig werken

1. Worden docenten voldoende gefaciliteerd voor de leerlingenbesprekingen inclusief voor en nawerk?
2. Is de facilitering van de mentoren afhankelijk van het aantal zorgleerlingen in de klas? (schrijven en bijhouden van een hp)

Scholing/ coaching in verband met planmatig werken

1. Hoe is de bij- en nascholing t.a.v. specifieke onderwerpen geregeld? Zoals psychopathologie en dossieranalyse?
2. Zijn er trainingen en coachingprogramma's t.a.v. begeleiding van zorgleerlingen.
3. Zijn er lessen voor docenten voor het opstellen van een handelingsplan.
4. Is er hulp van een deskundige?
5. Zijn er formats voor een handelingsplan?

Bijlage 8 Brief bij de docentenenquête

Coornhert Lyceum Haarlem

2 juni 2010

Beste collega,

Zoals al eerder aangekondigd, ontvangt u hierbij een enquête over het lesgeven aan en de begeleiding van leerlingen in onze 3 vmbo-tl klassen.

Vanwege de eisen die straks aan ons gesteld gaan worden wil ik middels deze enquête graag helderheid krijgen over welke aanpassingen er nodig zijn om de wet 'passend onderwijs' te kunnen uitvoeren. Van ons zal gevraagd worden op een planmatige manier zorgleerlingen te begeleiden. Ik onderzoek de mogelijkheden om deze werkwijze te kunnen gaan hanteren en wat daarvoor nodig is.

Deze enquête is een onderdeel van een praktijkonderzoek dat ik uitvoer in het kader van mijn afstudeeropdracht voor de master-SEN opleiding (SEN = special educational needs). Deze opleiding volg ik in opdracht van de directie en was een voorwaarde voor mijn aanstelling als zorgcoördinator op deze school.

Wilt u de enquête helemaal en naar eer en geweten invullen. De enquête is anoniem. De resultaten zullen straks een serieus beeld geven van de begeleidingssituatie op deze school in de afdeling 3 vmbo-tl. De resultaten zullen verder mogelijk aanleiding geven voor nieuw beleid in de afdeling 3 vmbo-tl.

Alvast mijn hartelijk dank voor het invullen. Ik zou graag de ingevulde formulieren in mijn postvak terugzien voor 17 juni aanstaande.

Met vriendelijke groeten,

Piet Spee, zorgcoördinator

Zie de toelichting op de achterkant.

Wat hier aan vooraf ging:

Vorig schooljaar gingen er stemmen op bij de docenten die lesgeven in 3 vmbo-tl dat het lesgeven daar zwaarder werd. Men constateerde dat er in deze afdeling meer leerlingen zijn met een sociaal-emotionele problematiek of een stoornis, dan in andere afdelingen. Er is toen voor twee klassen een strakker regime afgesproken. Dit heeft enigszins gewerkt.

Sinds dit schooljaar is er structureel wat extra aandacht voor de afdeling 3 vmbo-tl: er is gekozen voor kleinere mentorklassen en extra leerlingenbesprekingen. In de enquête zal hiernaar verwezen worden.

Aanwijzingen

Het zijn 43 vragen en het invullen kost u ongeveer 20 minuten.

U wordt gevraagd per vraag ja of nee te antwoorden. Bij twijfel de beste mogelijkheid kiezen.

U kunt op de vragen reageren als mentor, maar ook als vakdocent. En u kunt bij de beantwoording uitgaan van een klassen- en cluster grootte van maximaal 27 leerlingen.

- Planmatig werken is werken volgens de 'cyclus van planmatig werken' een leerling of groep begeleiden: eerst signaleren, dan een analyse van de problematiek maken en doelen stellen, daarna een plan maken, het plan uitvoeren en als laatste het plan evalueren en eventueel bijsturen.
- In een paar beweringen wordt de term 'handelingsplan' gebruikt. In een dergelijk plan wordt het planmatig werken vastgelegd. Een **handelingsplan** is een plan waarin een concrete richtlijn voor het onderwijs voor een leerling omschreven is met een doelstelling en ook dient aangegeven te worden wie, welke begeleiding geeft voor welke periode aan betreffende leerling.
- Een andere term die u tegenkomt is 'interventie' Met **interventie** wordt hier bedoeld: het doen van een professionele ingreep in de onderwijskundige begeleiding of de aanpak van het gedrag van betreffende leerling.

Wellicht ten overvloede: alle beweringen in de enquête hebben betrekking op de afdeling 3 vmbo-tl.

Sommige beweringen zullen misschien wat vreemd overkomen. Laat u zich daardoor niet van de wijs brengen. Dit heeft vooral te maken met de cijfermatige consequentie die ik graag aan dit onderzoek wil verbinden.

Mocht u alsnog vragen hebben of behoefte hebben aan een toelichting, dan ben ik natuurlijk graag bereid u van dienst te zijn.

Bijlage 9 Brief bij de leerlingenenquête

Haarlem

30 maart 2011

Betreft: vragenlijst

Beste leerling en geachte ouder(s)/ verzorger(s)

Ik ben de opleiding master special educational needs aan Fontys OSO aan het afronden. Ik doe in dat kader een onderzoek naar de manier van begeleiden van leerlingen op het Coornhert Lyceum. Ik heb mij in mijn onderzoek beperkt tot de leerlingen uit 3 vmbo-tl uit het schooljaar 2009 – 2010. Ik heb vragenlijsten gestuurd naar docenten, de schoolleiding en ik geef bij deze een vragenlijst mee voor de betrokken leerlingen en hun ouders. Ik heb leerlingen geselecteerd die het vorige schooljaar op enigerlei wijze betrokken zijn geweest bij de zorgverlening op het Coornhert Lyceum. De meeste leerlingen uit deze selectie zijn bijvoorbeeld besproken in de speciaal dat jaar gehouden leerlingenbesprekingen. In die bespreking zijn niet zozeer de cijfers als wel het welbevinden op school aan de orde.

Dit onderzoek is geheel geanonimiseerd. Dat geldt voor de namen van leerlingen, docenten, schoolleiding en de naam van de school.

Willen jullie zo vriendelijk zijn om bijgevoegd lijstje vragen te beantwoorden en deze in de bijgevoegde enveloppe in te leveren bij de administratie of bij mij persoonlijk. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Alvast mijn hartelijke dank.

Met vriendelijke groeten,

Piet Spee, zorgcoördinator

Bijlage 10 Lijst met variabelen

Lijst met variabelen waarmee de enquêtes zijn samengesteld:

Voor de Beginsituatie (signaleren en diagnosticeren):

- Informatie over de leerling, leerlingkenmerken moet in het leerlingendossier, leerling volgsysteem aanwezig zijn en door de docent geïnterpreteerd kunnen worden.
- Sociaal-emotionele, gedrag- en leerproblemen (eventueel voortvloeiend uit een stoornis) kunnen signaleren.
- Dit met behulp van
 - Observaties.
 - Analyse van vaktoetsen.
 - Analyse van leer- en gedragstoetsen.
 - Gesprekken kunnen voeren met ouders en leerlingen.
- Een hulpvraag kunnen formuleren voor de leerling of zijn omgeving.

Voor Inhoud (voorbereiding en planning):

- Diagnose/ analyse van de problemen kunnen maken.
- Gezamenlijk doelen kunnen formuleren en vastleggen.
- Een handelingsplan kunnen opstellen.

Voor Methodiek (uitvoering handelingsplan):

- Acties kunnen bedenken, vormgeven en taken en verantwoordelijkheden verdelen.
- Een tijdspad kunnen vastleggen en afspreken.

Voor Organisatie (uitvoering handelingsplan):

- Plan kunnen uitvoeren.
- Zich kunnen aanpassen aan de instructiebehoefte van de leerling.
- Voortgang schriftelijk kunnen bijhouden.

- Afwijkingen van het plan gemotiveerd kunnen vastleggen.

