

Student: Angela de Konink
Studentnummer: S1031550
E-mail: s1031550@student.windesheim.nl

Recht op een gelijke kans

De leerling en zijn handelingsplan

Angela de Konink

SAMENVATTING	4
1 INLEIDING	5
1.1 VERLEGENHEIDSITUATIE	5
1.2 DOEL IN HET ONDERZOEK	5
1.3 DOEL VAN HET ONDERZOEK	5
1.4 ONDERZOEKSVRAGEN	6
2 THEORETISCH KADER	8
2.1 WAT IS PASSEND ONDERWIJS?	8
2.2 WAT BETEKEN DE DOELSTELLING VAN PASSEND ONDERWIJS VOOR EEN SCHOOL?	8
2.3 WAT IS EEN INDIVIDUEEL HANDELINGSPLAN?	8
2.3.1 DE BEGINSITUATIE	9
2.3.2 DOELEN	9
2.3.3 TERMIJN	9
2.3.4 INHOUD	10
2.3.5 BETROKKENEN	10
2.3.6 ORGANISATIE	11
2.3.7 EVALUATIE	11
2.4 WAT IS EIGENAARSCHAP VAN HET EIGEN LEREN?	11
2.5 WAT ZIJN DE DRIE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE?	12
2.6 WAT BETEKEN MOTIVATIE?	13
2.6.1 INTRINSIEKE MOTIVATIE	13
2.6.2 EXTRINSIEKE MOTIVATIE	14
2.7 WAT WORDT VERSTAAN ONDER SPECIALE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN EEN LEERLING?	14
3 OPZET VAN HET ONDERZOEK	16
4 RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK	18
4.1 RESULTATEN VRAGENLIJST LEERKRACHTEN (N=13)	18
4.1.1 INDIVIDUELE HANDELINGSPLANNEN BINNEN UW GROEP	18
4.1.2 BETROKKENHEID VAN DE LEERLING BIJ HET HANDELINGSPLAN	19
4.1.3 FORMAT VAN DE VERSCHILLENDE HANDELINGSPLANNEN	20
4.2 RESULTATEN VRAGENLIJST OUDERS (N=12)	21
4.2.1 BETROKKENHEID VAN DE LEERLING BIJ HET HANDELINGSPLAN	21
4.2.2 FORMAT VAN DE VERSCHILLENDE HANDELINGSPLANNEN	23
4.3 RESULTATEN VRAGENLIJST INTERN BEGELEIDERS (N=14)	24
4.3.1 INDIVIDUELE HANDELINGSPLANNEN BINNEN UW GROEP	24
4.3.2 BETROKKENHEID VAN DE LEERLING BIJ HET INDIVIDUELE HANDELINGSPLAN	25
4.3.3 FORMAT VAN DE VERSCHILLENDE HANDELINGSPLANNEN	27
4.4 RESULTATEN VAN HET VRIJE INTERVIEW MET EEN AANTAL LEERLINGEN (N=6).	28
5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	29
5.2 CONCLUSIES NAAR AANLEIDING VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN	35
5.3 AANBEVELINGEN	37
LITERATUURLIJST	38
BIJLAGE I: VRAGENLIJST LEERKRACHTEN	41

BIJLAGE II: DE GRAFIEKEN BEHOREND BIJ DE VRAGENLIJST VOOR DE LEERKRACHTEN	46
BIJLAGE III: VRAGENLIJST OUDERS	49
BIJLAGE IV: DE GRAFIEKEN BEHOREND BIJ DE VRAGENLIJST VOOR DE LEERKRACHTEN	52
BIJLAGE V: VRAGENLIJST INTERN BEGELEIDERS.	54
BIJLAGE VI: DE GRAFIEKEN BEHOREND BIJ DE VRAGENLIJST VOOR DE INTERN BEGELEIDERS.	58
BIJLAGE VII: FORMAT INDIVIDUEEL HANDELINGSPLAN SINT MAARTENSSCHOOL	60

Samenvatting

Recht op gelijke kansen, dat is waar het in het onderwijs om draait. Ook leerlingen met speciale onderwijsbehoeften hebben recht op een gelijke kans. Gelet op de huidige politieke ontwikkelingen op het gebied van passend onderwijs, zal de leerkracht worden aangesproken op zijn vaardigheden om, om te gaan met leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften.

Het praktijkonderzoek is de afsluiting van de Master Special Educational Needs met afstudeerrichting, Remedial Teaching basisonderwijs.

Het doel van het onderzoek is te onderzoeken op welke wijze het mogelijk is de leerlingen van de Sint Maartensschool meer te betrekken bij het werken met het individuele handelingsplan, teneinde meer tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling.

De betrokkenheid van de leerlingen bij het individuele handelingsplan ontbreekt op de Sint Maartensschool. Er zijn verschillende redenen voor dit gebrek aan betrokkenheid, bijvoorbeeld: te weinig tijd, geen toereikend format en te veel handelingsplannen binnen een groep.

De bereidheid van leerkrachten is zeker aanwezig. Er wordt echter wel aangegeven dat voordat de betrokkenheid van de leerlingen vergroot kan worden, er wel eerst een aantal veranderingen doorgevoerd moeten worden.

1 Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

De Sint Maartensschool werkt al een aantal jaren met individuele handelingsplannen voor leerlingen. Leerlingen die op een vakgebied niet het niveau van de gemiddelde groep halen, krijgen aanpassingen aan het leerprogramma. Deze aanpassingen staan beschreven in een handelingsplan. Deze aanpassingen kunnen één of meerdere vakgebieden beslaan. Het handelingsplan wordt opgesteld door de groepsleerkracht, in samenwerking met de intern begeleider. Zodra het handelingsplan is opgesteld, bespreken de leerkrachten en eventueel de intern begeleider de inhoud met de ouders en ondertekenen de ouders het handelingsplan ter goedkeuring. De leerling wordt niet betrokken in dit proces.

Op dit moment wordt er binnen de Sint Maartensschool geen gebruik gemaakt van de expertise van de leerling bij het werken met een handelingsplan. De leerling merkt alleen dat er op een andere manier gewerkt wordt, maar er wordt vrijwel geen uitleg gegeven over het hoe en waarom. Clijsen (2007) geeft aan dat het van groot belang is de leerling mede-eigenaar te maken van het handelingsplan. Dit is van belang om de motivatie, om actief mee te doen, te vergroten en ook om de leerling het gevoel te geven serieus te worden genomen. Een ander belangrijk winstpunt van het actief betrekken van een leerling is dat de leerling vaak zelf goed kan aangeven wat als moeilijk wordt ervaren en waar hulp en begeleiding bij gewenst is.

Op de Sint Maartensschool wordt de leerling niet betrokken bij bovenstaand proces. Vanuit deze situatie is de volgende centrale vraagstelling ontstaan: *Op welke wijze kan de leerling worden betrokken bij het werken met een individueel handelingsplan op de Sint Maartensschool, teneinde meer tegemoet te kunnen komen aan de speciale onderwijsbehoeften van de leerling?*

1.2 Doel in het onderzoek

Het doel in dit onderzoek is te onderzoeken op welke wijze het mogelijk is om leerlingen van de Sint Maartensschool te betrekken bij het werken met het handelingsplan.

1.3 Doel van het onderzoek

Met de uitkomsten van dit onderzoek wordt de Sint Maartensschool handvatten geboden om de betrokkenheid van de leerling bij het eigen handelingsplan te vergroten. Door het vergroten van de betrokkenheid van de leerlingen kan er meer richting worden gegeven aan handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2007a) en staat de leerling meer centraal binnen het onderwijs op de Sint Maartensschool. Door beter aan te sluiten bij de speciale onderwijsbehoeften van de leerlingen wordt er gericht gezocht naar voorwaarden voor leren en ontwikkeling en wordt er meer gekeken naar de toekomst. Er wordt gesproken in termen van kansen in plaats van in termen van beperkingen.

1.4 Onderzoeksvragen

Om het doel van het onderzoek te realiseren zijn er een vijftal onderzoeksvragen geformuleerd. De onderzoeksvragen zijn opgesplitst in verschillende deelvragen.

Onderzoeksvraag 1:

Op welke wijze wordt er op dit moment gebruik gemaakt van input van de leerling van de Sint Maartensschool bij het werken met een handelingsplan?

Deelvragen:

- 1.1 Op welke wijze is het beleid omtrent handelingsplannen op de Sint Maartensschool op dit moment vormgegeven?
- 1.2 Wat is de ervaring van de leerlingen van de Sint Maartensschool die werken met een handelingsplan over hun rol bij het werken met dit handelingsplan?
- 1.3 Wat is de ervaring van de leerkrachten van de Sint Maartensschool over de rol van de leerling bij het werken met een handelingsplan?
- 1.4 Wat is de ervaring van de ouders van de Sint Maartensschool over de rol van de leerling bij het werken met een handelingsplan?

Onderzoeksvraag 2:

Verwachten de leerlingen van de Sint Maartensschool die werken met een individueel handelingsplan, hun ouders en de leerkrachten een beter resultaat als de inbreng van de leerling bij het handelingsplan wordt vergroot?

Deelvragen:

- 2.1 Zouden de leerlingen die werken met een handelingsplan intensiever betrokken willen worden bij het handelingsplan?
- 2.2 Is een intensieve rol van de leerlingen volgens de leerkrachten van de Sint Maartensschool wenselijk?
- 2.3 Is een intensieve rol van de leerlingen volgens de ouders van leerlingen met een handelingsplan van de Sint Maartensschool wenselijk?
- 2.4 Wat wordt er in de literatuur beschreven over het betrekken van de leerling bij het werken met een individueel handelingsplan?
- 2.5 Wat wordt er in de literatuur beschreven over het rendement van het intensief betrekken van de leerling bij werken met het handelingsplan?

Onderzoeksvraag 3:

Hoe groot is de invloed van het format op de rol van de leerlingen bij het werken met een individueel handelingsplan?

Deelvragen:

- 3.1 Op welke wijze is het handelingsplan op de Sint Maartensschool op dit moment vormgegeven?
- 3.2 Wie stelt op dit moment het handelingsplan binnen de Sint Maartensschool op?
- 3.3 Welke ervaringen hebben de leerkrachten op dit moment met het format van het handelingsplan?
- 3.4 Op welke wijze beoordelen de ouders van leerlingen met een handelingsplan van de Sint Maartensschool op dit moment het format van het handelingsplan?

Onderzoeksvraag 4:

Op welke wijze worden de leerlingen van Stichting Panta Rhei betrokken bij het individuele handelingsplan?

Deelvragen:

- 4.1 Wordt er op andere scholen van Stichting Panta Rhei gewerkt met handelingsplannen waarbij de leerlingen intensief betrokken zijn?
- 4.2 Wat zijn de verschillen in format van het handelingsplan tussen de scholen van Stichting Panta Rhei en de Sint Maartensschool?
- 4.3 Wat zijn de overeenkomsten in format van het handelingsplan tussen de scholen van Stichting Panta Rhei en de Sint Maartensschool?
- 4.4 Welke verbeterpunten in het format van het handelingsplan van de Sint Maartensschool kunnen er worden doorgevoerd, zodat de leerlingen van de Sint Maartensschool meer betrokken worden?

Onderzoeksvraag 5:

Welke verbeterpunten voor het format zijn er volgens de leerlingen die werken met een handelingsplan, hun ouders en de leerkrachten van de Sint Maartensschool, teneinde de leerlingen meer te betrekken bij het handelingsplan?

Deelvragen:

- 5.1 Welke verbeterpunten met betrekking tot het format van het handelingsplan zijn er volgens de leerlingen die werken met een handelingsplan op de Sint Maartensschool?
- 5.2 Welke verbeterpunten met betrekking tot het format van het handelingsplan zijn er volgens de ouders van leerlingen op de Sint Maartensschool die werken met een handelingsplan?
- 5.3 Welke verbeterpunten met betrekking tot het format van het handelingsplan zijn er volgens de leerkrachten van de Sint Maartensschool?

2 Theoretisch kader

2.1 Wat is passend onderwijs?

Per 1 augustus 2012 treedt het wettelijk kader passend onderwijs in werking (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011). In een brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal geeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart, aan dat het doel van passend onderwijs moet zijn zo goed mogelijk onderwijs te bieden aan ieder kind, ongeacht de extra zorgbehoefte (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011). Het kabinet wil naar een meer efficiënt en effectief stelsel van passend onderwijs. Dit houdt ondermeer in dat scholen een zorgplicht krijgen, waardoor leerlingen een zo goed mogelijk passend onderwijsaanbod krijgen op de school van aanmelding of een andere school in de regio. De docenten die werkzaam zijn op deze scholen hebben voldoende bagage om te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en specifieke leer- en of gedragsproblemen. Daarnaast wordt er van ouders verwacht dat zij betrokken zijn bij hun kind op school. Het huidige kabinet bezuinigt 300 miljoen op passend onderwijs. Deze bezuinigingen houden in dat er minder middelen buiten de klas terecht komen en meer middelen beschikbaar zijn voor de toerusting van docenten om met verschillen tussen leerlingen om te kunnen gaan (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011).