Voor Evaluatie (controleren en bijstellen):

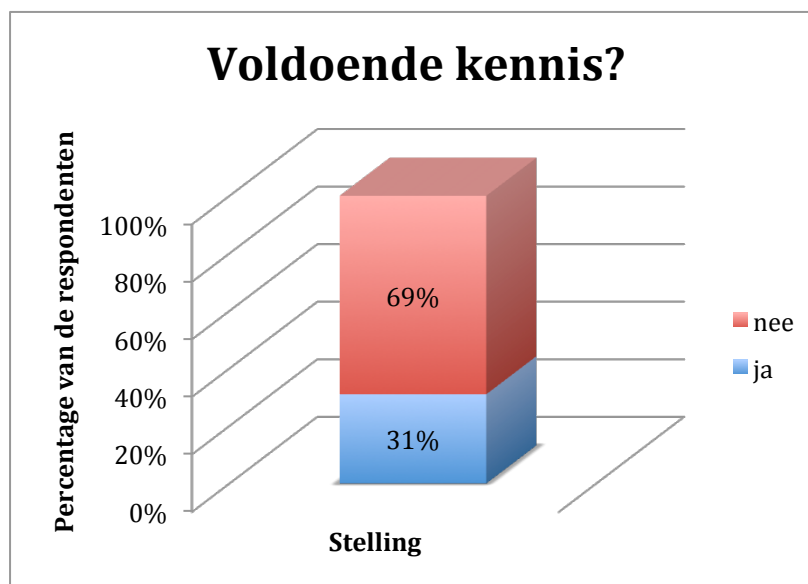
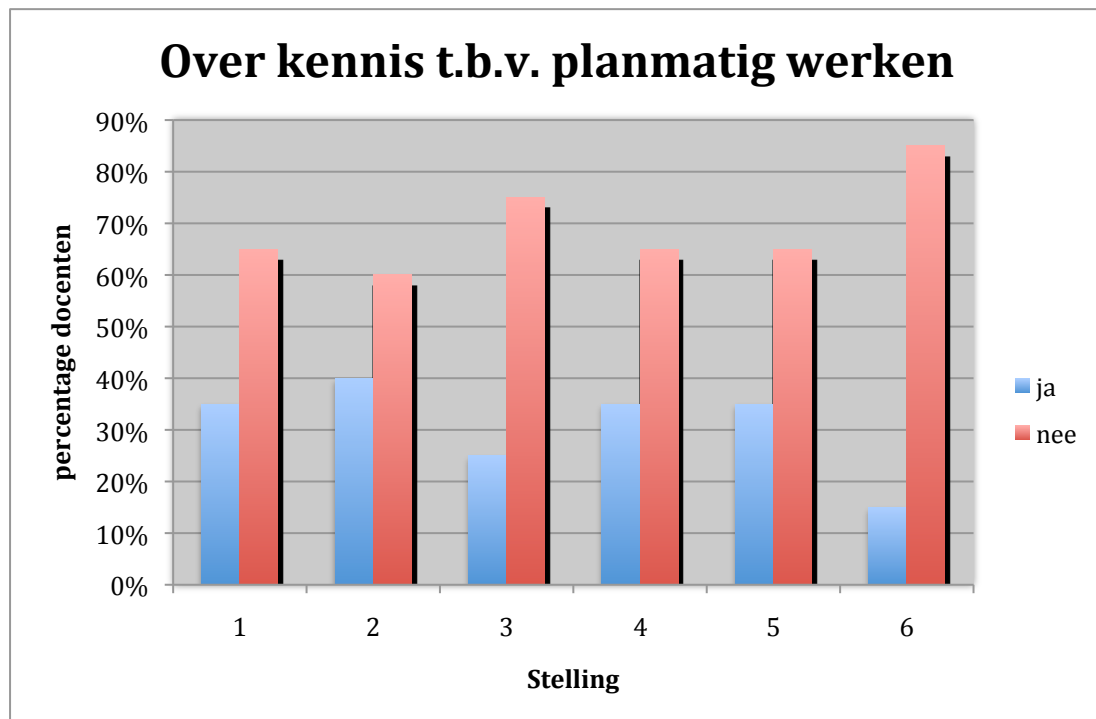
- Uitvoering kunnen evalueren.
- Evaluatie van de effecten van de uitvoering kunnen vaststellen.
- Gestelde doelen kunnen controleren.
- Het oorspronkelijk gestelde probleem kunnen controleren.
- Eventueel doelen bijstellen en weer naar fase 3 kunnen.
- Terug kunnen koppelen naar alle betrokkenen inclusief de leerling.

Bijlage 11 Scorelijsten en grafieken docentenenquête

Over kennis i.v.m. planmatig werken

20 respondenten

Stelling	ja	nee	ja	nee
1	7	13	35%	65%
2	8	12	40%	60%
3	5	15	25%	75%
4	7	13	35%	65%
5	7	13	35%	65%
6	3	17	15%	85%
Totalen	37	83	31%	69%

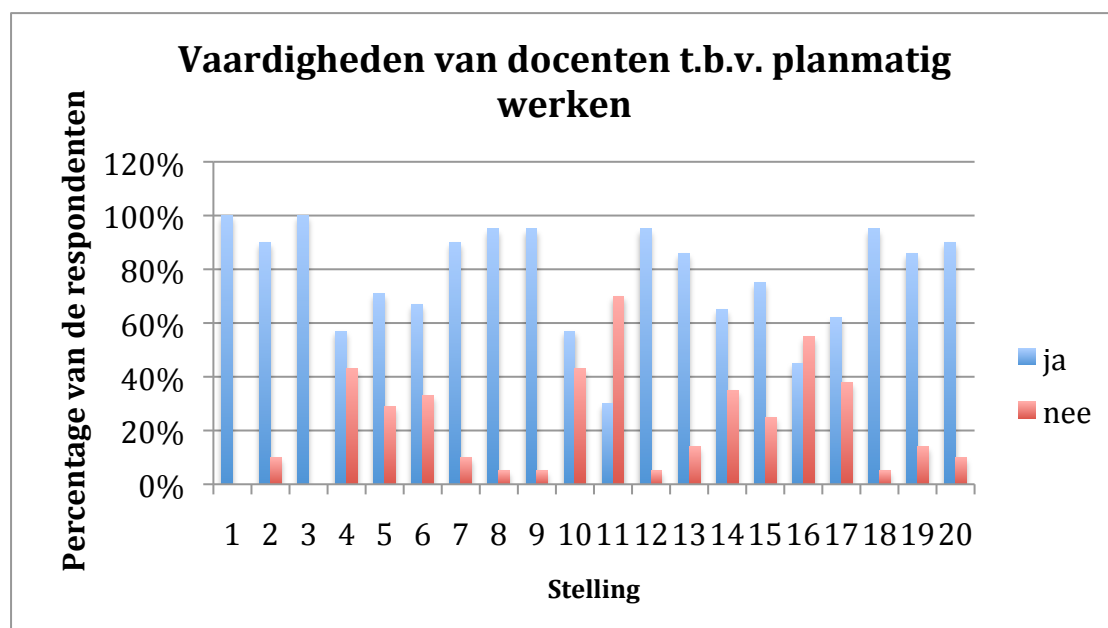


Over vaardigheden ten behoeve van het planmatig werken

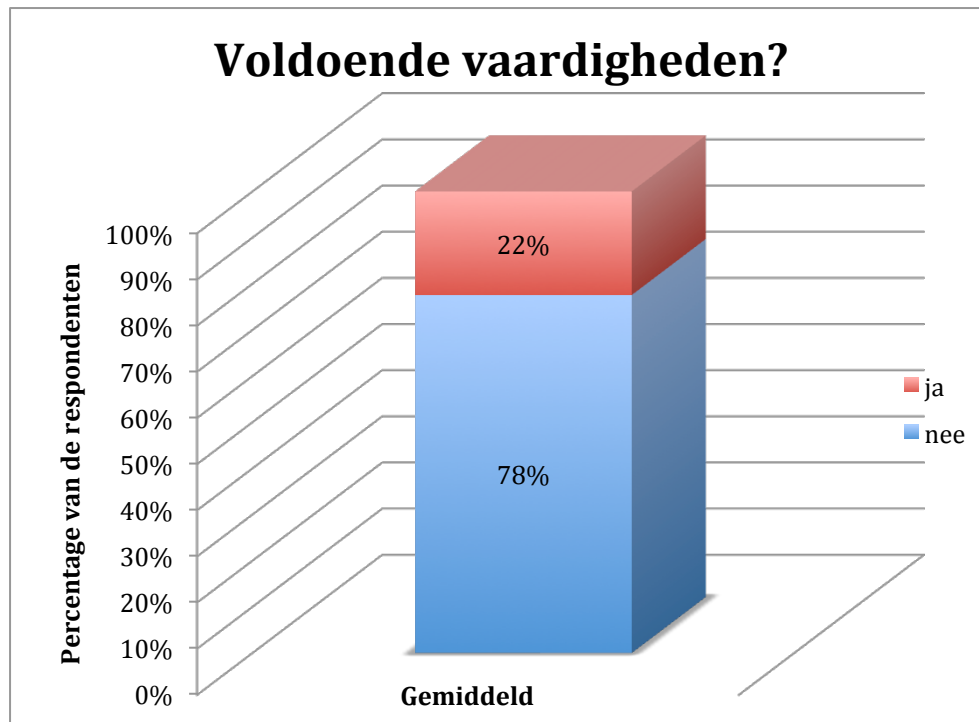
		ja		nee		21 respondenten	
						ja	nee
beginsituatie 1		21	0			100%	0%
	2	19	2			90%	10%
	3	21	0			100%	0%
	4	12	9			57%	43%
	5	15	6			71%	29%
	6	14	7			67%	33%
	7	19	2			90%	10%
	8	20	1			95%	5%
	9	20	1			95%	5%
doelen	10	12	9			57%	43%
inhoud	11	6	14	1x weet niet		30%	70%
	12	20	1			95%	5%
methodiek/ organisatie	13	18	3			86%	14%
	14	13	7	1x weet niet		65%	35%
	15	15	5	1x weet niet		75%	25%
	16	9	11	1x weet niet		45%	55%
	17	13	8			62%	38%
	18	20	1			95%	5%
evaluatie	19	18	3			86%	14%
	20	19	2			90%	10%
Totalen		324	92			78%	22%