2.2 Wat betekent de doelstelling van passend onderwijs voor een school?

Een van de doelstellingen van passend onderwijs is de zorgplicht voor de school. De school wordt verplicht een zo veel mogelijk passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die zich aanmelden. Deze zorg kan op de eigen school of op een andere school geboden worden. Uitgangspunt is wel dat de leerling zo veel mogelijk geplaatst wordt op de school van de eerste keuze van de ouders. De school moeten aanpassingen doen om het onderwijs aan een leerling met beperking vorm te geven. Als dit onevenredig veel aanpassingen zijn, dan moet de school in overleg met ouders een andere school zoeken. Dit is conform de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronisch ziekte (Donner, 2003). De school stelt een onderwijszorgprofiel op. In dit onderwijszorgprofiel formuleert de school welke zorg zij als standaard kunnen bieden en welke gespecialiseerde zorg zij kunnen verzorgen. Als de leerling is toegelaten, dan wordt er een ontwikkelperspectief opgesteld. Dit ontwikkelperspectief vervangt het huidige handelingsplan. In dit ontwikkelperspectief staat beschreven welke (extra) ondersteuning de leerling krijgt. Na overleg met de ouders wordt het ontwikkelperspectief vastgesteld en vindt er een periodiek overleg tussen de ouders en de leerkracht plaats over de vorderingen en de begeleiding (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011).

2.3 Wat is een individueel handelingsplan?

Een individueel handelingsplan wordt ontworpen voor leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte. Het beschrijft de sterke en zwakke punten en interesses van een individuele leerling. Daarnaast staan er specifieke doelen en verwachtingen voor en van de leerling in beschreven. Tevens wordt er omschreven welke aanpassingen er zullen worden gedaan om de gestelde doelen te behalen. Naast de doelen, verwachtingen en aanpassingen wordt ook de voortgang van de leerling beschreven in het individuele handelingsplan (British Columbia School Superintendents' Association, 2002; Ministry of Education and Training, 1998; Pameijer & Van Beukering; 2007a).

Het individuele handelingsplan omvat de volgende rubrieken (Pameijer & Van Beukering, 2008):

- Beginsituatie
- Doelen
- Termijn
- Inhoud
- Betrokkenen
- Organisatie
- Evaluatie

2.3.1 De beginsituatie

In deze rubriek van het handelingsplan wordt de huidige stand van zaken beschreven. Er wordt een zo duidelijk mogelijk beeld geschetst van het huidige ontwikkeling- en prestatieniveau of over het probleemgedrag van de betreffende leerling (Pameijer & Van Beukering, 2007a).

Het beschrijven van de huidige situatie heeft twee belangrijke functies:

1. Het is de basis voor het opstellen van realistische en haalbare doelen en voor het formuleren van onderwijsbehoeften van de leerling.
2. Vanuit de huidige situatie kan de vooruitgang goed worden gemeten.

Het is belangrijk de huidige situatie zo precies mogelijk te beschrijven in dit deel van het handelingsplan. Hoe preciezer de beginsituatie beschreven is, hoe realistischere doelen er kunnen worden gesteld (National Council for Special education, 2006). Naast de beschrijving van de huidige stand van zaken is het eveneens belangrijk om te omschrijven wat de sterke punten en interesses van een leerling zijn. Dit is van belang om goed aan te kunnen sluiten bij de manier van leren van een leerling (Manitoba Education, 2010; National Council for Special education, 2006). Van de Wiel en Huijgens (2007) geven aan dat door de sterke kanten van de leerling te benoemen, deze duidelijk in kaart zijn en gebruikt kunnen worden om aan de zwakke kanten te werken.

2.3.2 Doelen

De doelen voor de leerling die opgesteld worden zijn gerelateerd aan de beginsituatie, zoals die beschreven is in het handelingsplan. Het streven is om de kerndoelen van het onderwijs voor alle kinderen te bereiken. Bij een aantal leerlingen zal dit niet lukken. Voor deze kinderen kan de keuze worden gemaakt te differentiëren in verticale richting. Dit houdt in dat er wordt gekozen voor een lager niveau dan het gemiddelde eindniveau als einddoel. Door op deze manier te differentiëren, zal de leerling wel kennis maken met alle leerstofdomeinen (Boswinkel & Moerlands, 2003). De doelen moeten zo SMART mogelijk worden opgesteld. SMART staat voor, Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden. Dit is ondermeer belangrijk, omdat smart geformuleerde doelen effectiever geëvalueerd kunnen worden, dan niet smart geformuleerde doelen (Manitoba Education, 2010; National Council for Special education, 2006; Pameijer & Van Beukering, 2007a, Van de Wiel & Huijgens, 2007).

2.3.3 Termijn

Het beschrijven van de termijn waarop de doelen dienen te zijn bereikt, wordt beschreven in de rubriek termijn van het handelingsplan. Het aspect tijd is belangrijk, omdat er anders eindeloos door gegaan zou kunnen worden met het trachten het doel te behalen (Van de Wiel & Huijgens, 2007). Een individueel handelingsplan wordt in principe opgesteld voor een kortdurende intensieve periode. Het is gericht op het herstellen van de aansluiting met de

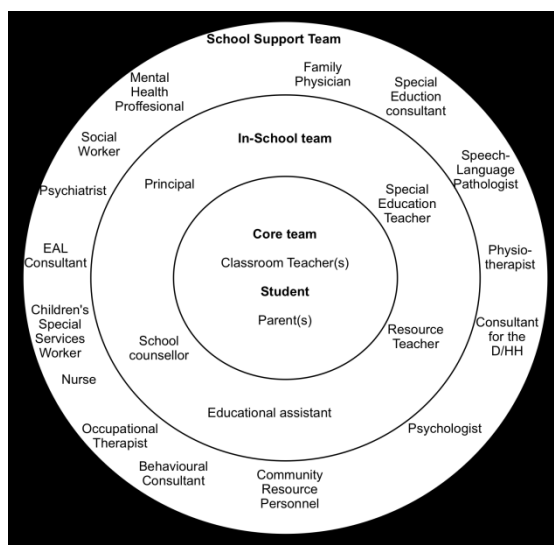
groep. Houtveen (2004) geeft in haar artikel over de visie op verschillen aan dat een langdurig individueel handelingsplan niet wenselijk is. Doordat voor de leerling de stimulerende leeromgeving van de groep ontbreekt, verlopen de vorderingen van de leerling langzamer dan normaal het geval is. Tevens pleit Houtveen (2004) ervoor om het handelingsplan zo vroeg mogelijk in te zetten om te grote achterstanden te voorkomen en de aansluiting bij de groep te behouden. Met name op het gebied van technisch lezen is gebleken dat als een leerling voor het 9^{de} levensjaar niet vlot technisch leert lezen, dit na het 9^{de} levensjaar vrijwel niet meer te realiseren is. Preventief en vroegtijdig ingrijpen is dus van groot belang.

2.3.4 Inhoud

In de rubriek inhoud wordt beschreven wat het kind nodig heeft om de gestelde doelen te bereiken. Het is belangrijk dat de inhoud zoveel mogelijk aansluit bij de aanpak in de groep (Pameijer & Van Beukering, 2008). Houtveen (2004) geeft aan dat dubbel-leren voorkomen moet worden, want dit is verwarrend voor zwakke leerlingen. Het is belangrijk dat de leerlingen niet te veel van elkaar afwijkende instructies krijgt (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2010; Wentink & Verhoeven, 2003; Van de Wiel & Huijgens, 2007). Volgens Buis en De Keyzer (1993) is een van de knelpunten in de samenwerking tussen de remedial teacher en de leerkracht dat de adviezen, gegeven door de remedial teacher, niet altijd haalbaar zijn. De adviezen houden vaak te weinig rekening met het spanningsveld tussen 'werken met een groep' en 'het onderwijs afstemmen op een individuele leerling'. Afstemming op de inhoud is daarom van groot belang, vooral voor zwakke leerlingen. De onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht worden geformuleerd. Hierbij wordt niet alleen gekeken naar onderwijskundige principes, maar ook de pedagogische benadering door de leerkracht (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2010).

2.3.5 Betrokkenen

In deze rubriek van het handelingsplan staat beschreven wie er allemaal betrokken zijn bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het handelingsplan. Volgens het handboek van Manitoba Education (2010) kan er gesproken worden van een Student Support Team.



Figuur 1. Student Support Team (Manitoba Education, 2010).

In figuur 1 is te zien welke personen er allemaal betrokken kunnen zijn bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van een handelingsplan. Wie er allemaal in het Student Support Team plaats nemen, is afhankelijk van de behoeften van de leerling en de beschikbaarheid van de verschillende personen. Het belangrijkste team is het Core Team. Dit team bestaat uit de leerling, de leerkracht en de ouders. De leerkracht speelt een centrale rol bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het handelingsplan. De leerkracht is de beslissende factor in het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerling. De leerkracht moet over voldoende competenties beschikken om dit te doen. Daarnaast moet de leerkracht als professional bereid zijn te reflecteren over zijn handelen en zijn aanbod (Clijsen, 2007). Voorts behoren ook de ouders tot het Core Team. Het is van belang in gesprek te gaan met ouders. Zij weten immers ook wat de interesses van hun kind zijn, wat de sterke en zwakke kanten zijn en tot op zekere hoogte waar het kind hulp en ondersteuning bij nodig heeft (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009). Om de positie van de ouders binnen het zorgsysteem te versterken heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een tweetal ouderbijeenkomsten georganiseerd. Tijdens de bijeenkomsten is er gesproken over de wensen van de ouders en hoe dit kan worden ingepast in de beleidsvoorstellen. Uit een verslag van met name de tweede ouderbijeenkomsten blijkt dat ouders ervaren dat ze niet altijd als deskundig worden gezien (Hover & Baarda, 2005). Dit is een belangrijk signaal, waar goed naar gekeken moet worden. Het laatste maar wellicht wel het meest belangrijke lid van het Core Team, de leerling. De rol van de leerling zal verderop in dit hoofdstuk uitgebreid aan bod komen.

2.3.6 Organisatie

Wie werkt aan welke doelen, waar, hoe lang en wanneer? Dit zijn allemaal vragen die beantwoord worden in deze rubriek van het handelingsplan. Het streven is om de hulp aan de leerling zoveel mogelijk binnen de groep te realiseren. Dit is belangrijk, omdat de leerkracht zo de regie niet kan verliezen. Daarnaast mist de leerling ook geen instructie van andere lesstof. Door de leerling uit de klas te halen, kan deze het gevoel krijgen anders te zijn en buiten de groep te vallen en dat is niet wenselijk (Van Der Aalsvoort, 2002; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2010; Wentink & Verhoeven, 2003).

2.3.7 Evaluatie

In deze rubriek van het handelingsplan dient men na te gaan of de gestelde doelen bereikt zijn. Het betreft dan niet alleen de evaluatie van het product of resultaat, maar ook het evalueren van het leerproces is daarbij van belang (De Munnik & Vreugdenhil, 2005). Er wordt hier dus gesproken van twee verschillende typen van evalueren, namelijk productgerichte evaluatie en procesgerichte evaluatie. Bij de productgerichte benadering wordt er gemeten of de doelstellingen behaald zijn en bij de procesgerichte benadering is de vraag hoe het leerproces verlopen is (Boekaerts & Simons, 1995).

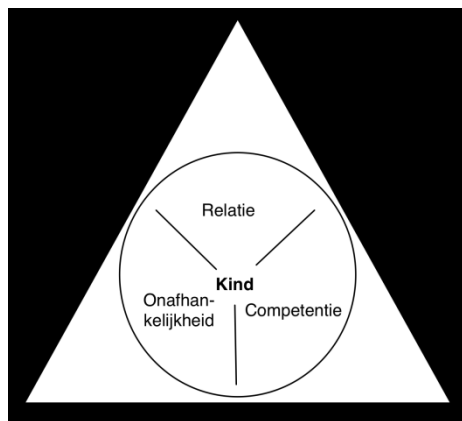
2.4 Wat is eigenaarschap van het eigen leren?

Stevens (1997) gaat in zijn pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs “Overdenken en doen” onder andere in op een verschuiving van de rol van de leerkracht bij het verlenen van hulp aan een leerling. De leerling wordt volgens Stevens (1997) te veel gezien als het lijdend voorwerp en draagt weinig tot geen verantwoordelijkheid meer voor de eigen ontwikkeling. De leerkracht biedt hulp door een deel van het probleem of de taak over te nemen. Door op deze manier te werken kunnen kinderen het idee krijgen zelf weinig te zeggen te hebben

over hun eigen ontwikkeling. Een kind moet het eigen leer- en ontwikkelingswerk zelf doen. De leerkracht kan een kind ondersteunen en helpen om zichzelf te helpen, volgens Stevens (1997) heeft dat ontwikkelingswaarde voor kinderen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed kijkt naar het kind om onderwijsbehoeften vast te stellen, maar dat er wel gesproken wordt over de behoeften van de leerling. Het kind moet eigenaar zijn van het eigen leren en onderwijsbehoeften (Hooiveld, 2005). Om leerlingen eigenaarschap over het eigen leren te geven zijn er een aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan, deze worden beschreven in paragraaf 2.5.

2.5 Wat zijn de drie psychologische basisbehoeften?

De basisbehoeften zijn voor leerlingen de voorwaarden voor een actieve en gemotiveerde leerhouding en dus zin in leren. In figuur 2 staan in de cirkel de 3 psychologische basisbehoeften genoemd.



Figuur 2. Drie psychologische basisbehoeften.

De drie basisbehoeften kunnen als volgt worden omschreven (Bors & Stevens, 2010; Ebata, 2010; Dijkstra & Van der Meer, 2000):

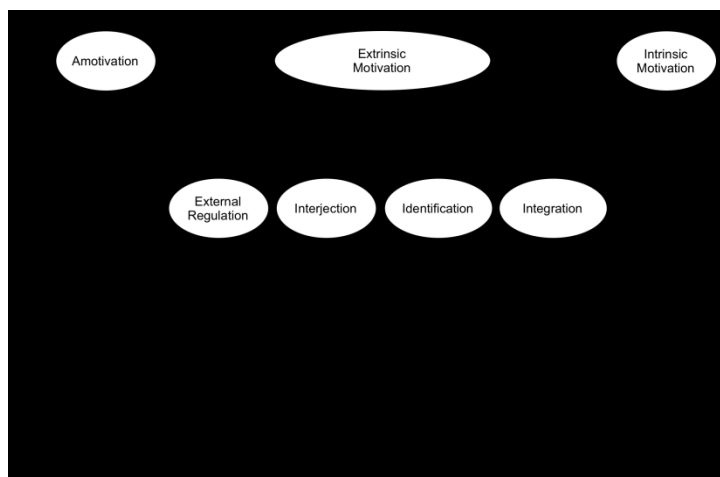
1. *Competentie*: Kinderen moeten het gevoel hebben dat ze greep op de omgeving hebben. Ze moeten plezier beleven aan de les en actief en betrokken zijn, pas dan kunnen ze zich ontwikkelen.
2. *Relatie*: dit aspect gaat over de behoefte om ergens bij te horen, deel uit te maken van de groep. Er is behoefte aan interactie en zich verbonden en veilig voelen.
3. *Autonomie*: bij dit aspect gaat het over de vrijheid om zelf keuzes maken, beslissingen en initiatief te nemen, zelf verantwoordelijkheid te dragen en zelf te sturen.

Door leerlingen te betrekken bij hun eigen leren, kan een leerling zelf laten zien wat hij of zij kan. Het is belangrijk dat wat je te leren krijgt, aansluit bij je ontwikkeling en je interesse. Je moet zelf de regie kunnen voeren en er moet iemand zijn die je wilt helpen of met je wilt werken. Leraren zijn een belangrijke schakel in het vervullen van de drie psychologische behoeften. Zij zijn beslissend voor de motivatie van de leerling en daarmee dus beslissend voor het leerresultaat (Stevens, 2002). De leerkracht moet er voor zorgen dat de leerlingen plezier beleven aan leren en ook moet dat wat geleerd wordt zinvol zijn en ingezet kunnen worden in het dagelijks leven (Ebata, 2010).

Banning (2009) onderschrijft ook het belang van het hebben van hoge verwachtingen van een leerling. Hij geeft aan dat hoge verwachtingen leerprestaties verhogen en lage verwachtingen leerprestaties in neerwaartse richting beïnvloeden, het zogenaamde pygmalion effect. Uit onderzoek naar het pygmalion effect in de klas van Rosenthal en Jacobson (1992) blijkt dat de verwachtingen van onderwijzers van groot belang zijn voor de prestaties van de leerling. Een van de effecten van dit onderzoek was dat de kinderen van wie de verwachtingen hoog waren, ook in werkelijkheid betere vorderingen maakten. De verklaring van dit effect was dat de leerkrachten op basis van hun verwachtingen hun gedrag en taalgebruik tegenover de leerlingen aanpasten. Leerlingen waar ze meer van verwachten kregen moeilijkere opdrachten, positieve aandacht, positieve feedback, meer gelegenheid tot het stellen van vragen en door stemklank en lichaamstaal van de leerkracht creëerden ze een warm emotioneel klimaat. Deze leerlingen maakten de verwachtingen ook waar en presteerden beter.

2.6 Wat betekent motivatie?

“To be motivated means *to be moved* to do something” (Ryan & Deci, 2000, p. 54). In het artikel *Intrinsic en Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* (Ryan & Deci, 2000), gaan Ryan en Deci in op het begrip motivatie. Ryan en Deci geven aan dat er verschillende vormen van motivatie zijn. Verderop in deze paragraaf worden deze vormen aan de hand van figuur 3 nader toegelicht. Als er aan de drie basisbehoeften wordt voldaan zullen leerlingen gemotiveerd zijn om doelen te bereiken. Als de gestelde doelen zijn bereikt, dan zullen ze tevreden zijn. Na een periode van tevredenheid zullen er nieuwe doelen worden gesteld en zal de motivatie toenemen om ook deze doelen te bereiken (Maslow, 1981). Motivatie kan worden opgesplitst in twee verschillende typen, namelijk intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. In figuur 3 staan beide typen weergegeven.



Figuur 3. Intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000).

2.6.1 Intrinsieke motivatie

We spreken van intrinsieke motivatie wanneer de drive van binnenuit komt en er geen aansporing van buitenaf nodig is (Bors & Stevens, 2010; Donald, 2002; Lei, 2010; Ryan & Deci, 2000). Zoals weergegeven in figuur 3, is de leerling geïnteresseerd en enthousiast. Een leerling kan gemotiveerd zijn voor een bepaalde taak, omdat hij of zij geïnteresseerd is. Een andere taak kan niet de interesse hebben van de leerling en voor deze taak is de leerling dan ook minder of niet gemotiveerd.

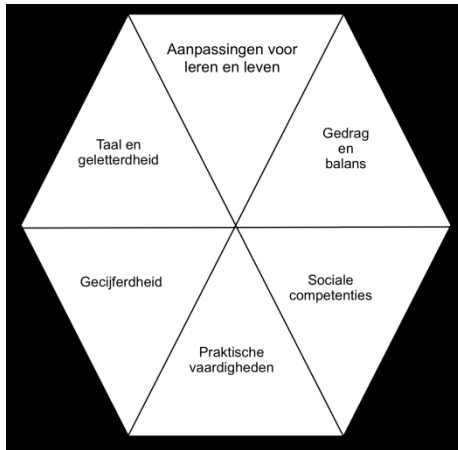
2.6.2 Extrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie is een belangrijke vorm van motivatie. Echter doen de meeste leerlingen bepaalde activiteiten niet alleen omdat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Vooral binnen de schoolse situatie is extrinsieke motivatie zichtbaar. Leerlingen doen bepaalde activiteiten, omdat daar een beloning aan verbonden is (Donald, 2002; Lei, 2010; Ryan & Deci, 2000). Een voorbeeld hiervan is het maken van een proefwerk. Een leerling doet dit niet alleen, vanuit de eigen interesse, maar ook omdat het hiervoor beloond wordt door de leerkracht met een cijfer. Het behalen van een goed cijfer is dan vaak ook de drijfveer van de leerling. Ryan en Deci (2000) onderscheiden 4 verschillende typen bij extrinsieke motivatie.

1. *External regulation:* De leerling maakt de opdracht, omdat dit moet en hij of zij wordt beloond.
2. *Introjection:* De leerling doet een bepaalde opdracht, omdat de druk van de omgeving groot is en er sprake kan zijn van een gevoel van trots.
3. *Identification:* De leerling is bijvoorbeeld gemotiveerd voor het uit het hoofd leren van spellinglijsten, omdat dit gemakkelijk is bij het schrijven van woorden.
4. *Integration:* De leerling is gemotiveerd om de opdracht te doen, omdat hij of zij het belangrijk vindt voor zichzelf. Het verschil met intrinsieke motivatie is dat het nog steeds voorkomt uit een opdracht die gedaan moet worden en niet volledig uit eigen interesse.

2.7 Wat wordt verstaan onder speciale onderwijsbehoeften van een leerling?

Wat heeft dit kind bij deze leraar, met deze groepsgenootjes en deze ouders nodig om het gestelde doel te bereiken? Dat is de vraag die kan worden gesteld bij het omschrijven van de speciale onderwijsbehoeften van een leerling. Onderwijsbehoeften hebben niet alleen betrekking op leerdoelen voor rekenen, taal en lezen, maar hebben ook betrekking op sociaal-emotioneel gebied en op werkhouding en taakaanpak (Clijsen, 2007; Hampshire County Counsel, 2007; Hooiveld, 2005). We spreken dan dus ook over pedagogische en didactische onderwijsbehoeften. Er wordt afgestemd op de behoeften van de leerlingen, zodat de leerling optimaal kan leren. De afstemming op de behoeften van de leerling kan algemeen van aard zijn, te denken is dan aan aanpassingen aan fysieke omstandigheden of aanpassingen die betrekking hebben op doelstellingen van het onderwijs. De specifieke onderwijsbehoeften kunnen verdeeld worden in categorieën. Deze staan beschreven in figuur 4 (Hooiveld, 2005).



Figuur 4. Categorieën specifieke onderwijsbehoeften (Hooiveld, 2005).

Voor het benoemen van de onderwijsbehoeften, kunnen vijf manieren worden omschreven (Pameijer & Van Beukering, 2008):

1. Door het werk en methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen te analyseren.
2. Door in gesprek te gaan met elkaar, kan er kennis worden uitgewisseld.
3. In gesprek gaan met de leerling. Wat wil het kind bereiken? En hoe kunnen wij helpen?
4. Door observaties te verrichten in verschillende situaties.
5. Door vakkennis te raadplegen en te vertalen naar de specifieke leerling.

Door in gesprek te gaan met de leerling worden de onderwijsbehoeften niet voor het kind maar met het kind benoemd. Laat het kind zelf aangeven wat hij/zij wil leren en wat hij of zij kan bijdragen om de gestelde doelen te behalen. Kortom door het kind mede-eigenaar te maken van de eigen onderwijsbehoeften, wordt de kans op succes vergroot (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2010). Dochy, Schelfhout & Janssens (2003) geven aan dat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen meer gemotiveerd zijn wanneer ze de doelstellingen van een les of taak kennen.

3 Opzet van het onderzoek

Harinck (2009) onderscheidt in zijn boek “Basisprincipes praktijkonderzoek” verschillende specifieke onderzoeksmethoden. Aangezien er niet voor één specifieke vorm gekozen is tijdens dit onderzoek, wordt er in het planformulier gesproken over praktijkgericht onderzoek. Een van de onderzoeksmethoden bij praktijkonderzoek is survey-onderzoek. Harinck (2009) geeft aan dat survey-onderzoek een geschikte methode is om beschrijvende onderzoeksvragen te toetsen. De onderzoeksvragen van dit praktijkonderzoek zijn overwegend beschrijvend van aard, mede daarom is er gekozen voor survey-onderzoek.

Om data te verkrijgen voor het beantwoorden van de verschillende onderzoeksvragen is een drietal vragenlijsten ontwikkeld; een vragenlijst voor leerkrachten, een vragenlijst voor ouders en een vragenlijst voor intern begeleiders. Door verschillende typen informanten te betrekken is er tegemoet gekomen aan een belangrijk kwaliteitscriterium namelijk, triangulatie. Uit verschillende invalshoeken wordt er naar dezelfde onderzoeksvragen gekeken. De verschillende typen informanten kunnen een andere kijk hebben op de onderzoeksvragen en deze andere kijk op de vragen moet boven tafel komen bij het praktijkonderzoek (Harinck, 2009).

De vragenlijst voor leerkrachten is afgenomen door middel van een e-mail. De vragenlijst is uitgezet onder 22 leerkrachten van de Sint Maartensschool, waarbij 4 invalleerkrachten en twee onderwijsassistenten niet benaderd zijn. De invalleerkrachten werken nog te kort op de Sint Maartensschool om de schoolspecifieke vragen omtrent handelingsplannen goed te kunnen beantwoorden. De twee onderwijsassistenten zijn niet benaderd, aangezien zij niet werken met individuele handelingsplannen. Eventuele respons zou dan te afwijkend zijn en daarmee afbreuk doen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. De vragenlijst is opgebouwd uit gesloten vragen met voorgestructureerde antwoorden en een checklist waarbij meerdere antwoorden gegeven kunnen worden. Bij de gesloten vragen is de mogelijkheid gegeven om het gekozen antwoord toe te lichten.

De vragenlijst voor ouders is afgenomen door middel van een vragenlijst op papier. De vragenlijst is uitgezet onder 12 ouders van leerlingen van de Sint Maartensschool. Er is gekozen voor ouders van leerlingen met een individueel handelingsplan uit verschillende groepen. De vragenlijst is opgebouwd uit gesloten vragen met voorgestructureerde antwoorden en een checklist waarbij meerdere antwoorden gegeven kunnen worden. Bij de gesloten vragen is de mogelijkheid geboden om het gekozen antwoord toe te lichten. De vragenlijst is afgesloten met de mogelijkheid om opmerkingen toe te voegen.