Gemiddelde van stelling 4,5 en 6 =

35%

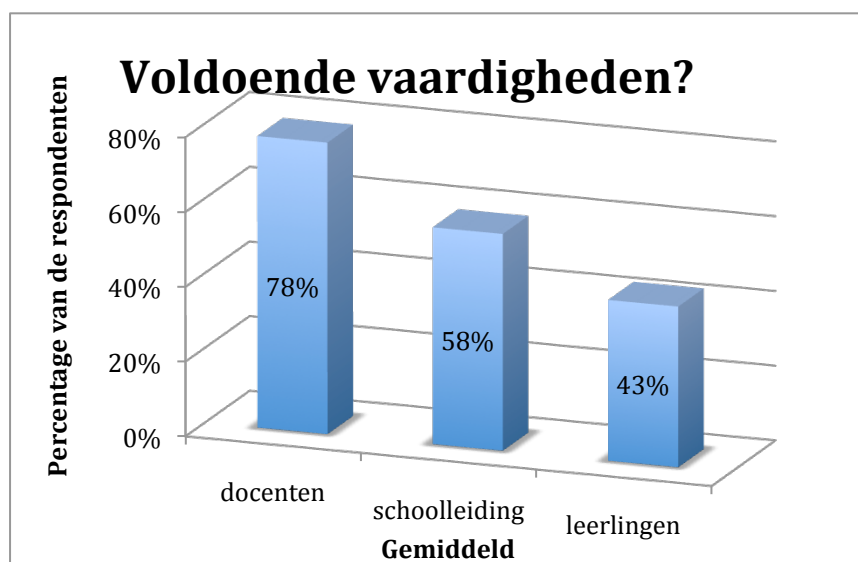


Totalen 'ja' en 'nee': vaardigheden



De drie enquêtes samengevoegd: categorie vaardigheden

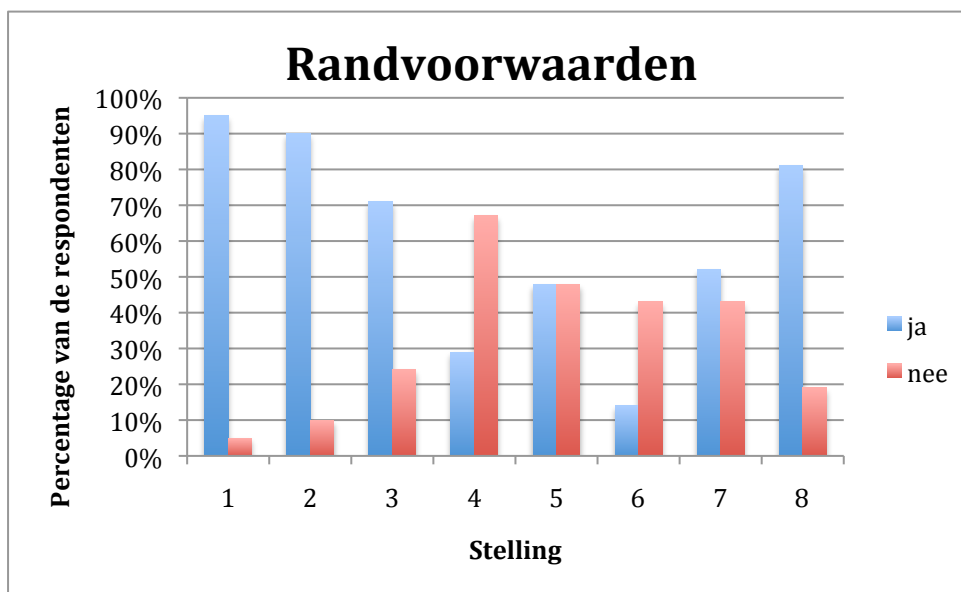
	Voldoende vaardigheden?
	Gem.
docenten	78%
schoolleiding	58%
leerlingen	43%

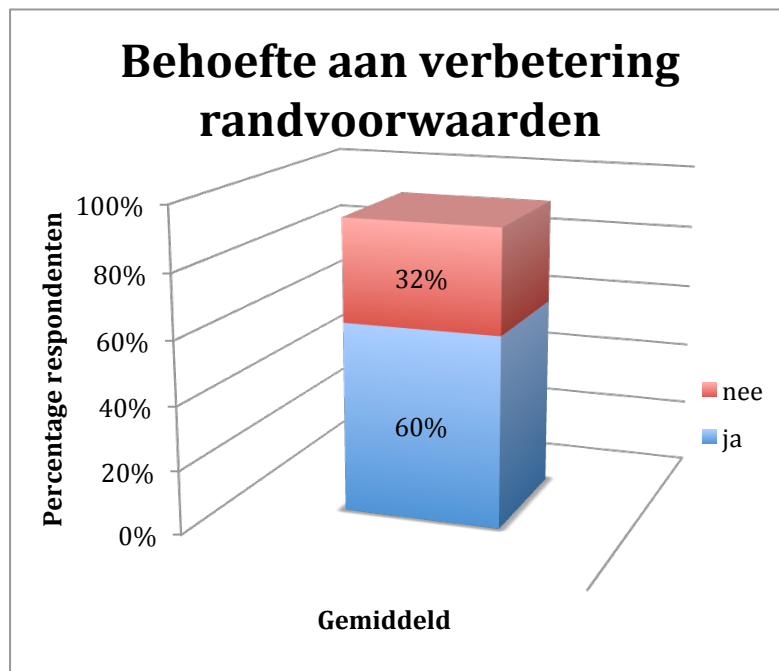


Over randvoorwaarden 21 respondenten

Vraag	ja	nee		ja	nee
1	20	1		95%	5%
2	19	2		90%	10%
3	15	5	1x weet niet	71%	24%
4	6	14	1x weet niet	29%	67%
5	10	10	1x weet niet	48%	48%
*6	3	9		14%	43%
7	9	11	1x weet niet	52%	43%
8	17	4		81%	19%
TOTALEN	99	56		60%	32%

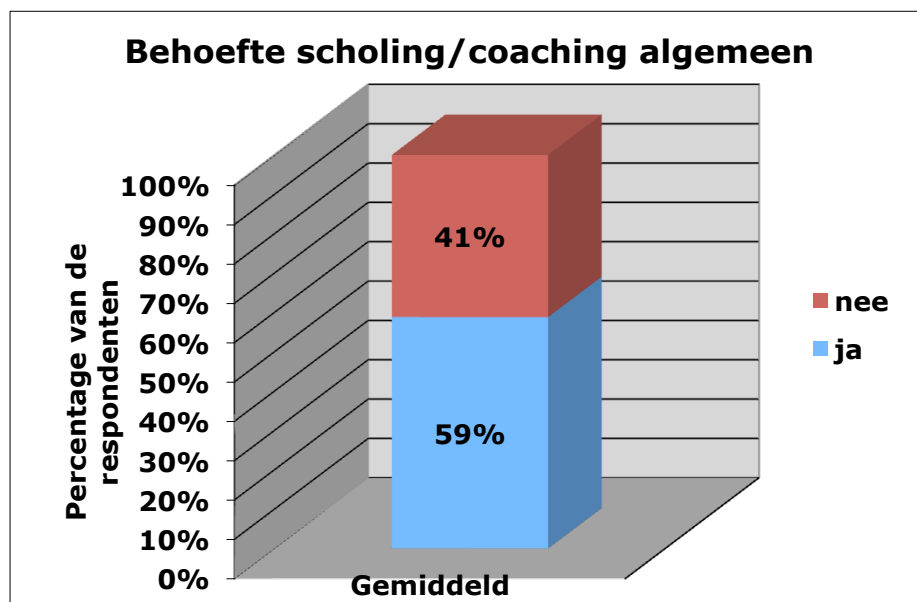
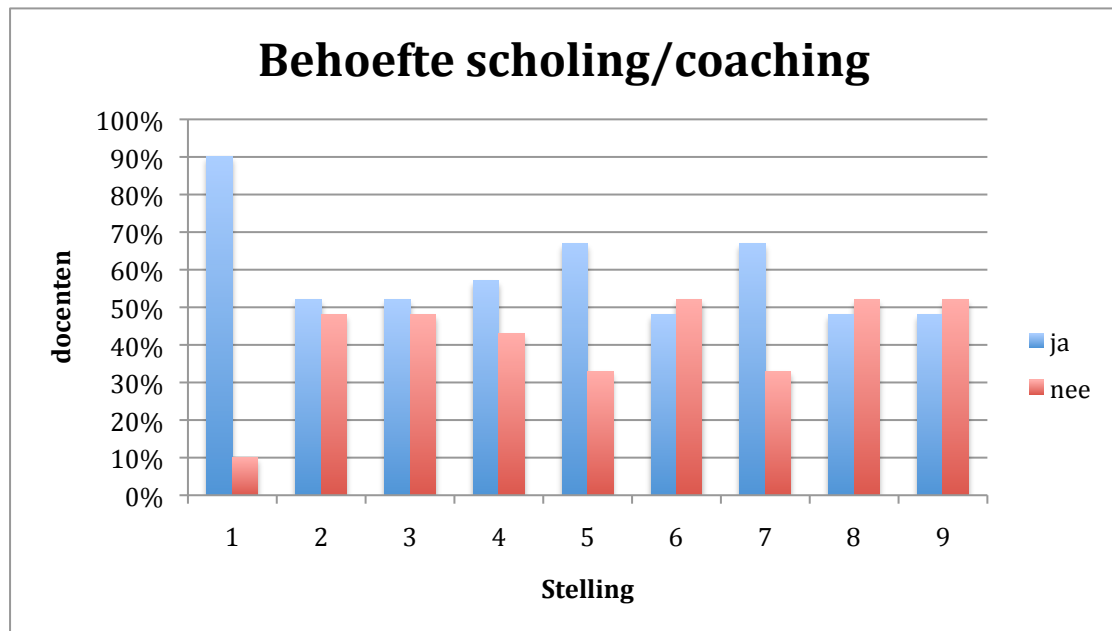
*=vervolgvraag bij nee op vraag 5