De vragenlijst voor intern begeleiders is afgenomen middels e-mail. De vragenlijst is uitgezet onder alle 14 intern begeleiders van Stichting Panta Rhei. De vragenlijst is opgebouwd uit gesloten vragen met voorgestructureerde antwoorden en een checklist waarbij meerdere antwoorden gegeven kunnen worden. Bij de gesloten vragen is de mogelijkheid geboden om de gekozen antwoorden toe te lichten. De vragenlijst werd afgesloten met de vraag een format van het gebruikte handelingsplan toe te voegen. Naar aanleiding van de antwoorden op de vragenlijst, is er met twee intern begeleiders een vrij interview afgenomen om dieper op de antwoorden van deze respondenten in te gaan. Een vrij interview kent volgens Harinck (2009) weinig structuur. Naast een onderwerp, zijn er een aantal globale startvragen. De onderzoeker kan afwijken van deze vragen gedurende het gesprek, als andere zaken belangrijker worden geacht.

Kengetallen onderzoek

In onderstaande tabel staan de kengetallen behorende bij het onderzoek.

	Uitgezet	Respons	Percentage
Leerkrachten	22	13	59,9 %
Ouders	12	12	100 %
Intern begeleiders	14	14	100 %

Tabel 1. Kengetallen onderzoek.

De geringe respons bij de leerkrachten kan onder andere worden verklaard door ziekte van een aantal collega's tijdens de periode waarin de vragenlijsten zijn uitgezet.

Om inzicht te krijgen in de ervaringen van leerlingen is er gebruik gemaakt van een vrij groepsinterview. In dit onderzoek is er gekozen voor een groepsinterview, omdat deze vorm de leerlingen kan stimuleren te reageren op de uitspraken van andere leerlingen. De kinderen voelen zich op hun gemak bij leeftijdsgenoten en zullen reageren op elkaars uitspraken. De kinderen zullen elkaar scherp houden en elkaar uitdagen in de discussie. Het groepsinterview biedt de kinderen een bepaalde mate van veiligheid (Parkinson, 2001). Voor het groepsinterview is gebruik gemaakt van 6 leerlingen van de Sint Maartensschool uit de groep 5 t/m 8. Uit iedere groep is één leerling gekozen. Uit de vragenlijsten voor de leerkrachten blijkt dat leerlingen in de lagere groepen van de Sint Maartensschool niet werken met een individueel handelingsplan. Er is daarom niet voor leerlingen uit de onderbouw gekozen. Voorafgaand aan het groepsinterview is er schriftelijke toestemming aan de ouders gevraagd voor het deelnemen van hun kind aan het groepsinterview.

Naast het verkrijgen van data uit de verschillende vragenlijsten zijn ook verschillende documenten geanalyseerd. Het beleid van de Sint Maartensschool omtrent individuele handelingsplannen is geanalyseerd, alsmede het format van de verschillende individuele handelingsplannen. Daarnaast zijn de formats van de andere basisscholen van de Stichting Panta Rhei geanalyseerd en zijn deze vergeleken met het format van de Sint Maartensschool.

Naast het analyseren van documenten is er ook literatuuronderzoek uitgevoerd. Mede op basis van dit literatuuronderzoek is er in hoofdstuk 2 een theoretisch kader voor dit praktijkonderzoek uiteengezet. De theorie uit het literatuuronderzoek is naast het theoretisch kader ook gebruikt bij het vormen van de conclusie.

In hoofdstuk 4 is de verkregen data in beeld gebracht met behulp van verschillende grafieken. Deze grafieken zijn voorzien van toelichting.

In hoofdstuk 5 volgen de conclusies. Deze zijn gemaakt op basis van de in hoofdstuk 2 onderzochte literatuur, de in hoofdstuk 4 in beeld gebrachte data uit de vragenlijsten en de analyse van de beleidsstukken. In hoofdstuk 5 zullen eerst de deelvragen en daaropvolgend de onderzoeksvragen centraal worden gesteld.

4 Resultaten van het onderzoek

In hoofdstuk 4 wordt gebruik gemaakt van verschillende cirkeldiagrammen. Bij deze cirkeldiagrammen staan verschillende getallen, zoals bijvoorbeeld 3 / 23%. Het getal 3 staat in dit geval voor 3 respondenten en 23% staat voor het percentage van het totaal aantal respondenten.

4.1 Resultaten vragenlijst leerkrachten (N=13)

Er is onderzoek gedaan naar de ervaringen van de leerkrachten bij het gebruiken van individuele handelingsplannen in de groep. Hierbij is specifiek ingegaan op het betrekken van de leerling bij het individuele handelingsplan.

4.1.1 Individuele handelingsplannen binnen uw groep

Figuur 5. Gebruik individuele handelingsplannen.

Figuur 5 laat zien dat meer dan de helft van de leerkrachten gebruik maakt van individuele handelingsplannen binnen de groep.

Naast het gebruik van het individuele handelingsplan binnen de groep is er ook onderzoek gedaan naar door wie de individuele handelingsplannen worden opgesteld.

Figuur 6. Door wie wordt het handelingsplan opgesteld?

Uit figuur 6 blijkt dat in de meeste gevallen de leerkracht het individuele handelingsplan opstelt. In de gevallen waar dit niet zo is wordt door de leerkrachten aangegeven dat het handelingsplan in samenwerking met de intern begeleider wordt opgesteld.

4.1.2 Betrokkenheid van de leerling bij het handelingsplan

Figuur 7 toont aan dat de meerderheid van de respondenten het belangrijk vindt dat het individuele handelingsplan wordt besproken met de betreffende leerling. In de toelichting op het antwoord op deze vraag wordt meerdere keren aangegeven dat de leerkracht het belangrijk vindt dat de doelen van het handelingsplan bekend zijn bij de betreffende leerling. Ook het vergroten van de betrokkenheid en de motivatie wordt meerdere keren aangegeven. In de literatuur wordt gesproken over een Core Team, waarbij de leerling de belangrijkste persoon is. Door te luisteren naar de leerling kan er beter worden aangesloten bij de hulpvraag van de leerling (Manitoba Education, 2010). In de gevallen waarbij de categorie ? is ingevuld, werd aangegeven dat het bespreken van het plan afhankelijk is van de leeftijd van de leerling.

Figuur 7. Belang van het bespreken van de handelingsplan met de leerling.

Figuur 8 laat zien dat een kleine meerderheid van de leerkrachten het zinvol acht om van te voren in gesprek te gaan met de leerling. De leerkrachten die antwoordcategorie *nee* of ? hebben ingevuld, geven in de toelichting aan dat dit onder andere afhankelijk is van de leeftijd van de leerling en het inzicht in eigen kunnen.

Figuur 8. Betrekken van leerlingen voorafgaand aan het opstellen van het handelingsplan.

Figuur 9 toont aan dat de meningen verdeeld zijn over het vergroten van de opbrengsten door het bespreken van het handelingsplan met de leerling. Iets meer dan de helft van de ondervraagde leerkrachten geeft aan dat zij denkt dat de resultaten beter zullen zijn als het individuele handelingsplan wordt besproken met de leerling. Bij de toelichting op hun antwoord geven zij aan dat de motivatie groter zal zijn en dat dit zal leiden tot betere resultaten. De ondervraagde leerkrachten die *nee* of *?* hebben ingevuld, geven bij de uitleg aan dat ze er niet zeker van zijn dat het de opbrengsten vergroot, omdat dit onder andere ook afhankelijk is van de inzet van de leerling.

Figuur 9. Zullen opbrengsten vergroten als het handelingsplan besproken wordt?

4.1.3 Format van de verschillende handelingsplannen

op de vraag of het format uitnodigt om in gesprek te gaan met leerlingen laat figuur 10 zien dat bijna de helft van de ondervraagde leerkrachten aangeeft dat dit niet het geval is. Op de vervolgvraag welke verbeteringen zij kunnen aangeven, komen verschillende verbeteringen naar voren zoals: ruimte voor leerling-evaluatie en kort en overzichtelijk formuleren van de doelstellingen.

Figuur 10. Nodigt het format uit om in gesprek te gaan?

De laatste vraag van de vragenlijst betrof de bereidheid om, indien het format dit toelaat, in gesprek te gaan met de betreffende leerling over het individuele handelingsplan. Figuur 11 toont aan dat deze vraag niet met *nee* is beantwoord. 85 % van de ondervraagde leerkrachten is bereid in gesprek te gaan met de betreffende leerling, indien het format hier toe uitnodigt. De ondervraagde leerkrachten die de vraag met *?* hebben beantwoord, geven in de uitleg aan dat dit afhankelijk is van de leeftijd van de leerlingen en de hoeveelheid tijd die de leerkrachten er aan kwijt zijn in combinatie met de hoeveelheid aan individuele handelingsplannen.

Figuur 11. Bereidheid om in gesprek te gaan met leerling, indien het format dit toelaat.

4.2 Resultaten vragenlijst ouders (N=12)

Er is onderzoek gedaan naar de ervaringen van de ouders bij het werken met een individueel handelingsplan voor hun kind. Hierbij is specifiek ingegaan op het betrekken van hun kind bij het individuele handelingsplan.

4.2.1 Betrokkenheid van de leerling bij het handelingsplan

Figuur 12. Bespreken van het handelingsplan met de ouders.

Figuur 12 toont aan dat bij een grote meerderheid van de ouders het handelingsplan door de leerkracht met de ouders is besproken. Slechts 8 % van de ondervraagde ouders geeft aan dat dit niet het geval is. De vraag of deze bespreking voor de ouders duidelijk genoeg was wordt door alle ondervraagde ouders met *ja* beantwoord (figuur 13).

Figuur 13. Duidelijkheid van de uitleg door de leerkracht.

Aan de ondervraagde ouders is ook gevraagd of zij het handelingsplan hebben besproken met hun kind (figuur 14). De helft van de ondervraagde ouders geeft aan dat zij dit hebben gedaan. 42 % van de ouders heeft aangegeven dit niet te hebben gedaan. In de uitleg bij dit antwoord geven zij aan niet het hele plan te hebben besproken, maar wel met hun kind te hebben gesproken over waarom er aanpassingen zijn gemaakt.

Figuur 14. Bespreking van het handelingsplan door de ouders met het kind.

Figuur 15. Belang van een bespreking door de leerkracht met het kind omtrent het handelingsplan.

Een bespreking door de leerkracht met het kind wordt door 84% van de ondervraagde ouders van belang geacht (figuur 15). Bij de toelichting op dit antwoord geven zij aan dat ze het belangrijk vinden dat de doelstelling bekend is en dat dit de motivatie bij het kind kan vergroten. De ondervraagde ouders die *nee* of *?* hebben geantwoord geven aan dat dit afhankelijk is van de inzet en bereidheid van het kind. Dit komt overeen met de data weergegeven in figuur 7 waarin de leerkrachten het belang van het bespreken van het individuele handelingsplan met de leerling aangeven.

Ten aanzien van het vergroten van de opbrengsten wanneer het handelingsplan besproken wordt, geeft 75% van de ondervraagde ouders aan dat zij denken dat de opbrengsten zullen verbeteren (figuur 16). Dit komt in zeker mate overeen met de data getoond in figuur 5 (zie bijlage II).

Figuur 16. Zullen opbrengsten vergroten als het handelingsplan besproken wordt?

4.2.2 Format van de verschillende handelingsplannen

Figuur 17. Nodigt het format uit om in gesprek te gaan?

Figuur 17 laat zien dat bijna de helft van de ondervraagde ouders aangeeft dat het format niet uitnodigt om in gesprek te gaan met ouders. Dit komt overeen met de data getoond in figuur 10, waarin 46% van de ondervraagde leerkrachten ook aangeeft dat het format niet uitnodigt om in gesprek te gaan. Bij de afsluitende vraag van de vragenlijst wordt aan de ouders gevraagd ideeën aan te dragen met betrekking tot verbetering van het format. Hier komen verschillende ideeën naar voren, zoals: het toevoegen van concrete voorbeelden voor de kinderen en het vragen van expertise aan externe instanties op dit gebied.

4.3 Resultaten vragenlijst intern begeleiders (N=14)

Door middel van de vragenlijst is er onderzoek gedaan naar de ervaringen van intern begeleiders van Stichting Panta Rhei bij het werken met een individueel handelingsplan. Hierbij is specifiek ingegaan op het betrekken van de leerling bij het individuele handelingsplan.

4.3.1 Individuele handelingsplannen binnen uw groep

Figuur 18. Gebruik individuele handelingsplannen.

Figuur 18 laat zien dat alle ondervraagde intern begeleiders werken met individuele handelingsplannen.

Naast het gebruik van het individuele handelingsplan binnen de groep is er ook onderzoek gedaan naar door wie de individuele handelingsplannen worden opgesteld.

Figuur 19. Door wie wordt het handelingsplan opgesteld?

Uit figuur 19 blijkt dat in 43% van de gevallen de leerkracht het individuele handelingsplan opstelt. Iets meer dan een kwart van de individuele handelingsplannen wordt opgesteld door de intern begeleider. Bij de antwoordmogelijkheid *ander* wordt aangegeven dat het handelingsplan door de leerkracht en de intern begeleider samen of door de remedial teacher wordt opgesteld.

4.3.2 Betrokkenheid van de leerling bij het individuele handelingsplan

Figuur 20. Betrokkenheid van leerlingen bij het opstellen van het handelingsplan

Figuur 20 toont aan dat in de helft van de gevallen de leerling niet betrokken wordt bij het opstellen van het handelingsplan. Indien er met *ja* of *?* is geantwoord, wordt er in de uitleg aangegeven dat dit alleen gebeurt bij handelingsplannen voor sociaal-emotionele ontwikkeling of gedrag/werkhouding. Uit het open interview blijkt dat het voor de andere ontwikkelingsgebieden, met name de cognitieve, voor de leerlingen te moeilijk wordt geacht.

Op de vraag of het handelingsplan achteraf wordt besproken met de leerling geeft 43% een bevestigend antwoord (figuur 21). In de uitleg wordt aangegeven dat het hier gaat om het evalueren van de opbrengsten en niet zozeer om het bespreken van handelingsplan. Meer dan een kwart van de ondervraagden geeft aan het handelingsplan achteraf niet te bespreken met de leerling. Uit het open interview blijkt dat vooral het bespreken van de opbrengsten een motivatie kan zijn voor de leerling. Het opstellen van goede doelen blijft lastig en hierdoor zijn de doelen niet altijd in begrijpelijke taal geschreven. Hierdoor zijn de doelen niet altijd geschikt om te bespreken. Het bespreken van de doelstellingen door de leerkracht met de betreffende leerling wordt wel zinvol geacht.

Figuur 21. Achteraf met de leerling bespreken van het handelingsplan.

Figuur 22. Bereidheid om het handelingsplan met de leerling te bespreken.

Figuur 22 toont aan dat de bereidheid om de betrokkenheid van de leerling te vergroten in een ruime meerderheid aanwezig is. In de uitleg bij deze vraag wordt aangegeven dat het van groot belang wordt geacht dat de betrokkenheid van de leerling vergroot wordt. Het open interview met de intern begeleiders bevestigt dit ook. Tijdens het interview wordt

aangegeven dat het bespreken van het handelingsplan de motivatie van de leerling kan vergroten, waardoor de opbrengsten kunnen verbeteren.

Op de vraag of de opbrengsten zullen vergroten als het handelingsplan wordt besproken met de leerling, antwoordt een kleine meerderheid van de ondervraagden met *ja* (figuur 23). Dit komt overeen met de data getoond in figuur 9 (zie bijlage II). Daar geeft ook een kleine meerderheid van de leerkracht aan dat wanneer het handelingsplan wordt besproken met de leerling, de opbrengsten groter zullen zijn. De ondervraagden die de vraag met *?* hebben beantwoord, geven in de toelichting aan dat zij denken dat dit wel het geval is, maar dat het van meerdere factoren afhankelijk is.

Figuur 23. Zullen opbrengsten vergroten als het handelingsplan besproken wordt?

4.3.3 Format van de verschillende handelingsplannen

Figuur 24. Nodigt het format uit om in gesprek te gaan?

Figuur 24 laat zien dat drie kwart van de ondervraagde intern begeleiders aangeeft dat het format niet uitnodigt om in gesprek te gaan met de betreffende leerling. Bij de uitleg wordt aangegeven dat het format te zakelijk en puur voor de leerkracht is opgesteld. Daarnaast is er nergens ruimte voor de ervaringen en gevoelens van de leerling. In die gevallen waar een *?* is geantwoord, wordt in de uitleg aangegeven dat het format in orde is maar dat het belangrijk is dat er in begrijpelijke taal voor de leerlingen wordt geschreven. Uit het interview met de intern begeleiders komt naar voren dat het moeilijk is om een evenwicht te vinden tussen zakelijk en op kind niveau. Daarnaast wordt er aangegeven dat het beantwoorden van de vragenlijst een eye opener is en dat er meer gedaan moet worden met de betrokkenheid van de leerling.

4.4 Resultaten van het vrije interview met een aantal leerlingen (N=6).

Het vrije interview heeft de volgende resultaten opgeleverd:

- Leerlingen hebben het individuele handelingsplan nog nooit gezien en het plan is ook nog nooit met de leerlingen besproken.
- Leerlingen willen graag weten welke aanpassingen er worden gemaakt en waarom deze aanpassingen worden gemaakt.
- Leerlingen denken beter gemotiveerd te zijn, als ze weten welke doelen ze moeten behalen.
- Leerlingen kunnen zelf goed aangeven op welke manieren ze graag werken en wat het beste bij hen past.
- Leerlingen zouden graag bij de bespreking van het handelingsplan met ouders aanwezig zijn.
- Leerlingen vinden het opstellen van eigen doelen erg lastig en moeten hierbij geholpen worden door de leerkracht.

- Leerlingen willen meer het gevoel krijgen dat ze het samen doen, met de leerkracht en de ouders.
- Leerlingen vinden de bestaande handelingsplannen op zich wel goed, alleen er worden nog te veel moeilijke woorden gebruikt.
- Leerlingen willen niet anders zijn dan andere leerlingen en willen geen opvallende aanpassingen.
- Leerlingen willen graag betrokken worden bij de evaluatie van het handelingsplan, want dan weten ze of de doelstelling zijn behaald.

5 Conclusies en aanbevelingen

Deelvraag 1.1:

Op welk wijze is het beleid omtrent handelingsplannen op de Sint Maartensschool op dit moment vormgegeven?

Zoals in paragraaf 1.1 reeds aangegeven is, wordt er op dit moment gewerkt met individuele handelingsplannen op verschillende vakgebieden. Het opstellen van het handelingsplan wordt gedaan door de groepsleerkracht eventueel in overleg met de intern begeleider. In de uitleg bij de laatste vraag van de vragenlijst voor de leerkrachten wordt aangegeven dat er weinig tijd is om de handelingsplannen te bespreken met de leerlingen. Dit komt onder andere doordat er te veel individuele handelingsplannen binnen de groep zijn.

Deelvraag 1.2:

Wat is de ervaring van de leerlingen van de Sint Maartensschool die werken met een handelingsplan over hun rol bij het werken met dit handelingsplan?

Uit het groepsinterview blijkt dat de leerlingen die werken met een individueel handelingsplan het papieren handelingsplan nog nooit hebben gezien. Met een viertal leerlingen is er wel door ouders gesproken over waarom er bepaalde aanpassingen zijn gedaan. Dit vonden de leerlingen erg prettig, want dan wisten ze ook waarom dit gebeurde. De leerlingen geven verder aan dat zij niet anders dan andere leerlingen willen zijn en geen opvallende aanpassingen willen. Als voorbeelden geven de leerlingen aan dat ze liever in de klas blijven werken en liever niet met blokjes of een rekenrek werken. Van der Aalsvoort (2002), Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) en Wentink en Verhoeven (2003) geven aan dat door leerlingen bijvoorbeeld uit de klas te halen, deze het gevoel kunnen krijgen anders te zijn en buiten de groep te vallen. Dit is niet wenselijk.

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen liever niet op willen vallen en graag zicht willen hebben op welke aanpassingen er gedaan worden. Daarnaast willen de leerlingen graag weten waarom bepaalde aanpassingen gedaan moeten worden.

Deelvraag 1.3:

Wat is de ervaring van de leerkrachten van de Sint Maartensschool over de rol van de leerling bij het werken met een handelingsplan?

Figuur 7 (bijlage II) illustreert dat een meerderheid van de ondervraagde leerkrachten het van belang acht dat het individuele handelingsplan met de betreffende leerling wordt besproken. Uit de uitleg bij de verschillende gegeven antwoorden komt naar voren dat leerkrachten het vooral belangrijk vinden dat de doelstellingen, zoals die beschreven staan in het handelingsplan worden besproken met de leerlingen. Het is van belang de leerlingen te betrekken bij het handelingsplan, om er op die manier voor te blijven zorgen dat de leerling actief en gemotiveerd blijft en grip krijgt op zijn eigen leerproces (Clijsen, 2007; Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009; Manitoba Education, 2010; Stevens, 2002). Dat er op dit moment niet gekozen wordt om het handelingsplan te bespreken kan voortkomen uit een gebrek aan tijd en het idee van de leerkrachten dat dit alleen mogelijk is met leerlingen van een oudere leeftijd.

Deelvraag 1.4:

Wat is de ervaring van de ouders van de Sint Maartensschool over de rol van de leerling bij het werken met een handelingsplan?

De helft van de ondervraagde ouders geeft aan dat zij het handelingsplan wel besproken hebben met hun kind (figuur 14, bijlage IV). De ouders die aangeven dit niet te hebben gedaan, geven in de uitleg aan dat er wel gesproken is met het kind over waarom er aanpassingen zijn gedaan. Het daadwerkelijke plan is echter niet besproken. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de ouders het format van het handelingsplan niet geschikt achten om met het kind te bespreken. Een andere verklaring kan zijn dat de ouders de uitleg door de leerkracht bij het handelingsplan te beperkt vinden, waardoor de ouders het handelingsplan niet met het kind bespreken. De gegevens uit figuur 12 en 13 (zie bijlage IV) spreken dit laatste echter tegen. Deze gegevens laten zien dat met een grote meerderheid van de ondervraagde ouders het handelingsplan besproken is door de leerkrachten en dat deze bespreking voldoende duidelijk was. Van Beek (2002) geeft aan dat ouders het waarderen als zij serieus worden genomen en goede informatie krijgen over wat er met hun kind gebeurt.

Geconcludeerd kan worden dat de ondervraagde ouders tevreden zijn over de bespreking die is gehouden met de leerkracht over het handelingsplan van hun kind. Deze bespreking leidt alleen niet in alle gevallen tot het daadwerkelijk bespreken van het handelingsplan door de ouder met het kind.

Deelvraag 2.1:

Zouden de leerlingen die werken met een handelingsplan intensiever betrokken willen worden bij het handelingsplan?

Uit het vrije interview blijkt dat de leerlingen meer betrokken willen worden bij het handelingsplan. Leerlingen willen het gevoel krijgen het samen met de leerkracht en de ouders te doen. Daarnaast geven de leerlingen aan dat zij denken dat de resultaten beter zullen zijn, als ze meer betrokken worden. Dit komt dan vooral doordat ze van tevoren weten waar ze aan moeten werken en waarom. De leerlingen vinden het wel belangrijk dat ze aan het eind van een periode te horen krijgen of de doelstellingen zijn behaald.

Geconcludeerd kan worden dat de leerlingen intensiever betrokken willen worden bij het opstellen en evalueren van het handelingsplan.

Deelvraag 2.2:

Is een intensieve rol van de leerlingen volgens de leerkrachten van de Sint Maartensschool wenselijk?

Figuur 8 (bijlage II) laat zien dat een kleine meerderheid van de ondervraagde leerkrachten het zinvol acht om voorafgaand aan het opstellen van het handelingsplan in gesprek te gaan met leerkrachten. De leerkrachten die hier twijfels over hebben, geven met name aan dat dit geheel afhankelijk is van de leeftijd van de leerling. Delfos (2010) geeft aan dat er al met jonge leerlingen gesproken kan worden over gevoelens en problemen, mits de volwassen een aantal aandachtspunten in ogenschouw neemt. Het aspect "tijd" is, volgens Delfos (2010) daarbij van groot belang. Wellicht is het gebrek aan tijd voor de leerkracht ook één van de redenen om niet altijd met de leerling in gesprek te gaan over het handelingsplan. Het vergroten van de opbrengsten door het bespreken van het handelingsplan is niet voor alle ondervraagde leerkrachten vanzelfsprekend. De leerkrachten die het vergroten van de opbrengsten wel mogelijk achten, geven aan dat door het bespreken van het handelingsplan de motivatie van de leerling kan verhogen. Stevens (1997) onderschrijft dit vergroten van de motivatie door de leerling te betrekken bij zijn eigen leerproces in zijn pedagogische bijdrage

aan adaptief onderwijs “Overdenken en doen”. De leerling moet zelf verantwoordelijkheid krijgen voor de eigen ontwikkeling.

Geconcludeerd kan worden dat de ondervraagde leerkrachten open staan voor het bespreken van het handelingsplan met de betreffende leerling, maar dat er een aantal knelpunten zijn, waaronder gebrek aan tijd, de leeftijd van de leerling en de hoeveelheid individuele handelingsplannen.

Deelvraag 2.3:

Is een intensieve rol van de leerlingen volgens de ouders van leerlingen met een handelingsplan van de Sint Maartensschool wenselijk?

Uit de data getoond in figuur 15 (bijlage IV) kan worden opgemaakt dat de meerderheid van de ondervraagde ouders het van belang acht dat het handelingsplan door de leerkracht besproken wordt met de leerling. De ouders geven aan dat met name de doelstelling bij de leerling bekend moet zijn. Volgens de ouders kan dit de motivatie voor het behalen van de doelstelling vergroten. De leerling weet immers waar aan gewerkt moet worden en wat er kan worden bereikt. Door met leerlingen te communiceren over het doel en de inhoud van een handelingsplan, krijgt het plan betekenis en dit vergroot de kans op succes (Pameijer, Beukering & De Lange, 2010). Dat ouders dit onderschrijven wordt zichtbaar in de data weergegeven in figuur 16 (bijlage IV). Driekwart van de ondervraagde ouders heeft aangegeven te denken dat de opbrengsten zullen vergroten, wanneer het handelingsplan door de leerkracht besproken wordt met de leerling.