**Over scholing/ Coaching**

21 respondenten

Vraag	Ja	Nee	ja	nee
1	19	2	90%	10%
2	11	10	52%	48%
3	11	10	52%	48%
4	12	9	57%	43%
5	14	7	67%	33%
6	10	11	48%	52%
7	14	7	67%	33%
8	10	11	48%	52%
9	10	11	48%	52%
Totalen	111	78	59%	41%
	58,7%	41,3%		



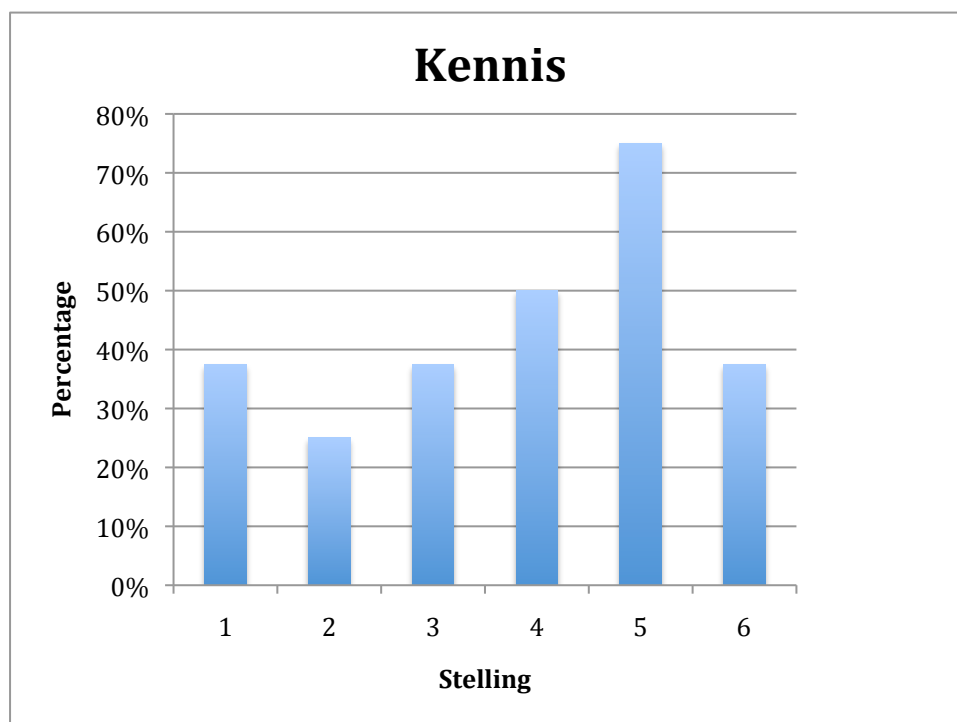
Bijlage 12 Scorelijsten en grafieken van schoolleiders enquête

Over kennis i.v.m. planmatig werken

2 respondenten

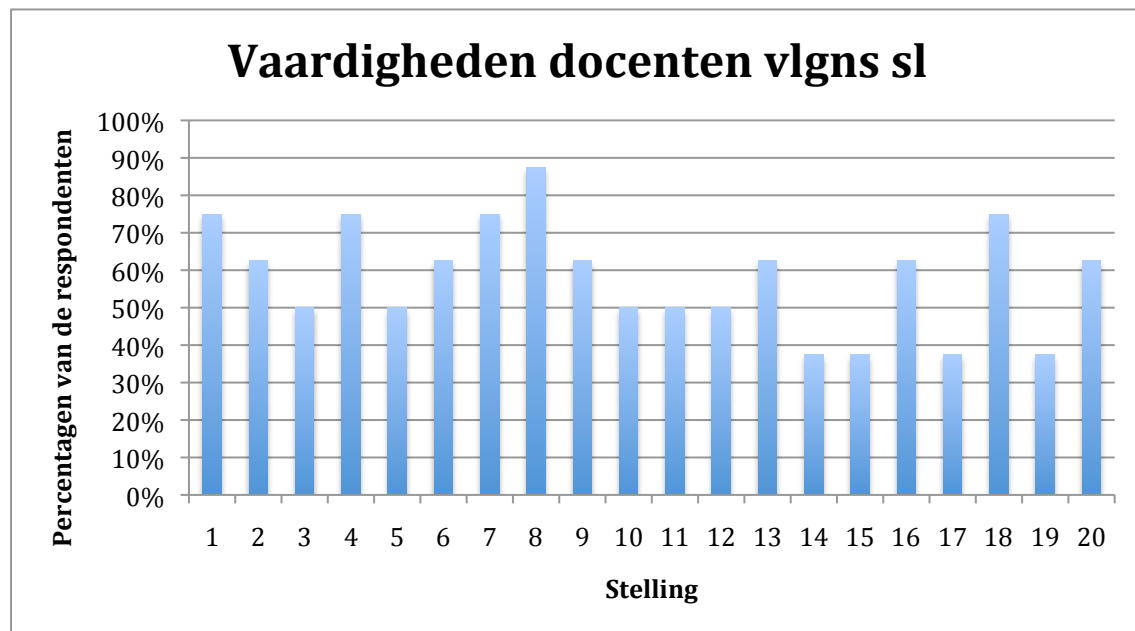
1	alle docenten	100%
2	de meeste docenten	75%
3	ongeveer de helft van de docenten	50%
4	de meeste docenten niet	25%
5	geen van de docenten	0%

Vraag	100	75	50	25	0	Gemiddeld		
1			50	25		38%	} } } }	gem.: 33%
2				25		25%		
3			50	25		38%		
4			50			50%		
5		75				75%		
6			50	25		38%		
						44%		



Over vaardigheden ten behoeve van het planmatig werken

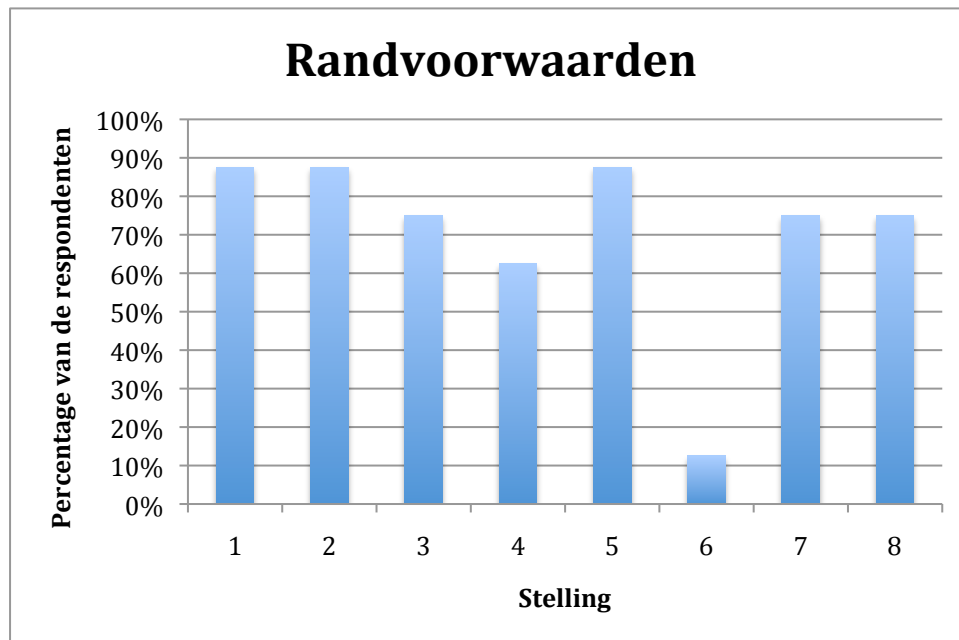
1	alle docenten						100%
2	de meeste docenten						75%
3	ongeveer de helft van de docenten						50%
4	de meeste docenten niet						25%
5	geen van de docenten						0%
		100	75	50	25	0	gem.
1			75%				75%
2			75%	50%			63%
3				50%			50%
4			75%				75%
5			75%		25%		50%
6			75%	50%			63%
7	100%			50%			75%
8	100%		75%				88%
9			75%	50%			63%
10			75%		25%		50%
11			75%		25%		50%
12				50%			50%
13			75%	50%			63%
14				50%	25%		38%
15				50%	25%		38%
16			75%	50%			63%
17				50%	25%		38%
18			75%				75%
19				50%	25%		38%
20			75%	50%			63%
Gemiddeld totaal							58%



Over randvoorwaarden ten behoeve van planmatig werken

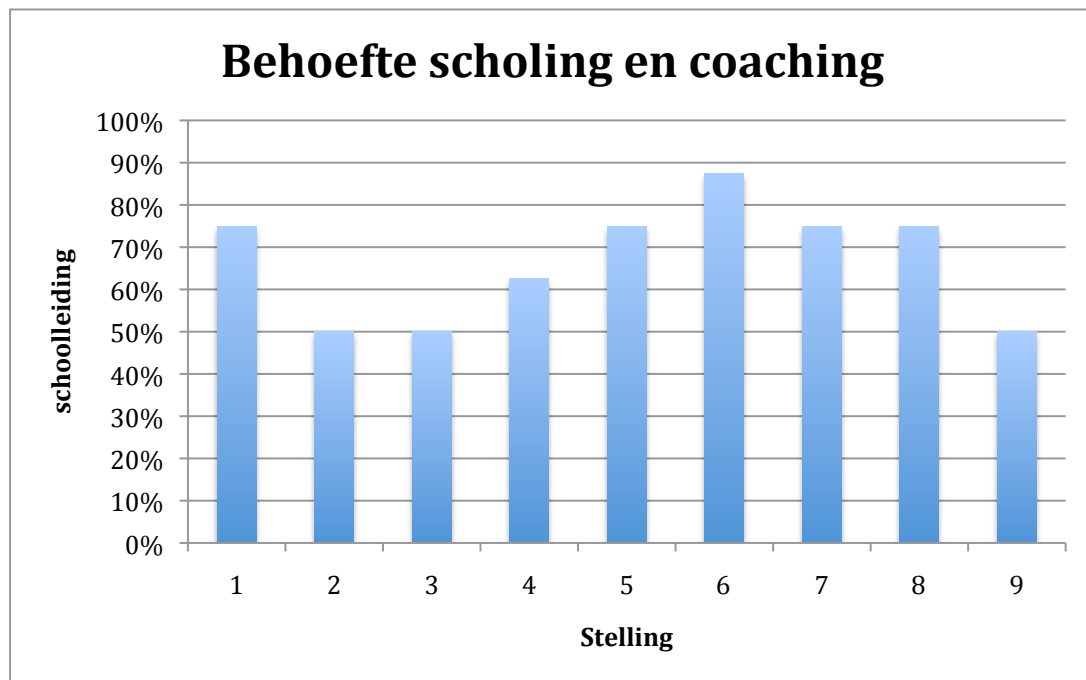
1	alle docenten	100 %
2	de meeste docenten	75 %
3	ongeveer de helft van de docenten	50 %
4	de meeste docenten niet	25 %
5	geen van de docenten	0 %

	100	75	50	25	0	gem.
1	100%	75%				88%
2	100%	75%				88%
3		75%				75%
4		75%	50%			63%
5	100%	75%				88%
6				25%	0%	13%
7		75%				75%
8		75%				75%
						70%



Over scholing en coaching ten behoeve van planmatig werken

1	alle docenten	100	75	50	25	0	gemiddeld	75%
2	de meeste docenten		75%		25%			50%
3	ongeveer de helft van de docenten		75%		25%			50%
4	de meeste docenten niet		75%	50%				63%
5	geen van de docenten		75%					75%
6		100%	75%					88%
7			75%					75%
8			75%					75%
9			75%		25%			50%
Totaal								67%