Geconcludeerd kan worden dat de ondervraagde ouders het van groot belang vinden dat het individuele handelingsplan door de leerkracht wordt besproken met de leerling. Mede door deze bespreking zullen de opbrengsten worden vergroot volgens de ondervraagde ouders.

Deelvraag 2.4:

Wat wordt er in de literatuur beschreven over het betrekken van de leerling bij het werken met een individueel handelingsplan?

Zoals al eerder beschreven in het theoretisch kader is het van belang om de leerling te betrekken bij het werken met een handelingsplan. Door de onderwijsbehoeften van de leerling te omschrijven wordt er afgestemd op de behoefte van de leerling (Clijsen, 2007; Hampshire County Counsel, 2007; Hooiveld, 2005). Een van de manieren om de onderwijsbehoeften te beschrijven is door in gesprek te gaan met de leerling (Pameijer & Van Beukering, 2008).

Deelvraag 2.5:

Wat wordt er in de literatuur beschreven over het rendement van het intensief betrekken van de leerling bij het werken met het handelingsplan?

In het theoretisch kader is geschreven over eigenaarschap van het eigen leren. Door de leerling te betrekken krijgt het kind het gevoel zeggenschap te hebben over het leer- en ontwikkelingswerk (Stevens, 2007).

Deelvraag 3.1:

Op welke wijze is het handelingsplan op de Sint Maartensschool op dit moment vormgegeven?

Voor het format van het individuele handelingsplan op de Sint Maartensschool kunt u bijlage VII raadplegen.

Deelvraag 3.2:

Wie stelt op dit moment het handelingsplan binnen de Sint Maartensschool op?

Figuur 6 (bijlage II) toont aan dat in de meeste gevallen het handelingsplan wordt opgesteld door de groepsleerkracht. In de gevallen waar dit niet zo is, wordt het in samenwerking met de intern begeleider opgesteld.

Deelvraag 3.3:

Welke ervaringen hebben de leerkrachten op dit moment met het format van het handelingsplan?

Bijna de helft van de ondervraagde leerkrachten geeft aan dat het format van het handelingsplan niet uitnodigt om in gesprek te gaan. Als knelpunt wordt met name de formele en zakelijke uitstraling van het handelingsplan genoemd. Tevens wordt aangegeven dat er in het huidige handelingsplan geen ruimte is voor evaluatie met de leerling. In een effectief handelingsplan kan een leerling zijn eigen vorderingen bijhouden, zodat de leerling grip krijgt op de eigen situatie (Clijsen, 2007; Pameijer & Van Beukering, 2007b). Figuur 11 (bijlage II) toont aan dat een grote meerderheid van de leerkrachten bereid is in gesprek te gaan met de leerling over het handelingsplan, mits het format het toelaat. Naast het niet geschikt achten van het format wordt als ander knelpunt aangedragen, dat er niet altijd genoeg tijd is voor een bespreking van het handelingsplan. Dit is voornamelijk het geval wanneer er veel individuele handelingsplannen in een groep gebruikt worden. Op dit moment geven de leerkrachten aan dat er te veel handelingsplannen binnen de groep zijn. Dit schooljaar is er gestart met de invoering van de 1-zorgroute (Clijsen, 2007) en daarbij is het uitgangspunt dat er incidenteel gewerkt wordt met individuele handelingsplannen. Het opstellen van een individueel handelingsplan gebeurt alleen wanneer het groepsplan niet voldoet. Clijsen (2007) geeft aan dat het in de praktijk niet haalbaar en in sommige situaties onwenselijk is als er met een veelheid aan individuele handelingsplannen wordt gewerkt.

Geconcludeerd kan worden dat wanneer het format van het individuele handelingsplan geschikt wordt gemaakt voor de bespreking met de leerling, de leerkrachten zeker de bereidheid tonen om daadwerkelijk met de leerling in gesprek te gaan. Hierbij is het wel van belang dat er voldoende tijd is om het gesprek te voeren.

Deelvraag 3.4:

Op welke wijze beoordelen de ouders van leerlingen met een handelingsplan van de Sint Maartensschool op dit moment het format van het handelingsplan?

Figuur 17 (bijlage IV) laat zien dat de ondervraagde ouders hebben aangegeven dat het huidige format niet uitnodigt om met de leerling in gesprek te gaan. De ondervraagde leerkrachten delen deze mening, dit wordt zichtbaar in figuur 10 (bijlage II).

Geconcludeerd kan worden dat de ondervraagde ouders en de ondervraagde leerkracht het eens zijn over het huidige format. Het huidige format nodigt niet uit om in gesprek te gaan met de leerling.

Deelvragen 4.1, 4.2 en 4.3

Wordt er op andere scholen van Stichting Panta Rhei gewerkt met handelingsplannen waarbij de leerlingen intensief betrokken zijn?

Wat zijn de verschillen in format van het handelingsplan tussen de scholen van Stichting Panta Rhei en de Sint Maartensschool?

Wat zijn de overeenkomsten in format van het handelingsplan tussen de scholen van Stichting Panta Rhei en de Sint Maartensschool?

Uit de data getoond in figuur 20 (bijlage VI) kan worden opgemaakt dat de helft van de ondervraagde intern begeleiders de leerling betreft bij het handelingsplan. Met de leerlingen wordt besproken welke aanpassingen er worden gedaan en waarom dit gebeurt. De bespreking met de leerlingen gebeurt in 42% van de gevallen achteraf. Uit het vrije interview met twee intern begeleiders blijkt dat er dan met name wordt gesproken over wat er bereikt is. Evaluatie gebeurt dan zowel op productniveau als op procesniveau. Boekaerts en Simons (1995) geven aan dat bij de productevaluatie gemeten wordt of de doelstellingen behaald zijn. Bij de procesevaluatie gaat het om de weg naar het behalen van het doel bijvoorbeeld, zijn de doelen goed gekozen en wat kwam er tijdens het werken naar voren. Beide manieren van evaluatie kunnen met het kind worden uitgevoerd en beide manieren geven, volgens de ondervraagde intern begeleiders, goede en bruikbare informatie. Naar aanleiding van het bestuderen van de verschillende handelingsplannen van de ondervraagde intern begeleiders blijkt dat er weinig tot geen verschil is tussen het handelingsplan van de Sint Maartensschool en de bestudeerde handelingsplannen van andere scholen.

De verschillende die er zijn, bevinden zich vooral op het gebied van de lay-out en bijna niet op het gebied van de inhoud. Eén handelingsplan heeft een apart stuk opgenomen voor de evaluatie met de leerling. In dit stuk kan de leerling, samen met de leerkracht evalueren hoe het de afgelopen periode is gegaan. Tevens is er in dit handelingsplan ruimte opgenomen voor het beschrijven van de positieve kenmerken van de leerling. Het benoemen van de positieve kenmerken van de leerling, kan de samenwerking tussen ouders, school en leerling zeker bevorderen (Pameijer & Van Beukering, 2008; Van de Wiel & Huijgens, 2007). Overeenkomsten zijn er na bestuderingen van de verschillende handelingsplannen zeker. Met name overeenkomsten op de inhoud. Te denken valt dan aan de verschillende onderdelen die beschreven worden in het handelingsplan, zoals doelen, aanpak en evaluatie.

Deelvraag 4.4:

Welke verbeterpunten in het format van het handelingsplan van de Sint Maartensschool kunnen er worden doorgevoerd, zodat de leerlingen van de Sint Maartensschool meer betrokken zijn?

Geconcludeerd kan worden dat er naar aanleiding van het vergelijken van de verschillende formats een tweetal verbeteringen zou kunnen worden doorgevoerd op de Sint Maartensschool. Te weten ruimte opnemen voor de leerling-evaluatie en ruimte opnemen voor de positieve kenmerken van de leerling.

Deelvraag 5.1:

Welke verbeterpunten met betrekking tot het format van het handelingsplan zijn er volgens de leerlingen die werken met een handelingsplan op de Sint Maartensschool?

Uit het groepsinterview met de zes leerlingen blijkt dat zij vinden dat er te veel moeilijke woorden worden gebruikt in het bestaande handelingsplan. Het format zoals het er nu is wordt door de ondervraagde leerlingen wel in orde gevonden. De leerlingen geven aan meer betrokken te willen worden bij het opstellen en evalueren van het handelingsplan en de bespreking met ouders. De leerlingen willen het gevoel krijgen het meer samen te doen.

Geconcludeerd kan worden dat de leerlingen het bestaande format als voldoende beoordelen, maar dat er vooral meer gevraagd moet worden aan de leerlingen tijdens het opstellen en evalueren van het plan. Tevens geven de ondervraagde leerlingen aan dat het gebruik van moeilijke woorden, zoveel mogelijk moet worden vermeden.

Deelvraag 5.2:

Welke verbeterpunten met betrekking tot het format van het handelingsplan zijn er volgens de ouders van leerlingen op de Sint Maartensschool die werken met een handelingsplan?

De ruimte voor het aandragen van ideeën is door twee van de ondervraagde ouders benut. De ideeën die worden aangedragen zijn het geven van concrete voorbeelden binnen het plan. Te denken valt dan aan voorbeeldsommen die op een bepaalde manier worden gemaakt en voorbeelden van doelen. Naast het geven van concrete voorbeelden wordt er aangegeven dat er expertise van buitenaf kan worden gevraagd. Hierbij valt te denken aan remedial teachers die kinderen meer betrekken bij het handelingsplan.

Deelvraag 5.3:

Welke verbeterpunten met betrekking tot het format van het handelingsplan zijn er volgens de leerkrachten van de Sint Maartensschool?

De ondervraagde leerkrachten geven aan dat de volgende verbeteringen aan het format, wellicht kunnen helpen bij het betrekken van de leerling bij het handelingsplan: ruimte voor leerling-evaluatie, kort en overzichtelijk formuleren van de doelstellingen en meer richting het leerling-portfolio gaan. Vooral de ruimte voor leerling-evaluatie is veelvuldig aangegeven. Het kort en overzichtelijk formuleren van de doelstelling is iets waarbij enige sturing nodig kan zijn. Er moeten wel reële doelen worden gesteld (Pameijer & Van Beukering, 2008). Het leerling-portfolio is een manier om de leerling meer mede-eigenaar te laten worden van de eigen ontwikkeling. De leerling kan eigen doelen stellen en zelf de vorderingen bijhouden, kortom de leerling krijgt meer verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling (Asturias, 1994; Clijsen, 2007; De Fina, 1992; Herbert, 2001; Micklo, 1997; Pameijer & Van Beukering, 2008; De Vries, Soonius & Karreman, 2007; Sharp, z.d.). Herbert (2001) geeft aan dat het portfolio tegemoet komt aan de verschillen tussen leerlingen. Door niet alleen maar te kijken naar de resultaten van toetsen, maar ook door te kijken naar de doelen die leerling voor zichzelf hebben gesteld. Wanneer er gewerkt gaat worden met portfolio's zijn er drie richtlijnen (Birgin & Baki, 2007; Dochy, Schelfhout & Janssens, 2003):

- a) Vaststellen wat het doel van het portfolio is.
- b) Vaststellen welke bewijsstukken er in het portfolio moeten worden meegenomen.
- c) Vaststellen criteria voor het assessment.

Geconcludeerd kan worden dat het toevoegen van ruimte voor de leerling-evaluatie door meerdere ondervraagde leerkrachten wordt aangedragen als verbeterpunt voor het bestaande handelingsplan.

5.2 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1: Op welke wijze wordt er op dit moment gebruik gemaakt van input van de leerling van de Sint Maartensschool bij het werken met een handelingsplan?

Uit het onderzoek blijkt dat er op dit moment geen gebruik wordt gemaakt van de input van de leerling. De leerkrachten, ouders en kinderen achten dit wel van belang met het oog op het behalen van betere resultaten. De ondervraagde ouders geven aan wel tevreden te zijn over de bespreking van het handelingsplan met de leerkracht, alleen leidt deze bespreking er niet altijd toe dat de ouder het handelingsplan met het betreffende kind bespreekt. De leerlingen spreken tijdens het groepsinterview uit dat ze meer betrokken willen worden dan dat nu het geval is.

Onderzoeksvraag 2: Verwachten de leerlingen van de Sint Maartensschool die werken met een individueel handelingsplan, hun ouders en de leerkrachten een beter resultaat als de inbreng van de leerling bij het handelingsplan wordt vergroot?

Uit het onderzoek blijkt dat alle ondervraagde groepen hier overwegend aangeven dat zij denken dat het vergroten van de inbreng van de leerling kan leiden tot een beter resultaat. Aangegeven wordt dat het betrekken van de leerling bij het handelingsplan de motivatie kan vergroten en daarmee ook de opbrengsten (Ebata, 2010).

Onderzoeksvraag 3: Hoe groot is de invloed van het format op de rol van de leerlingen bij het werken met een individueel handelingsplan?