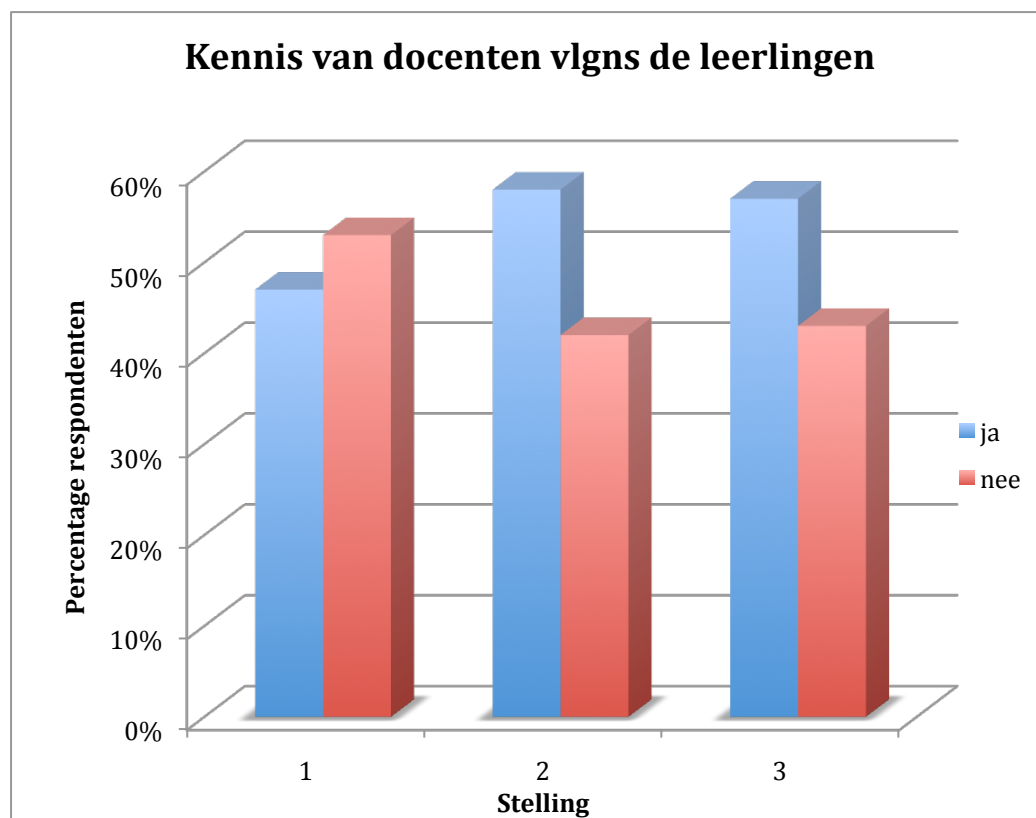


Bijlage 13 Scorelijsten en grafieken van de leerlingenenquête

Over kennis ten behoeve van planmatig werken

19 respondenten

	ja	nee	ja	nee
1	9	10	47%	53%
2	11	8	58%	42%
3	12	7	57%	43%
	32	25	56%	44%



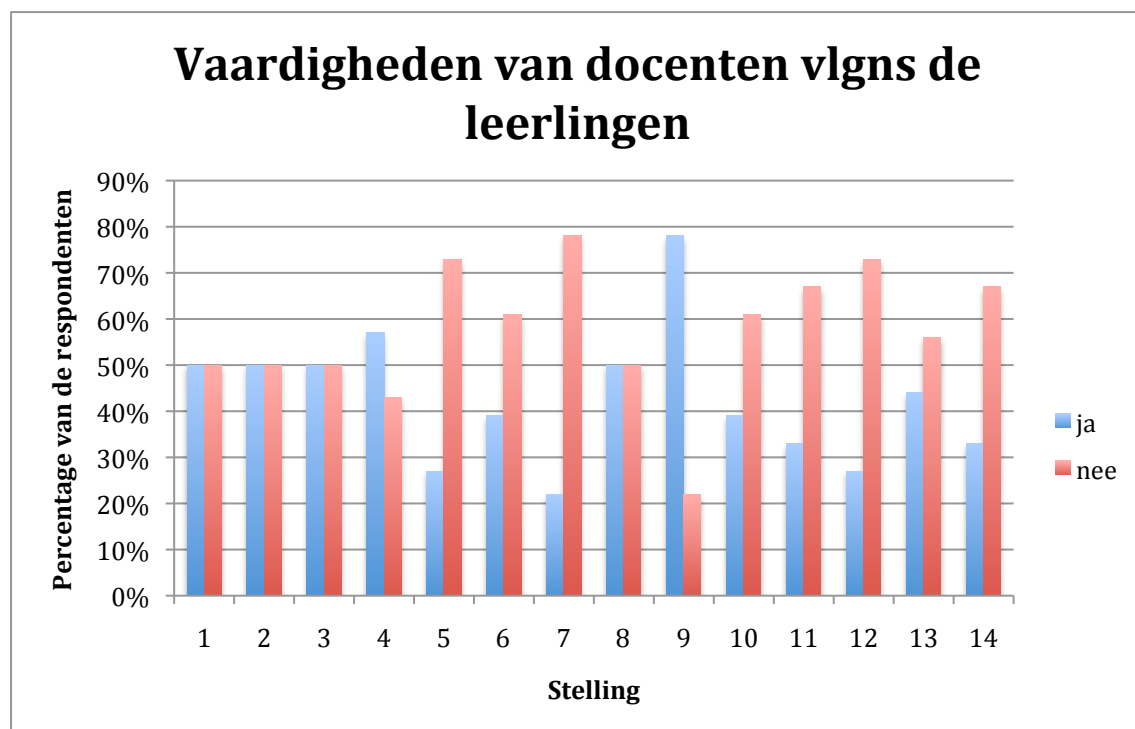
Over vaardigheden ten behoeve van planmatig werken

18 respondenten

docentenenquête

	ja	nee	ja	nee	vraag
1	9	9	50%	50%	1
2	9	9	50%	50%	2
*3	4	4	50%	50%	5
*4	8	6	57%	43%	6
5	5	13	27%	73%	7
6	7	11	39%	61%	8
7	4	14	22%	78%	9
8	9	9	50%	50%	10
9	14	4	78%	22%	11
10	7	11	39%	61%	12
11	6	12	33%	67%	13
12	5	13	27%	73%	15
13	8	10	44%	56%	16/17
14	6	12	33%	67%	14/16
	101	137	43%	57%	

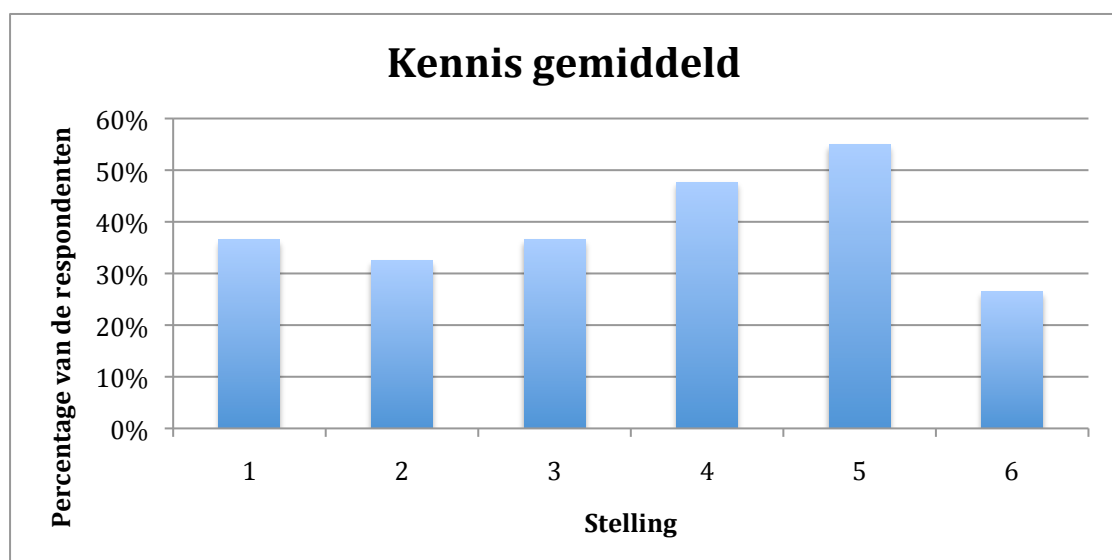
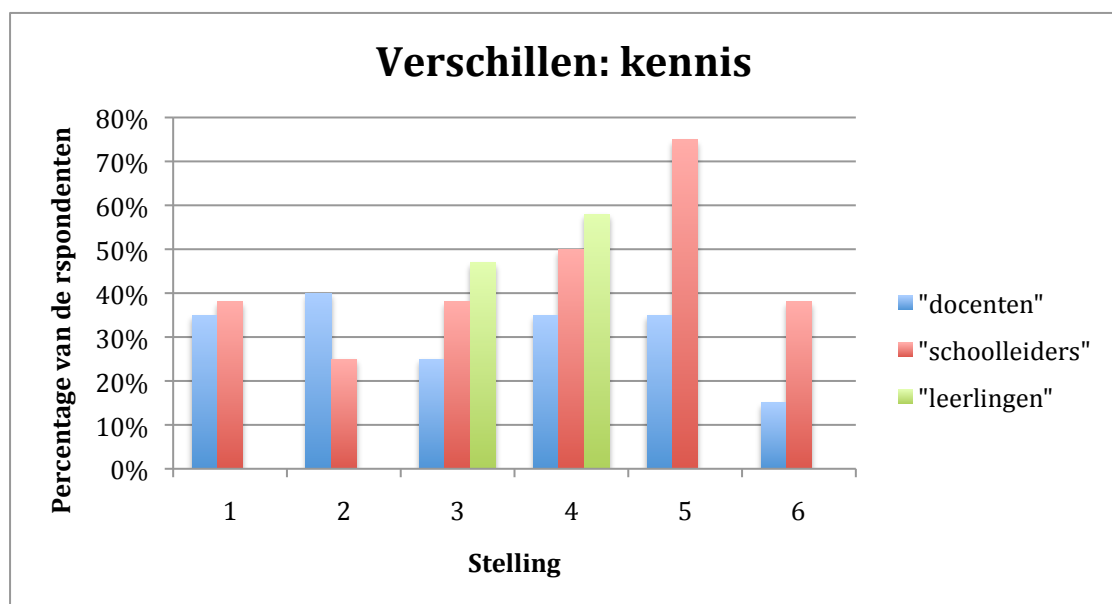
* = alleen beantwoord indien van toepassing



Bijlage 14 Gegevens van de drie enquêtes samengevoegd

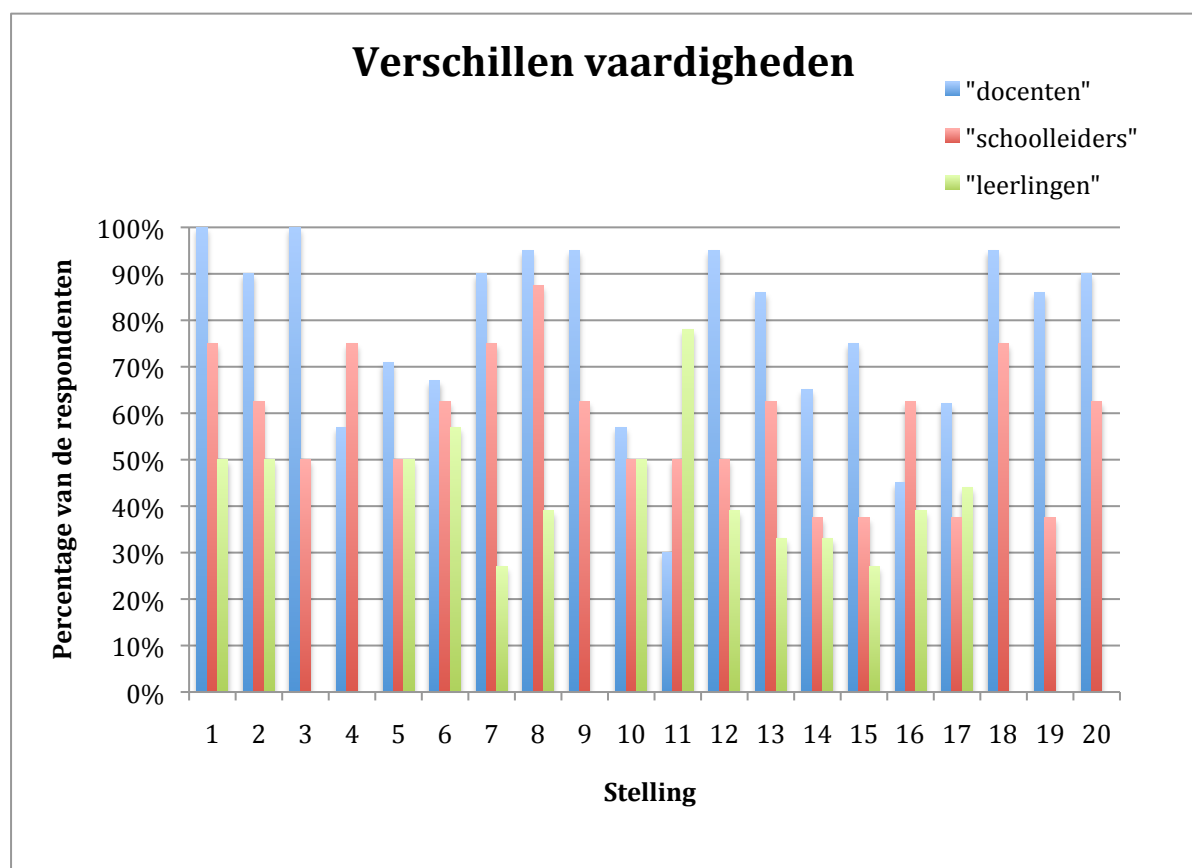
Verschillen in de categorie 'kennis':

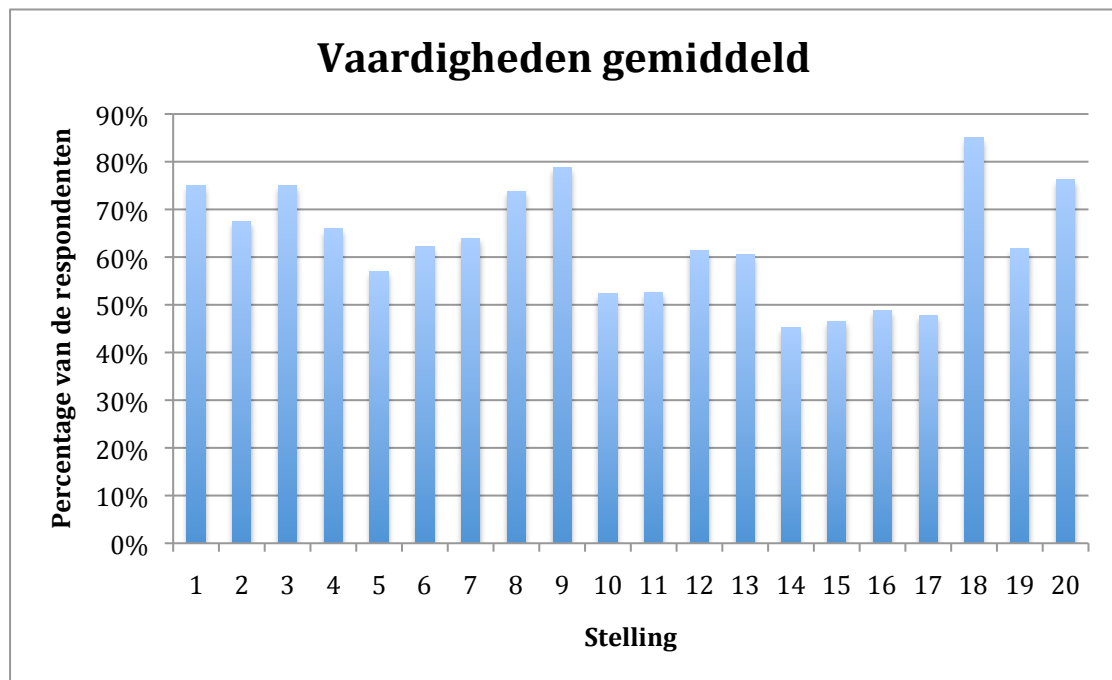
Stelling	ja docenten	ja schoolleiders	ja leerlingen	gemiddeld
1	35%	38%		37%
2	40%	25%		33%
3	25%	38%	47%	37%
4	35%	50%	58%	48%
5	35%	75%		55%
6	15%	38%		27%



Verschillen in de categorie vaardigheden:

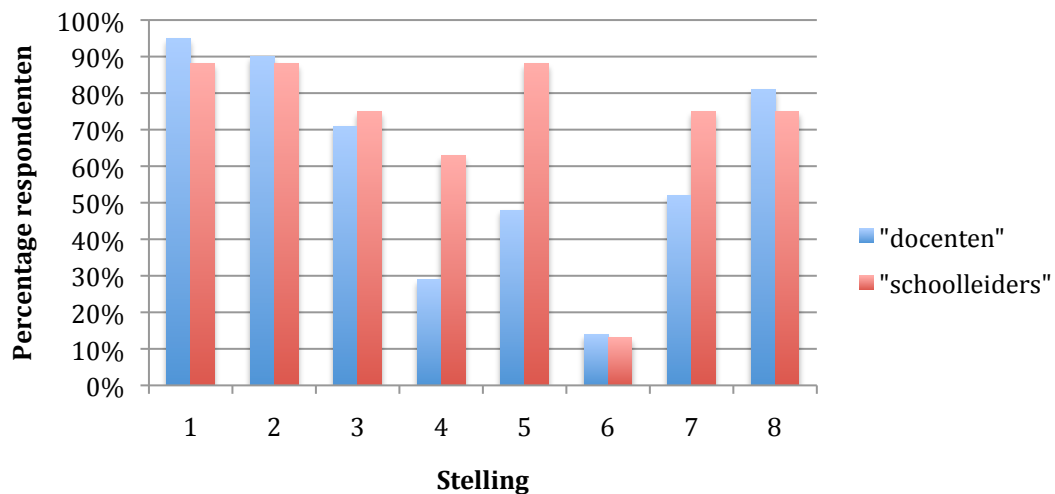
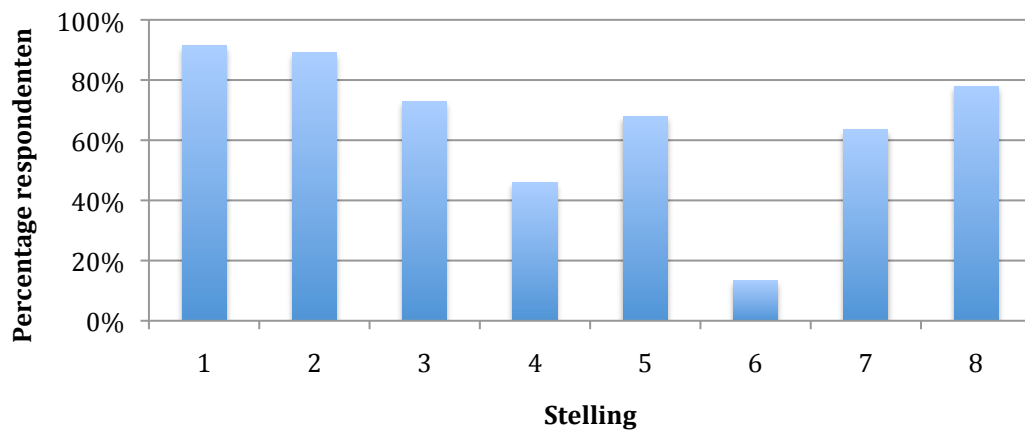
		docenten	schoolleiders	leerlingen	Gem.
beginsituatie	1	100%	75%	50%	75%
	2	90%	63%	50%	68%
	3	100%	50%		75%
	4	57%	75%		66%
	5	71%	50%	50%	57%
	6	67%	63%	57%	62%
	7	90%	75%	27%	64%
	8	95%	88%	39%	74%
	9	95%	63%		79%
doelen	10	57%	50%	50%	52%
inhoud	11	30%	50%	78%	53%
	12	95%	50%	39%	61%
methodiek/ organisatie	13	86%	63%	33%	61%
	14	65%	38%	33%	45%
	15	75%	38%	27%	47%
	16	45%	63%	39%	49%
	17	62%	38%	44%	48%
	18	95%	75%		85%
evaluatie	19	86%	38%		62%
	20	90%	63%		76%