De invloed van het format speelt een grote rol bij het betrekken van de leerling bij het handelingsplan. Zowel door de leerkrachten als door de intern begeleiders wordt aangegeven dat het gebruikte handelingsplan niet uitnodigt tot het in gesprek gaan met de leerling. Knelpunten zijn onder andere: niet geschreven op leerling-niveau, weinig ruimte voor leerling-evaluatie en het zakelijke format. De bereidheid om, na aanpassing van het handelingsplan, in gesprek te gaan met de leerling wordt door de leerkrachten aangegeven. Het aanpassen van het huidige format en de beschikbaarheid van voldoende tijd zijn hiervoor wel een voorwaarde. De leerlingen geven aan dat het huidige format in orde is, maar dat er alleen te vaak moeilijke woorden worden gebruikt.

Onderzoeksvraag 4: Op welke wijze worden de leerlingen van Stichting Panta Rhei betrokken bij het individuele handelingsplan?

Uit het onderzoek blijkt dat er met de leerlingen van Stichting Panta Rhei voornamelijk gesproken wordt aan het eind van de vastgestelde periode, tijdens de evaluatie. Het bespreken van de doelen wordt in sommige gevallen ook gedaan, maar dat is dan voornamelijk bij handelingsplannen omtrent gedrag en/of sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor de cognitieve ontwikkeling gebeurt dit niet.

Onderzoeksvraag 5: Welke verbeterpunten voor het format zijn er volgens de leerlingen die werken met een handelingsplan, hun ouders en de leerkrachten van de Sint Maartensschool, teneinde de leerlingen meer te betrekken bij het handelingsplan?

Uit het onderzoek blijkt dat alle ondervraagde personen aangeven dat de resultaten zullen verbeteren als de leerling meer betrokken wordt bij het handelingsplan. De bereidheid is zeker aanwezig binnen het team van de Sint Maartensschool. Het format nodigt niet uit en zal op een aantal punten aangepast moeten worden. Te denken valt dan aan het creëren van ruimte binnen het handelingsplan voor een leerling-evaluatie. Dit kan naar aanleiding

van een gesprek met de leerkracht, maar de leerling kan deze evaluatie ook zelf schrijven. Tevens kan er ruimte worden toegevoegd voor het beschrijven van de positieve kenmerken van de leerling.

Centrale vraagstelling:

Op welke wijze kan de leerling worden betrokken bij het werken met een individueel handelingsplan op de Sint Maartensschool, teneinde meer tegemoet te kunnen komen aan de speciale onderwijsbehoefte van de leerling?

Geconcludeerd kan worden dat er op dit moment op de Sint Maartensschool weinig tot geen gebruik wordt gemaakt van de leerling bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het handelingsplan. Wel wordt door de verschillende groepen respondenten aangegeven dat de resultaten zouden kunnen verbeteren als de betrokkenheid van de leerling wordt vergroot. Stevens (1997) geeft aan dat door de leerling meer te betrekken bij zijn eigen ontwikkeling, deze het gevoel krijgt eigenaar te zijn van het eigen leren. Dit kan er voor zorgen dat de motivatie en de opbrengsten worden vergroot (Ebata, 2010). De bereidheid om de leerling meer te betrekken bij het handelingsplan is aanwezig bij de leerkrachten, maar hiervoor moet onder andere het format van het individuele handelingsplan worden bijgesteld. Er zal meer ruimte binnen het format geboden kunnen worden om samen met de leerling te evalueren. Tevens kan er meer ruimte komen voor het benoemen van de sterke en zwakke kanten van de leerling. Door deze kanten te beschrijven kan er beter worden aangesloten bij de manier van leren van de leerling (Manitoba Education, 2010; National Council for Special education, 2006; Van de Wiel & Huijgens, 2007).

Naast het aanpassen van het format van het individuele handelingsplan zal het beleid omtrent individuele handelingsplannen binnen de Sint Maartensschool nader bekeken moeten worden. De hoeveelheid individuele handelingsplannen binnen de groep en de daarmee gepaard gaande hoeveelheid tijd wordt door verschillende leerkrachten aangedragen als knelpunt. Door het beleid verder te onderzoeken kan dit knelpunt wellicht worden weggenomen.

5.3 Aanbevelingen

Uit het onderzoek blijkt dat het format niet uitnodigt om met de leerling in gesprek te gaan en zodoende de leerling meer te betrekken bij het individuele handelingsplan. In het format kan ruimte worden opgenomen om samen met de leerling te evalueren aan het eind van de periode. Tevens kan er in het format ruimte worden opgenomen voor het beschrijven van de sterke kanten van de leerling om deze zo optimaal mogelijk te benutten. Van de Wiel en Huijgens (2007) geven aan dat door het benoemen van de sterke kanten van de leerling, deze duidelijk in kaart zijn en gebruikt kunnen worden om aan de zwakke kanten te werken. Daarnaast vraagt het huidige beleid omtrent individuele handelingsplan om verder onderzoek. Er zal gekeken moeten worden naar wanneer het individuele handelingsplan binnen een groep wordt ingezet en de hoeveelheid individuele handelingsplannen binnen een groep. Dit om er voor te zorgen dat het bespreken van het handelingsplan met de betreffende leerling praktisch uitvoerbaar wordt voor de leerkracht. Clijsen (2007) geeft aan dat het in de praktijk niet haalbaar en in sommige situaties niet wenselijk is als er met een veelheid aan individuele handelingsplannen wordt gewerkt. De aanpassing aan het format en het verder onderzoeken van het beleid omtrent individuele handelingsplannen kan een eerste stap zijn, naar het meer betrekken van de leerling bij het individuele handelingsplan ten einde meer tegemoet te komen aan de speciale onderwijsbehoeften van de leerling. Uiteindelijk willen alle betrokkenen maar één ding en dat is iedere leerling die kansen te geven waar het recht op heeft.

Angela de Konink, juli 2011

Met speciale dank aan Mw. Jael de Jong Weissman, Mw. Ellen Schutten, het team, de leerlingen en de ouders van de Sint Maartensschool en de intern begeleiders van Stichting Panta Rhei. Als laatste wil ik mijn man Jan en dochter Phiene bedanken voor de ruimte die ik heb gekregen om deze studie te volgen en succesvol af te ronden.

Literatuurlijst

- Aalsvoort, D., van der (2002). *Onderwijszorg in het primair onderwijs*. Baarn: Huitgevers.
- Asturias, H. (1994). Using Student's Portfolios to Assessment Mathematical Understanding. *The mathematics teachers*, 87(9), 698-701.
- Banning (2009). *Pygmalion en de rol van verwachtingen van leraren*. Geraadpleegd op 28 februari 2011 via: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/node/6171>
- Birgin, O., & Baki, A. (2007). The use of portfolio to Assess Student's Performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2).
- Beek, F. van (2002). *Gewoon even vragen wat er is en wat ze voor je kunnen doen: vraaggericht werken volgens jongeren en ouders. Trends in de kinder- en ouderkwaliteitscriteria*. Voorhout: WESP; Den Haag: Landelijk Platform Jeugdzorg.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, M., van (2011). *Naar passend onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd via: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/01/31naar-passend-onderwijs.html>
- Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bors, G., & Stevens, L. (Red.) 2010. *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Garant.
- Boswinkel, N., & Moerlands, F. (2003). The topje van de ijsberg. In K. Groenewegen (Ed.), *Nationale Rekendagen 2002 – een praktische terugblik* (pp.103-114). Utrecht: Freudenthal Instituut.
- British Columbia School Superintendents' Association (2002). *Parent's Guide to Individual Educational Planning*. Vancouver.
- Buis, T., & Keyzer, M. de (1993). *Samenwerking tussen diagnostici en leerkrachten in het speciaal onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs: planmatig omgaan met verschillen*. WSNS Plus & KPC Groep.
- Clijsen, A., Pieterse, E., Spaans, G., & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs: naar een gezamenlijk kader*. Utrecht: PO raad.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting started*. New York: Scholastic professional

Books.

- Delfos, M.F. (2010). *Luister je wel naar mij?: gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dijkstra, R., & Meer, N. van der (2000). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: APS
- Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (2003). *Anders evalueren: assessment in de onderwijspraktijk*. Heverlee-Leuven: LannooCampus.
- Donald, J.G. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Donner, J.P.H. (2003). *Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte*.
- Ebata, M. (2010). *Awakening oppertunity: Three elements to foster lesrners' autonomy*. Digital Hollywood University.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (6de druk). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Hampshire County Counsel (2007). *What are special educational needs*. Children's Services Department.
- Herbert, E.A. (2001). *The power of portfolios*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Hooiveld, J. (2005). *Schoolprofiel en onderwijsbehoeften*. Utrecht: APS.
- Houtveen, A.A.M. (2004). Visie op verschillen. In C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 203-243). Antwerpen: Garant.
- Hover, C., & Baarda, R. (2005). *Versterking ouderpositie zorgleerlingen*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Lei, S.A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluation benefits and drawbacks from college intrsuctors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 153-160.
- Manitoba Education (2010). Student-Specific Planning; A handbook for developing and implementing Individual Education Plans (IEPs). Geraadpleegd op 19 oktober 2010 via <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/iep/index.html>
- Maslow, A.H. (1981). *Motivatie en persoonlijkheid* (4^{de} druk). Rotterdam: Lemniscaat.
- Micklo, S.J. (1997). Math Portfolio in the Primairy Grades. *Childhood Education*, 97, 194-199.
- Ministry of Education and Training (1998). *Individual Educational Plan (IEP); resource guide*. Ontario
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K (2005). *Ontwerpen van onderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

- National Council for Special education (2006). *Guidelines on the individual educational plan process*. Dublin: Stationery Office.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2007a). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen* (7^{de} druk). Leuven: Acco.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007b). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken: een werk kader voor de remedial teacher (II). *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 1, 4-9.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider* (4^{de} druk). Leuven: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2010). Handelingsgericht werken: de bijdrage van de remedial teacher. *Remedial Teaching*, 18 (5), 6-11.
- Parkinson, D.D. (2001). Securing Trustworthy Data from an Interview Situation with Young Children: six integrated interview strategies. In: *Child Study Journal*, 31(3), 137-157.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. Expanded edition. New York: Irvington
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic en extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sharp, J.E. (z.d.). *Using portfolios in the classroom*. Department of Chemical Engineering, Vanderbilt University, Nashville TN 37235. Geraadpleegd op 26 mei via <http://fie-conference.org/fie97/papers/1427.pdf>.
- Stevens, L.M. (1997). *Overdenken en doen; een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Vries, S. de, Soonius, P. & Karreman, W. (2007). *Het leerling-portfolio in beeld: praktijkervaringen rond invoering en gebruik van het leerling-portfolio op de basisschool*. Enschede: Kennisrotonde, ICT op school. Geraadpleegd op 20 mei 2011 via: http://ictos.kennisnet.nl/www.ictopschool.net/kennis/vraagstukken/Vraagstuk.2005-04-12.0131/files/eindverslag_portfolio.pdf
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2003). *Protocol leesproblemen en dyslexie* (4^{de} druk). Nijmegen: Expertisecebrum Nederlands.
- Wiel, M. van de, & Huijgens, M. (2007). *Effectieve handelingsplanning; de basis voor een zorgstructuur in het primair onderwijs* (2^{de} druk). Baarn: HBuitgevers.

Bijlage I: Vragenlijst leerkrachten

Beste collega's,

Om mijn studie tot remedial teacher af te ronden moet ik een praktijkonderzoek uitvoeren. Dit praktijkonderzoek gaat uit van een centrale vraagstelling. Deze luidt als volgt: "Op welke wijze kan de leerling worden betrokken bij het werken met een individueel handelingsplan op de Sint Maartensschool, teneinde meer tegemoet te komen aan de speciale onderwijsbehoeften van de leerling?"

Om gegevens te verzamelen heb ik onder andere een vragenlijst voor de leerkrachten opgesteld.

Er wordt in de vragenlijst gesproken over individuele handelingsplannen. Dit is een verzamelnaam voor verschillende documenten, zoals begeleidingsplannen, korte handelingsplannen en ontwikkelperspectieven.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn een aantal zaken van belang, namelijk:

- *Bij gesloten vragen graag het antwoord aankruizen. Er kunnen alleen kruizen worden gezet in de hokjes en niet tussen twee hokken in.*
- *Tenzij anders aangegeven kan er bij iedere vraag maar in 1 hokje een kruis gezet worden.*
- *De open vragen dienen om uw ervaringen nader toe te lichten. Maak daar zoveel mogelijk gebruik van, want dat geeft mij meer informatie.*

De resultaten van de vragenlijst zullen worden verwerkt tot een eindverslag. In dit eindverslag worden adviezen gegeven aan het team van de Sint Maartensschool voor het betrekken van leerlingen bij hun individuele handelingsplan.

Bedankt voor de medewerking

Angela de Konink

Individuele handelingsplannen binnen uw groep

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met het gebruiken van individuele handelingsplannen binnen jouw groep. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin en de wijze waarop er op dit moment handelingsplannen worden gebruikt.