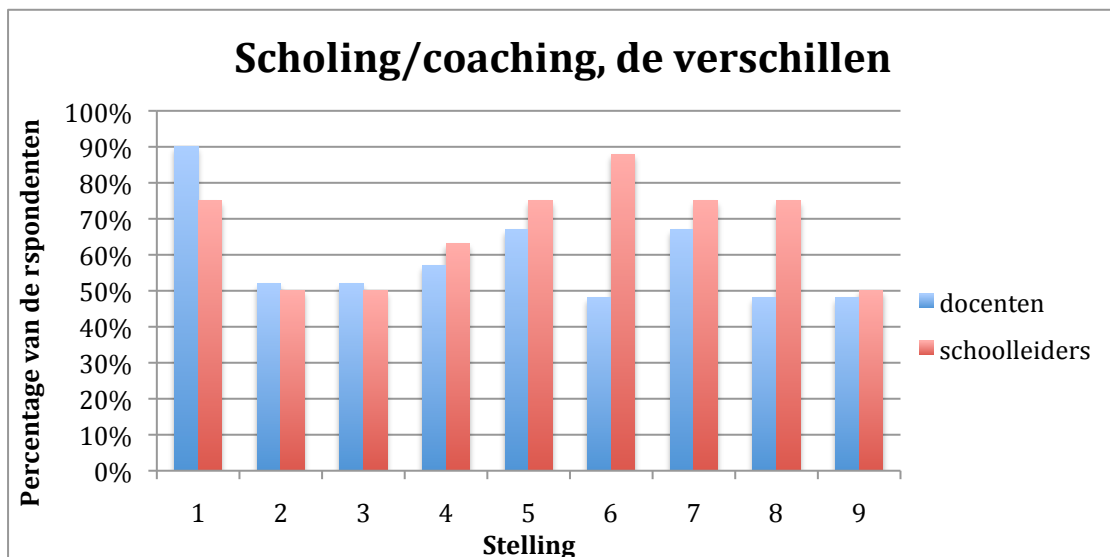
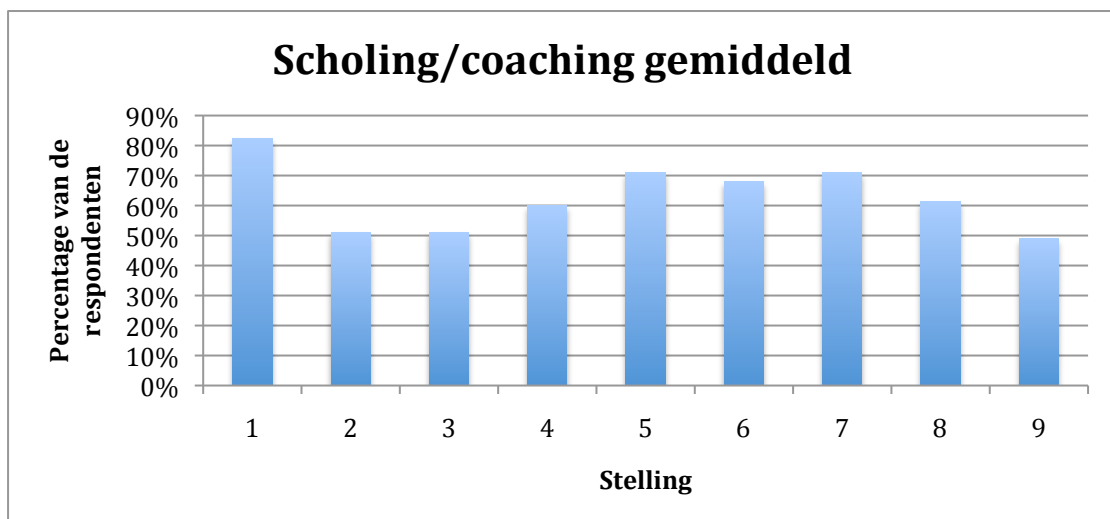
Categorie randvoorwaarden: docenten vergeleken met de mening van de schoolleiders

stelling	ja docenten	ja schoolleiders	gem.
1	95%	88%	92%
2	90%	88%	89%
3	71%	75%	73%
4	29%	63%	46%
5	48%	88%	68%
6	14%	13%	14%
7	52%	75%	64%
8	81%	75%	78%

Verschillen randvoorwaarden**Randvoorwaarden gemiddeld**

Categorie scholing/coaching: de verschillen

stelling	ja docenten	ja schoolleiders	gem.
1	90%	75%	83%
2	52%	50%	51%
3	52%	50%	51%
4	57%	63%	60%
5	67%	75%	71%
6	48%	88%	68%
7	67%	75%	71%
8	48%	75%	62%
9	48%	50%	49%

**De mening van docenten, schoolleiding en leerlingen gemiddeld**

Bijlage 15 Brief van een docent

Beste xxxxxxxx

Ik kan deze vragen voor het grootste deel niet beantwoorden. Ik geef al bijna 25 jaar les in de vmbo-tl afdeling, dit is zwaar werk waar veel collega's op afknappen. Ik onderschrijf de stelling dat dit werk langzamerhand zwaarder wordt vanwege grotere gedragsproblemen bij leerlingen en dankzij het feit dat het Speciaal Onderwijs steeds verder wordt dichtgetimmerd. Ik zie dit als een bezuinigingsmaatregel.

Het is onmogelijk om in klassen van 25 – 30 leerlingen te komen tot individuele observaties van leerlingen en handelingsplannen. Je bent als docent al blij dat je in een les en paar begrippen hebt besproken of een paar opgaven hebt behandeld.

Resultaten in 3 vmbo-tl klassen kunnen sterk verbeteren door de invoering van drie redelijk eenvoudige maatregelen.

- 1. Klassen niet groter dan 23/ 24 leerlingen.*
- 2. Zeer consequente administratie van – en straf bij afwezigheid.*
- 3. Consequente naleving van rode brieven beleid.*

Andere aanpak beschouw ik als 'rommelen in de marge'. Omdat het onderwijs de komende tien jaar vooral zal worden gedomineerd door bezuinigingen zal er van het e.e.a. wel weinig terechtkomen.

Groeten xxxxxxxx

Bijlage 16 Toelichting bij de enquête die afgenomen is bij de betrokken schoolleiders

Welke rol kan de schoolleiding spelen om docenten beter te faciliteren om tot een planmatige aanpak te komen?

Informatie/ kennis

4. Welke informatie dient in het lvs te staan? Informatie over de leerling binnenhalen van BAO en van 1^e en 2^e klas?

Antwoord:

- a. *Entree - en andere toetsen met uitleg van de waarden. Gezinssituatie en verloop BAO. Factoren die van invloed zijn geweest op het functioneren op het BAO, psychisch lijden.*
- b. *Schools functioneren, sociaal functioneren, instructie, doorzettingsvermogen, interventies, verwijzingen en zorgtraject, problematiek thuis*

5. Hoe en op welke wijze wordt de info aangeleverd?

Antwoord:

- a. *De docenten hebben toegang tot het informatiesysteem, toegang tot hun eigen leerlingen. De mentor maakt een jaarverslag. De afdelingsleiders houden een logboek bij en ook het zorgteam doet verslag van haar acties.*

6. Kan die informatie verbeteren?

Antwoord:

- a. *Twee keer per jaar verslag doen van functioneren, zodat verloop te volgen is.*
- b. *Hier is een verbeterslag te maken. Verwerken heeft nu een te lage prioriteit. Ook onkunde en te kort aan discipline speelt een rol. Ook de privacyproblematiek dwarsboomt de informatieverstrekking.*

Over randvoorwaarden ten behoeve van het planmatig werken

3. Worden docenten voldoende gefaciliteerd voor de leerlingenbesprekingen inclusief voor en nawerk?

Antwoord:

- a. *Niet voldoende. De mentoren met name hebben weinig of geen taakuren.*
- b. *Volgens de regels wel. Voor rapportvergaderingen en leerlingenbespreking is tijd ingecalculeerd. Docenten willen graag extra tijd, maar het zou een onderdeel van de werkzaamheden moeten zijn.*

4. Is het faciliteren van de mentoren afhankelijk van het aantal zorgleerlingen in de klas? (schrijven en bijhouden van een hp).

Antwoord:

- a. *Nee, dit is niet het geval, maar wel wenselijk als mentor extra zorg moet verlenen.*
- b. *Dat is nu niet zo bepaald. Er is ook geen verschil per soort mentoraat. Er is wel een verschil per afdeling.*

Scholing/ coaching in verband met planmatig werken

6. Hoe is de bij- en nascholing t.a.v. specifieke onderwerpen geregeld? Zoals psychopathologie en dossieranalyse?

Antwoord:

- a. *Dit is niet geregeld. Of de bijscholing is te algemeen of te incidenteel over een specifiek onderwerp.*
- b. *Er is geen beleid. Incidenteel op bijvoorbeeld studiedagen of op eigen initiatief krijgt met na- of bijscholing.*

7. Zijn er trainingen en coachingprogramma's t.a.v. begeleiding van zorgleerlingen.

Antwoord:

- a. *Nee*
- b. *Nee*

8. Zijn er lessen voor docenten voor het opstellen van een handelingsplan.

Antwoord:

- a. *Nee*
- b. *Nee*

9. Is er hulp van een deskundige?

Antwoord:

- a. *De zorgcoördinator en er is individueel bij enkele docenten expertise.*
- b. *Idem*

10. Zijn er formats voor een handelingsplan?

Antwoord:

- a. *Niet op de afdeling.*
- b. *Niet bekend.*