1) *In welke groep geeft u op dit moment les?*

2) *Wordt er binnen uw groep op dit moment gewerkt met individuele handelingsplannen?*

☐ Ja

☐ Nee

3) *Voor welk van de onderstaande vakgebieden worden er op dit moment in uw groep individuele handelingsplannen gebruikt (meerdere antwoorden mogelijk).*

☐ Rekenen

☐ Taal

☐ Spelling

☐ Wereld oriëntatie

☐ Sociaal-emotionele ontwikkeling

☐ Anders, namelijk

4) *Door wie is het handelingsplan opgesteld?*

☐ Leerkracht

☐ Intern begeleider

☐ Anders, namelijk

Betrokkenheid van de leerling bij het individuele handelingsplan

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met de betrokkenheid van de leerling bij het individuele handelingsplannen binnen uw groep. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin leerlingen op dit moment betrokken zijn bij het individuele handelingsplan en of deze betrokkenheid wenselijk is voor de leerkracht en de leerling.

5) *Ik vind het van belang dat het individuele handelingsplan wordt besproken met de betreffende leerling.*

☐ NEE!

☐ Nee

☐ ?

☐ Ja

☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 5 toelichten:

6) *Vóór het opstellen van een handelingsplan is het zinvol om met de betreffende leerling in gesprek te gaan over de invulling van het handelingsplan.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 6 toelichten:

7) *Na het opstellen van het individuele handelingsplan vind ik het zinvol om het individuele handelingsplan door te spreken met de betreffende leerling.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 7 toelichten:

8) *Ik vind het van belang dat het opgestelde handelingsplan wordt besproken met de betreffende leerling?*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 8 toelichten:

9) *Als het handelingsplan wordt besproken met de betreffende leerling, denk ik dat de opbrengsten van het handelingsplan groter zullen zijn.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 9 toelichten:

Format van de verschillende handelingsplannen

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met het format van het handelingsplan. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin u tevreden bent over het format en wat wenselijke aanpassingen zouden kunnen zijn.

????????????????

10) Het format van het individuele handelingsplan nodigt uit om in gesprek te gaan met de betreffende leerling.

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

11) Kunt u hieronder aangeven welke verbeteringen u aan het format zou willen zien met betrekking tot het betrekken van de betreffende leerling.

12) Als het format uitnodigt om in gesprek te gaan met de betreffende leerling, dan zou ik bereid zijn dat te doen.

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Overige opmerkingen en ideeën met betrekking tot het betrekken van leerlingen bij het individuele handelingsplan kunnen hieronder worden genoteerd.

Bijlage II: De grafieken behorend bij de vragenlijst voor de leerkrachten

Figuur 5. Gebruik individuele handelingsplannen.

Figuur 6. Door wie wordt het handelingsplan opgesteld?

Figuur 7. Belang van het bespreken van de handelingsplan met de leerling.

Figuur 8. Betrekken van leerlingen voorafgaand aan het opstellen van het handelingsplan.

Figuur 9. Zullen opbrengsten vergroten als het handelingsplan besproken wordt?

Figuur 10. Nodigt het format uit om in gesprek te gaan?

Figuur 11. Bereidheid om in gesprek te gaan met leerling, indien het format dit toelaat.

Bijlage III: Vragenlijst ouders

Beste ouder/verzorger van _____ uit groep _____,

Om mijn studie tot remedial teacher af te ronden moet ik een praktijkonderzoek uitvoeren. Dit praktijkonderzoek gaat uit van een centrale vraagstelling. Deze luidt als volgt:
"Op welke wijze kan de leerling worden betrokken bij het werken met een individueel handelingsplan op de Sint Maartensschool, teneinde meer tegemoet te komen aan de speciale onderwijsbehoeften van de leerling?"
Om gegevens te verzamelen heb ik onder andere een vragenlijst voor ouders van leerlingen met een individueel handelingsplan opgesteld.

Er wordt in de vragenlijst gesproken over individuele handelingsplannen. Dit is een verzamelnaam voor verschillende documenten, zoals begeleidingsplannen, korte handelingsplannen en ontwikkelperspectieven.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn een aantal zaken van belang, namelijk:

- *Bij gesloten vragen graag het antwoord aankruisen. Er kunnen alleen kruizen worden gezet in de hokjes en niet tussen twee hokken in.*
- *De open vragen dienen om uw ervaringen nader toe te lichten. Maak daar zoveel mogelijk gebruik van, want dat geeft mij meer informatie.*

De resultaten van de vragenlijst zullen worden verwerkt tot een eindverslag. In dit eindverslag worden adviezen gegeven aan de leerkrachten en intern begeleiders voor het betrekken van leerlingen bij hun individuele handelingsplan.

Bedankt voor uw medewerking

Angela de Konink

Individuele handelingsplannen binnen uw groep

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met het individuele handelingsplan van uw zoon/dochter.

13) In welke groep zit uw zoon/dochter?

14) Voor welk van de onderstaande vakgebieden heeft uw zoon/dochter op dit moment een handelingsplan (meerdere antwoorden mogelijk)?

☐ *Rekenen*

☐ *Taal*

☐ *Spelling*

☐ *Wereld oriëntatie*

☐ Sociaal-emotionele ontwikkeling

☐ Anders, namelijk _____

Betrokkenheid van de leerling bij het individuele handelingsplan

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met de betrokkenheid van uw zoon/dochter bij het individuele handelingsplan. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin leerlingen op dit moment betrokken zijn bij het individuele handelingsplan en of deze betrokkenheid wenselijk is.

15) Het individuele handelingsplan is door de leerkracht met ons besproken.

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

16) De uitleg van het handelingsplan was duidelijk.

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Indien u deze vraag met nee heeft beantwoord, kunt u dan hieronder aangeven wat er niet duidelijk was.

17) Na de uitleg van de leerkracht, heb ik het handelingsplan besproken met mijn zoon/dochter.

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder aangeven waarom u het handelingsplan wel of niet heeft besproken. Als u ja heeft geantwoord kunt u dan hieronder ook aangeven wat u precies heeft besproken.

18) *Ik vind het van belang dat het opgestelde handelingsplan ook door de leerkracht wordt besproken met mijn zoon/dochter.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 6 toelichten:

19) *Als het handelingsplan door de leerkracht wordt besproken met mijn zoon/dochter, dan denk ik dat de opbrengsten van het handelingsplan groter zijn.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Format van de verschillende handelingsplannen

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met het format van het handelingsplan. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin u tevreden bent over het format en wat wenselijke aanpassingen zouden kunnen zijn.

????????????????

20) *Het format van het individuele handelingsplan nodigt uit om in gesprek te gaan met mijn zoon/dochter.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

U heeft nu diverse vragen over het werken met een handelingsplan beantwoord. Wellicht heeft u nog ideeën ter verbetering van het format, met betrekking tot het betrekken van uw zoon/dochter bij het handelingsplan.

Bijlage IV: De grafieken behorend bij de vragenlijst voor de leerkrachten

Figuur 12. Bespreken van het handelingsplan met de ouders.

Figuur 13. Duidelijkheid van de uitleg door de leerkracht.

Figuur 14. Bespreking van het handelingsplan door de ouders met het kind.

Figuur 15. Belang van een bespreking door de leerkracht met het kind omtrent het handelingsplan.

Figuur 16. Zullen opbrengsten vergroten als het handelingsplan besproken wordt

Figuur 17. Nodigt het format uit om in gesprek te gaan?

Bijlage V: Vragenlijst intern begeleiders.

Beste intern begeleider,

Om mijn studie tot remedial teacher af te ronden moet ik een praktijkonderzoek uitvoeren. Dit praktijkonderzoek gaat uit van een centrale vraagstelling. Deze luidt als volgt:
"Op welke wijze kan de leerling worden betrokken bij het werken met een individueel handelingsplan op de Sint Maartensschool, teneinde meer tegemoet te komen aan de speciale onderwijsbehoeften van de leerling?"
Om gegevens te verzamelen heb ik onder andere een vragenlijst voor intern begeleiders van de Stichting Panta Rhei opgesteld.

Er wordt in de vragenlijst gesproken over individuele handelingsplannen. Dit is een verzamelnaam voor verschillende documenten, zoals begeleidingsplannen, korte handelingsplannen en ontwikkelperspectieven.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn een aantal zaken van belang, namelijk:

- *Bij gesloten vragen graag het antwoord aankruizen. Er kunnen alleen kruizen worden gezet in de hokjes en niet tussen twee hokken in.*
- *Tenzij anders aangegeven kunt u maar 1 hokje aankruizen per vraag.*
- *De open vragen dienen om uw ervaringen nader toe te lichten. Maakt u daar zoveel mogelijk gebruik van, want dat geeft mij meer informatie.*

De resultaten van de vragenlijst zullen worden verwerkt tot een eindverslag.

Bedankt voor de medewerking

Angela de Konink

Individuele handelingsplannen binnen uw groep

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met het gebruiken van individuele handelingsplannen binnen uw school. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin er op dit moment handelingsplannen worden gebruikt.

21) Wordt er binnen uw school op dit moment gewerkt met individuele handelingsplannen?

☐ *Ja*

☐ *Nee*

22) *Voor welk van de onderstaande vakgebieden worden er op dit moment in uw school individuele handelingsplannen gebruikt (meerdere antwoorden mogelijk).*

- ☐ Rekenen
- ☐ Taal
- ☐ Spelling
- ☐ Wereld oriëntatie
- ☐ Sociaal-emotionele ontwikkeling
- ☐ Anders, namelijk

23) *Door wie wordt het handelingsplan opgesteld?*

- ☐ Leerkracht
- ☐ Intern begeleider
- ☐ Anders, namelijk

Betrokkenheid van de leerling bij het individuele handelingsplan

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met de betrokkenheid van de leerling bij het individuele handelingsplannen binnen uw school. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin leerlingen op dit moment betrokken zijn bij het individuele handelingsplan en of deze betrokkenheid wenselijk is.

24) *Binnen onze school wordt de betreffende leerling betrokken bij het opstellen van het individuele handelingsplan.*

- ☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Indien u Ja heeft geantwoord, wilt u dan hieronder aangeven hoe dit gebeurt:

25) *Binnen onze school wordt het individuele handelingsplan achteraf besproken met de betreffende leerling.*

- ☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Indien u Ja heeft geantwoord, wilt u dan hieronder aangeven hoe dit gebeurt:

26) *Wij zouden de betrokkenheid van de betreffende leerling bij het individuele handelingsplan graag willen vergroten?*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 6 toelichten:

27) *Als het handelingsplan wordt besproken met de betreffende leerling, dan zullen de opbrengsten van het handelingsplan groter zijn.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

Wilt u hieronder uw antwoord op vraag 7 toelichten:

Format van de verschillende handelingsplannen

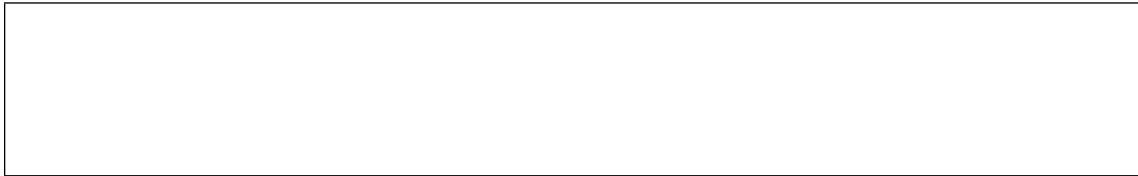
Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met het format van het handelingsplan. Daarmee hopen we een beeld te krijgen van de mate waarin u tevreden bent over het format en wat wenselijke aanpassingen zouden kunnen zijn.

????????????????

28) *Het format van het individuele handelingsplan nodigt uit om in gesprek te gaan met de betreffende leerling.*

☐ NEE! ☐ Nee ☐ ? ☐ Ja ☐ JA!

29) Kunt u hieronder omschrijven op welke manier het format wel of niet uitnodigt om de betreffende leerling meer te betrekken bij het handelingsplan.



Wilt u een format van het handelingsplan toevoegen.

Bijlage VI: De grafieken behorend bij de vragenlijst voor de intern begeleiders.

Figuur 18. Gebruik individuele handelingsplannen.

Figuur 19. Door wie wordt het handelingsplan opgesteld?

Figuur 20. Betrokkenheid van leerlingen bij het opstellen van het handelingsplan

Figuur 21. Achteraf met de leerling bespreken van het handelingsplan.

Figuur 22. Bereidheid om het handelingsplan met de leerling te bespreken.

Figuur 23. Zullen opbrengsten vergroten als het handelingsplan besproken wordt?

Figuur 24. Nodigt het format uit om in gesprek te gaan?

Bijlage VII: Format individueel handelingsplan Sint Maartensschool

Handelingsplan Sint Maartensschool

Naam leerling:

Leerkracht:

Geboortedatum:

Schooljaar:

Groep:

Periode:

Dit is een Sociaal-emotioneel handelingsplan

Opvoedingsmoeilijkheden en/of leermoeilijkheden:

Persoonlijke kernmerken leerling:

Recente gegevens LVS en/of (intelligentie)onderzoek:

????????????????

Wat willen bereiken:

Wat we doen:

Hulpmiddelen:

Waar:

Wanneer:

Wie doet wat:

Contact met ouders:

Afspraken:

Evaluatie en bevindingen:

Datum en handtekening ouders/verzorgers: