

Inzichtklas in zicht

Werken in de inzichtklas, wat moet je kunnen?



Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN
Module AB06 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en afstuderen
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Rotterdam

Student: Dorian Sorgedrager-Hacking

Studentnummer: 2157537

Opleiding: Master SEN

Begeleid door: Wilbert Vonck

Datum: 21 juni 2014

Samenvatting

In dit onderzoek kijk ik naar wat er nodig is om leerlingen die uitvallen in het reguliere voortgezet onderwijs te laten leren op een manier waarbij zij zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen gedrag. Ik wil weten welk docentengedrag de leerling uitdaagt verantwoordelijkheid te nemen voor zijn gedrag en over welke vaardigheden een leerling moet beschikken om dat te (gaan) doen.

Dit onderzoek heeft betrekking op één klas binnen de pilot van een bovenschoolse voorziening en op de vormgeving van die klas binnen de OPDC.

De klas waar ik me op focus is de inzichtklas; een klas waarin leerlingen vaardigden aanleren om daarna in een passende onderwijsplek succesvol hun schoolloopbaan voort te zetten. Dit is de toekomst zeker nodig, maar er is nog weinig bekend over de voorwaarden om zo'n klas ook daadwerkelijk vorm te geven.

Voorafgaand aan mijn onderzoek heb ik een globale beschrijving gemaakt van hoe de docent moet afstemmen op wat de leerlingen nodig hebben om te komen tot het nemen van verantwoordelijkheid voor hun gedrag. Deze globale beschrijving is de basis geweest waarvandaan ik gestart ben met mijn onderzoek en waaraan ik mijn literatuurstudie en onderzoeksmethoden gekoppeld heb.

Leerlingen blijken het nodig te hebben dat de docent een relatie met hen opbouwt. Wanneer deze goed is, lukt het hen om zich te ontwikkelen en gaan zij mee in het zelf bedenken van oplossingen voor situaties waarin het voor hen moeilijk is. Uiteindelijk leidt dat tot de succeservaringen die deze leerlingen zo hard nodig hebben.

De onderzoeksvraag is dan ook:

“Aan welke basisvoorwaarden moet worden voldaan in de “inzichtgroep” om de leerlingen de mogelijkheid te geven verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedragsverandering en hoe geef ik dat vorm in de praktijk?”

Het antwoord hierop vind ik door middel van dit actieonderzoek. De leerlingen zijn mijn grootste informatiebron en zij laten zich daarin niet altijd even goed sturen. Ik heb data verkregen door leerlingen foto's te laten nemen waarop zij door mij centraal gesteld docentengedrag waarnamen. Ook heb ik een logboek bijgehouden en observaties gedaan.

De leerlingen geven aan dat voor hen de relatie met de docent belangrijk is om te komen tot leren. Ze moeten zich veilig voelen en vertrouwen hebben in de docent om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun gedrag en de ontwikkeling die nodig is om terug te keren naar het reguliere onderwijs. De docent moet veel verschillende vaardigheden op veel verschillende gebieden inzetten om te zorgen dat de leerlingen zich optimaal ontwikkelen, waarbij het vooral belangrijk is dat de relatie met de leerling in orde is.

Voorwoord

Op de basisschool waar ik ooit begon als klein ukkie heb ik me nooit afgevraagd of ik goed was in iets of niet. Ik kon met alle klasgenoten goed overweg en ik hing niet steeds aan dezelfde persoon. Dat wisselde heel erg. Ik vond de docenten aardig en ze behandelden me met respect.

“Ik wil niet dat je me konijnenkeuteltje noemt.”, zei ik op de eerste lesdag in groep 4 tegen de meester die ik toen had. De dag erna groette hij de klas: “Goedemorgen konijnenkeuteltjes en Dorian.” En dat wist hij te doen op een manier die niet vervelend was voor mij.

Dat ik in groep 3 een minder leuk jaar had doordat de docent me weinig uitdaging bood, kan ik me eigenlijk niet herinneren. In mijn beleving vond ik haar een lieve vrouw en had ze een heel mooi huis met een boom die door het dak naar buiten groeide. Ik was nogal van de goede relaties en voelde me competent. Ik zat op een school waar gewerkt werd met zelf organiserend leren. Ook in mijn autonomie kon ik groeien en werd ik in mijn kracht gezet. En daarna ging ik verhuizen en kwam ik op een school waar de relatie met de docent onderschikt was aan de prestaties. Ineens haalde ik onvoldoendes. Ik werd onzeker en verzette me steeds harder tegen school. Ik had het niet naar mijn zin en kreeg het gevoel dat ik niets kon, terwijl ik aan de andere kant wist dat heel veel kon. Maar niet op die manier. Helaas was de middelbare school niet anders.

Dat heeft ervoor gezorgd dat ik ongelukkige jaren op school heb gehad en daardoor als geen ander begrijp hoe het voor de leerlingen kan zijn als je niet past binnen de reguliere paden die school voor je uitstippelt. Het is niet makkelijk.

Mede dit maakt dat ik mijn werk zo leuk vind en dat ik nieuwsgierig ben naar welk docentengedrag leerlingen nu echt in hun kracht zet. Ik gun het zowel de leerlingen als de docent om met plezier naar school te gaan.

Een klein, minder klein, beetje groot of zelfs heel groot bedankje gaat uit naar mijn ouders die er in die tijd en ook nu voor me waren. Steeds op een andere manier en inmiddels gewoon als ouders in plaats van opvoeders. Het heeft wat tijd gekost. En naar mijn lieve man en mooie zoon, die zorgden voor de juiste energiebalans om dit onderzoek met plezier te kunnen blijven doen. En naar mijn collega's, die heel wat met me te stellen hebben gehad en voor nogal wat uitdagingen hebben gezorgd. En mijn studiebegeleider Wilbert, die heeft laten merken dat hij in mij gelooft en me steeds gemotiveerd heeft door te gaan.

Dorian Sorgedrager-Hacking

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 – Inleiding	blz. 7
1.1 Aanleiding onderzoek	blz. 7
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	blz. 8
1.3 Doel van het onderzoek	blz. 8
1.4 Persoonlijke ontwikkeling	blz. 9
Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader	blz. 10
2.1 Juf, ik kan het zelf wel	blz. 10
2.2 Docent speelt de baas	blz. 11
2.3 Meer van hetzelfde leidt tot niets	blz. 13
2.4 De burens schoten op ons	blz. 13
2.5 De kracht van verwachtingen	blz. 14
2.6 Anders doen	blz. 15
2.7 Samenvatting	blz. 16
Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie	blz. 17
3.1 Paradigma	blz. 17
3.2 Onderzoeksstrategie	blz. 17
3.3 Onderzoeksmethoden	blz. 18
3.3.1 Fotomomenten	blz. 18
3.3.2 Logboek	blz. 18
3.3.3 Observaties	blz. 19
3.4 Onderzoeksopzet	blz. 19
3.5 Ethische aspecten	blz. 19
Hoofdstuk 4 – Data presentatie	blz. 21
4.1 Procesbeschrijving	blz. 21
4.2 Data fotomomenten	blz. 22
4.2.1 De docent speelt de baas	blz. 22
4.2.2 De docent is positief	blz. 24
4.2.3 De docent wordt boos als ik iets fout doe	blz. 24
4.2.4 De docent houdt rekening met verschillen	blz. 25
4.2.5 De docent heeft begrip voor de situatie	blz. 25
4.2.6 De docent geeft mij het gevoel dat ik het kan	blz. 26
4.2.7 De docent laat me nadenken over oplossingen	blz. 26
4.3 Logboekgegevens	blz. 27
4.4 Observaties	blz. 30
4.5 Interventies	blz. 31
Hoofdstuk 5 – Conclusies	blz. 32
5.1 Docentengedrag centraal	blz. 32
5.1.1 Autoritair bovengedrag	blz. 32

5.1.2 (On)mogelijkheden	blz. 33
5.1.3 Fouten bestraffen of belonen	blz. 33
5.1.4 Omgaan met verschillen	blz. 34
5.1.5 Excuus of verklaring	blz. 34
5.1.6 Denk in oplossingen	blz. 35
5.1.7 Relatie	blz. 35
5.2 Vragen beantwoord	blz. 36
5.2.1 Vaardigheden leerling	blz. 36
5.2.2 Gedrag, vaardigheden en competenties docent	blz. 36
5.3 Aanbevelingen	blz. 37
5.3.1 Concreet docentengedrag	blz. 37
5.3.2 Inspectiekader	blz. 37
5.3.3 Nieuwe collega's	blz. 37
5.3.4 Twee begeleiders	blz. 38
5.4 Samenvatting	blz. 38
Hoofdstuk 6 – Reflectie en blik op de toekomst	blz. 39
6.1 Reflectie	blz. 39
6.1.1 Onderzoeksverloop	blz. 39
6.1.2 Bewijsdrift getackeld	blz. 40
6.1.3 Afstand van emoties	blz. 40
6.1.4 In één richting	blz. 40
6.1.5 Samenwerken	blz. 41
6.1.6 Niet zo fel	blz. 41
6.2 Persoonlijke doel	blz. 41
6.3 Blik vooruit	blz. 42
Literatuurlijst	blz. 44
Bijlage 1 Eerste opzet inzichtklas	blz. 47
Bijlage 2 Docentengedrag	blz. 49
Bijlage 3 Mindmap logboek	blz. 50
Bijlage 4 Voorbeeld logboek	blz. 51
Bijlage 5 Planning	blz. 52
Bijlage 6 Mail	blz. 53
Bijlage 7 Fotomoment voorbeeld	blz. 54
Bijlage 8 Logboekmomenten	blz. 55

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Aanleiding onderzoek

In de regio waar ik werk gaan leerlingen uit het voortgezet onderwijs die om welke reden dan ook tijdelijk niet in het reguliere onderwijs kunnen blijven naar de bovenschoolse voorziening waar ik werk. In deze bovenschoolse voorziening is het de bedoeling dat de leerlingen vaardigheden aanleren om het in het reguliere onderwijs wel te kunnen redden. Inmiddels bestaat de bovenschoolse voorziening al 7 jaar, maar met de komst van Passend Onderwijs komt er een verandering: de twee bovenschoolse projecten zullen worden samengevoegd tot één Orthopedagogisch en Didactisch Centrum (OPDC). Dit schooljaar is er door het Samenwerkingsverband voor Voortgezet Onderwijs (SWV VO) voor gekozen om alvast een pilot te starten zodat bekeken kan worden wat wel en wat niet kan, wat er nodig is in de toekomst om de scholen te ondersteunen en welke groep leerlingen past binnen de OPDC. De bedoeling is dat de OPDC zoveel mogelijk leerlingen die (tijdelijk) niet in het reguliere onderwijs kunnen verblijven, op kan vangen totdat er een andere geschikte onderwijsplek is gevonden.

En in die pilot werk ik nu. Een chaotische, aan continue veranderingen onderhevige situatie, waarin ondanks dat jongeren zo optimaal mogelijk begeleid moeten worden naar een passende onderwijsplek. Een uitdaging. En hoewel er in Nederland al een aantal OPDC's bestaan, is er weinig literatuur beschikbaar over de manier van werken in een OPDC. De informatie die ik ontvangen heb over de OOVV in Rotterdam, waar ook hard gewerkt wordt aan het opzetten van een OPDC, geeft weinig informatie over het pedagogisch en didactisch. Uit een gesprek dat mijn teamleider met de directeur van deze OOVV heeft gehad blijkt dat ook zij zoekende zijn naar de manier waarop de OPDC in de toekomst ingericht zou moeten worden om zoveel mogelijk leerlingen een passend aanbod te kunnen doen en daarmee zoveel mogelijk aan te sluiten bij inclusief onderwijs.

De klas waar ik verantwoordelijk voor ben is de "inzichtklas". Hierin worden leerlingen geplaatst voor wie de verwachting is dat zij leren op basis van inzicht (en minder op basis van conditionering binnen een vaste structuur). Bij de start in januari 2014 is eigenlijk vrijwel niets helder. De leerlingen in mijn groep ken ik niet, er is vrijwel niets aan verslaglegging, de docent met wie ik ga samenwerken ken ik alleen als persoon een klein beetje, de beide aanpakken (zowel op didactisch en orthopedagogisch niveau) die wij als professional meenemen lijken niet op elkaar aan te sluiten, de doelen van de leerlingen zijn niet helder, niet haalbaar of zelfs onmogelijk... Wat er wel duidelijk is, is dat er voor de inzichtklas

vastgelegd moet worden wat er nodig is op didactisch en pedagogisch vlak. Dat biedt voor mij ruimte om te stoeien met eigenlijk alles wat er is (en niet is) en dat proces vast te leggen en bij te stellen. Wat er nodig is voor de leerlingen om te kunnen leren in deze klas is wat centraal staat. En daarbij passend docentengedrag natuurlijk ook. En daarover gaat mijn onderzoek.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

1.2.1 De onderzoeksvraag

“Aan welke basisvoorwaarden moet worden voldaan in de “inzichtgroep” om de leerlingen de mogelijkheid te geven verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedragsverandering en hoe geef ik dat vorm in de praktijk?”

1.2.2 Deelvragen

Daarbij sluiten de volgende deelvragen aan:

1. Over welke vaardigheden moeten leerlingen beschikken om zich te kunnen ontwikkelen in de inzichtgroep?
2. Welk docentengedrag daagt de leerling uit om verantwoordelijkheid te nemen voor zijn eigen gedrag?
3. Over welke vaardigheden en competenties moet een docent beschikken om dit docentengedrag in te zetten?

1.3 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek kan een grote bijdrage leveren aan de verdere vormgeving van de OPDC. Mijn teamleider kan de uitkomsten meenemen naar zowel de directeur van het SWV VO als het bestuur. Uiteindelijk zal het bestuur besluiten hoeveel er op financieel gebied geïnvesteerd zal worden in de OPDC en welke plek de OPDC in de regio zal krijgen. Het is dus noodzakelijk om te weten wat er nodig is. De uitkomsten van mijn onderzoek maken daar deel van uit. Het zal daarnaast helderheid scheppen over welke bemensing we volgend jaar nodig hebben in de inzichtklas. Ook zal duidelijker worden over welke vaardigheden leerlingen moeten beschikken om te kunnen profiteren van het aanbod in de inzichtklas. Veel belangrijker nog vind ik dat duidelijkheid over de manier van werken in de inzichtklas kan zorgen voor een zo optimaal mogelijke leeromgeving voor de leerlingen. Dat verdienen

alle leerlingen en zeker deze leerlingen. De leerlingen die in de OPDC komen functioneren immers in de meeste gevallen niet in een optimaal systeem en zijn, zeker voor hun gevoel, niet “goed genoeg” voor de gewone school.

1.4 Persoonlijke ontwikkeling

Zelf wil ik graag leren om woorden te geven aan mijn didactische en vooral pedagogische aanpak en gedachten. Ik doe al jaren vanalles met leerlingen die in de meest vreemde situaties zitten en dat doe ik vaak heel goed. Ik krijg alleen niet onder woorden gebracht wat ik dat precies doe, laat staan dat ik dat kan overbrengen op iemand anders. Dat zorgt voor wederzijds onbegrip en het draagt niet bij aan de professionalisering van het team.

Wel woorden geven aan al mijn handelingen kan ervoor zorgen dat ik een betere professional word, dat ik keuzes beter kan beargumenteren en dat ik in situaties waarin ik nu nog vaak handel op basis van wat gezien wordt als intuïtie, ook de mogelijkheid heb dit uit te leggen. Daar wordt niet alleen ik (minder frustraties) beter van, maar ook mijn collega's (die me beter begrijpen en zo de mogelijkheid krijgen kennis over te nemen en eigen te maken) en de leerlingen (want elke docent kan op dezelfde manier handelen).

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal ik een theoretische onderbouwing geven voor de gebieden die onderzocht worden. Voorafgaand aan dit onderzoek ben ik al gekomen tot een beknopte beschrijving van wat er nodig is in de inzichtklas (bijlage 1). Leerlingen moeten zelf aan de slag en hiervoor is het nodig dat een docent hen niet conditioneert, maar de ruimte geeft om fouten te maken en oplossingen te bedenken. Dat kan door onder andere verschillende leiderschapsstijlen in te zetten, verschillen tussen leerlingen in te zetten als kracht in de groep en te zoeken naar wat er wél kan. Deze beschrijving is de leidraad geweest voor het kiezen van de literatuur en het komen tot een onderbouwing van deze beschrijving. De koppeling tussen de theorie, nationaal en internationaal, en de praktijk komt steeds aan bod bij “voor de inzichtklas zou dat betekenen dat...”. Tevens zijn dat de beschrijvingen die ik wil toetsen in het praktische deel van dit onderzoek.

2.1 Juf, ik kan dat zelf wel

Luc Stevens (2007) geeft aan dat een leerling zich het beste kan ontwikkelen als in voldoende mate wordt voldaan aan de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Met relatie wordt bedoeld dat leerlingen zich veilig en geaccepteerd voelen in de klas, door zowel de leerlingen als de docenten. Onder competentie wordt verstaan dat de leerlingen het schoolwerk dat ze moeten doen aankunnen en dat het hen de mogelijkheid biedt zich te ontwikkelen. Autonomie betekent dat leerlingen zelf de ruimte krijgen om hun gedrag te sturen, ontwikkelen en daarin zelf verantwoordelijkheid krijgen (Deci & Ryan, 1985).



Figuur 1 Pedagogisch basisklimaat (www.hetkind.org)

Voor de inzichtklas zou dat betekenen...

- Dat er genoeg materialen zijn voor de leerlingen en helderheid en duidelijkheid over wat zij moeten doen, zodat ze de kans krijgen zich competent te voelen. Daarnaast zijn aanvullende opdrachten om de leerlingen uit te dagen wenselijk.
- Dat de docent actief werkt aan de relatie met de leerling en daarbij aansluit bij de mogelijkheden waarover de leerling op dat vlak beschikt en de grenzen van de leerling op dat gebied herkent. Daarnaast zorgt de docent voor uitdagende situaties waarin hij de leerling de ruimte geeft om zelf aan de slag te gaan en neemt hij zelf een met name ondersteunende rol aan.
- Dat de leerling in staat is een vorm van een relatie met de docent op te bouwen en minimaal gemotiveerd kan worden tot schoolwerk.

2.2 Docent speelt de baas

Het is noodzakelijk dat de docent zoveel mogelijk uit de machtspositie blijft en zo min mogelijk vanuit bovengedrag reageert. De Roos van Leary (1957, in Den Brok, Wubbels, Brekelmans & Westhoff, 2003) laat zien hoe gedrag gedrag oproept en gedragspatronen ontstaan. Bovengedrag houdt in dat de docent concurrerend en leidend is, wat bij de leerling teruggetrokken en volgend gedrag oproept. Dat is wel wat soms nodig is en wat een leerling ook zeker zal moeten kunnen in een reguliere school, maar dit zorgt er niet voor dat een leerling in een lerende situatie terecht komt waarin hij zelf verantwoordelijkheid voor zijn gedrag kan nemen (Henckel, 2011).



Figuur 2 Roos van Leary (www.astare.nl)

Situationeel leiderschap (Fiedler, 1967) sluit hierbij aan. Dit houdt in dat er meerdere leiderschapsstijlen bestaan, die allen passen bij verschillende situaties en zelfs bij verschillende leerlingen.

Globaal worden er vier leiderschapsstijlen onderscheiden (www.btsq.nl, 2014):

- De autoritaire stijl; de docent bepaalt eenzijdig en neemt de beslissingen. De leerlingen doen wat hen gevraagd wordt.
- De democratische stijl; de docent voert uit wat door de meerderheid besloten wordt en het functioneren is grotendeels afhankelijk van de medewerking van de leerlingen.
- De consulterende stijl; de docent laat zich beïnvloeden en adviseren door de leerlingen, maar blijft zelf verantwoordelijk voor de besluitvorming.
- De laissez-faire stijl; is weinig sprake van leiding en ondersteuning, waardoor de leerlingen zelf het heft in handen nemen.

Deze beschrijving komt in grote lijnen overeen met de beschrijving die Reddin (1970, op www.wiredin.nl, 2014) geeft. Het grootste verschil is de positieve invulling van de laissez-faire stijl. Reddin spreekt van de delegerende stijl, waarbij de docent veel aan de leerlingen overlaat, omdat hij er vertrouwen in heeft dat zij om kunnen gaan met de verantwoordelijkheid. Illrich (1976) stelt dat er niet geleerd kan worden, wanneer de lesstof opgedrongen wordt. Er moet ruimte zijn voor het deelnemen aan betekenisvolle situaties, om tot zelfontplooiing te kunnen komen en institutionalisering moet om die reden tegengegaan worden.

Voor de inzichtklas zou dat betekenen

- Dat wanneer de lesstof én vrije situaties betekenisvol voor de leerling zijn en dat de lesstof hen niet opgedrongen wordt leerlingen zich optimaal zouden kunnen ontwikkelen.
- Dat de docent in staat is verschillende leidersrollen aan te nemen en mogelijkwerijs daarin gedrag te laten zien wat minder bij hem past. Dit zorgt ervoor dat de leerling actief blijft reageren, omdat de docent doet wat er voor de leerling nodig is. De docent moet zich vrij genoeg voelen om af en toe de controle los te laten en zo min mogelijk uit bovengedrag reageren.
- Dat de leerling kan reflecteren of in staat is dit reflecterend vermogen te ontwikkelen, zodat hij tot leren kan komen zonder daarbij een (al te grote) conditionerende factor van de docent nodig te hebben.

2.3 Meer van hetzelfde leidt tot niets

Door allerlei vragen te stellen in de richting van wat wel kan en hoe het eruit zou zien als het probleem al opgelost zou zijn, is het mogelijk stap voor stap in de gewenste richting te komen (Bannink, 2009). Niet alleen helpt oplossingsgericht werken de leerlingen verder in hun ontwikkeling. Ook de docent kan door oplossingsgericht te werken de kleinste positieve verandering laten uitgroeien tot een veel grotere positievere verandering. Hierdoor is het mogelijk om elk klein “foutje” te zien en in te zetten als een kans om iets te leren (Jackson & McKergow, 2002).

Voor de inzichtklas zou dat betekenen...

- Dat het om op ieder gewenst moment met een leerling individueel in gesprek te kunnen met de vraag wat er wel kan, fijn is om een plek in het lokaal te creëren waar de docent met de leerling kan zitten, zonder het overzicht op de groep kwijt te raken.
- Dat de docent de focus heeft op wat er wel kan in plaats van op wat er niet kan en daarmee de leerlingen een nieuwe mind-set aanreikt die ook hen de focus laat leggen op wat er wel kan.
- Dat de leerling zich kan ontwikkelen op het gebied van zelfredzaamheid en zelfstandigheid of de situatie waarin deze mogelijkheden ontstaan moet gecreëerd kunnen worden. De leerling moet in staat zijn zélf oplossingen te (leren) bedenken en hierin kunnen inschatten welke oplossingen ook redelijk zijn voor de schoolse situatie.

2.4 De burenschoten op ons

Geen enkele leerling laat negatief gedrag zien, omdat hij of zij het wil.

In de behoeftenpiramide van Maslow (1943) is te zien dat school vaak iets is, waar leerlingen gewoonweg niet mee bezig zijn. De prioriteit ligt op heel andere gebieden.



Figuur 3 Behoeftenpiramide van Maslow (www.marcbekker.nl)

Het is niet zo gek dat als een leerling maar moet afwachten of er iets te eten is die avond, of moeder niet weer in het ziekenhuis ligt en of de burens dit keer niet op hen gaan schieten met een pistool, zelfontplooiing gewoonweg niet tot de mogelijkheden behoort.

De Amerikaanse psycholoog Alderfer (2014) reduceert de piramide van Maslow in zijn ERG-theorie tot drie behoefte niveaus: existence needs (materiele behoeften), relatedness needs (interpersoonlijke contacten) en growth needs (persoonlijke ontwikkeling). Volgens Alderfer is het mogelijk om zowel te groeien in dit model, als ook om terug te vallen. Ook kunnen meerdere behoeften tegelijk ontwikkeld worden en kan het voorkomen dat wanneer een behoefte niet ontwikkeld kan worden, een andere behoefte wel al ontwikkeld wordt. Dat is in tegenstelling tot de piramide van Maslow die heel statisch gehanteerd zou moeten worden.

Voor de inzichtklas zou dat betekenen...

- Dat vrijwel altijd de docent tijdens lestijd een individueel gesprek met een leerling voert buiten de klas.
- Dat een docent zich bewust is van hoe het systeem rondom een leerling eruit ziet en wat daarin belemmerende en stimulerende factoren zijn. Dit biedt de docent de mogelijkheid om te begrijpen op welk niveau een leerling mogelijkwijs zijn ontwikkeling door moet maken om uiteindelijk te komen tot een intrinsieke motivatie om zich te focussen op het schoolwerk.
- Dat de leerling kan, wil en durft aan te geven wat er speelt en wat hem bezig houdt. Zelfs een heel gesloten leerling moet de wil hebben om inzicht te geven in wat er om hem heen zorgt voor mogelijke belemmeringen en open staan voor veranderingen hierin, indien mogelijk.

2.5 De kracht van verwachtingen

Leerlingen laten dat zien wat de docent van hen verwacht. Het Pygmalioneffect wordt dat ook wel genoemd: de zichzelf waarmakende voorspelling. Als de docent er bij plaatsing van een leerling vanuit gaat dat de leerling bepaalde dingen niet kan, is de kans heel groot dat zal blijken dat de leerling het ook niet kan. Andersom geldt natuurlijk hetzelfde (Rosenthal, 1992).

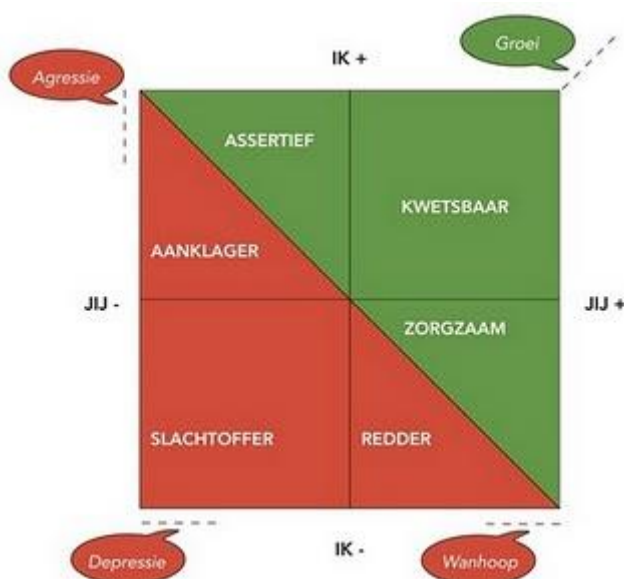
Voor de inzichtklas zou dat betekenen...

- Dat de sfeer binnen de OPDC dusdanig is dat er ruimte blijft om positieve verwachtingen uit te dragen. Bijvoorbeeld een open voordeur, zelfstandig werken in het technieklokaal, niet alle deuren op slot enz.

- Dat de docent zich bewust is van zijn verwachtingen en wat hij daarmee mogelijk uitdraagt. De docent moet realistisch zijn en soms uitgaan van het positieve, daar waar de kans op het tegenovergestelde best groot is. De docent blijft open staan voor “alles kan”, zodat alle mogelijkheden open zijn, totdat het tegendeel bewezen is. Dit uiteraard binnen de redelijke kaders. Verwachten van een VBMO-bbl leerling dat deze gaat functioneren op het niveau van een VWO leerling is niet heel reëel. En toch... zelfs dat komt in extreme situaties voor.
- Dat de leerlingen moeten functioneren in een systeem dat niet dusdanig onveilig en negatief is dat de verwachting van “school” er niet meer toe doet.

2.6 Anders doen

Als iets niet blijkt te werken, doe dan iets anders. Dat is iets wat veel mensen, al dan niet van nature, niet gewend zijn (Bannink, 2009). Vaak is men geneigd om wel hetzelfde te blijven doen, gewoonweg omdat verandering voor veel mensen eng is. Dit geldt niet alleen voor leerlingen, maar ook voor docenten. Wanneer een leerling het niet anders gaat doen, zal de docent degene moeten zijn die het anders doet (Ruigrok, 2009). Vaak zitten leerlingen vast in de rol van aanklager, redder of slachtoffer. Het is van belang dat zij in hun kracht komen te staan en deze rollen achter zich laten. Hiervoor hebben zij een docent nodig die snel kan wisselen van rol en die zich kwetsbaar, zorgzaam en assertief opstelt (Ruigrok, 2009). Hoewel de docent de leiding neemt door bewust gedrag in te zetten dat de leerling tot verandering aanzet, is de leerling uiteindelijk degene die aan het werk is.



Figuur 4 Pedagogische dansvloer (www.pcbzdezonnewijzer.nl)

Voor de inzichtklas zou dat betekenen...

- Dat de docent indien nodig buiten het lokaal verder werkt en een andere docent de groep verder begeleid.
- Dat de docent kennis en ervaring heeft van veel verschillende pedagogische theoretische kaders en hieruit steeds een passende kan kiezen om de leerling een stapje verder te helpen. Dit betekent mogelijk dat een docent soms gedrag moet laten zien wat niet past bij hem of haar als persoon, maar wat wel nodig is om de leerling in zijn ontwikkeling te ondersteunen. De leerling kan anders niet zelf verantwoordelijk zijn.
- Dat de leerling binnen een aantal weken uit de negatieve rol moet kunnen komen en niet door welke omstandigheden dan ook vast moet blijven houden aan de rol die hij gewend is.

2.7 Samenvatting

De leerlingen die in de pilot komen zijn zonder uitzondering beschadigd, leven veelal in onveilige situaties, zijn zich niet bewust van hun eigen potenties en krijgen voortdurend en meestal ook in toenemende mate negatieve bevestiging. Dat maakt dan ook dat de leerlingen vast zijn gelopen. Docenten moeten zich realiseren dat onderwijs- en kennisoverdracht de kapstok is om de leerlingen te helpen zich zo te ontwikkelen dat zij in onze maatschappij kunnen leven en wellicht ook weerbaarder worden in de privésituatie. De leerlingen moeten inzicht krijgen in hun eigen kracht en leren dat negativisme, in welke vorm dan ook, hun eigen ontwikkeling en daarmee de kans op een prettiger leven blokkeert. Het is aan de docent in de inzichtklas om in de onderwijssituatie alle mogelijke tools te gebruiken, toegespitst op de individuele leerling en diens specifieke situatie om dat te bereiken. Ook wanneer dat betekent dat de docent soms voor gedrag moet kiezen wat ver van hem af staat, maar nodig is om de leerling een stap verder te helpen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Paradigma

Dit onderzoek valt binnen het paradigma van het interpretatief onderzoek. Het gaat binnen dit onderzoek om hoe de betrokkenen de waarneming van de onderzoeken ervaren. Regels zijn daarbij niet statisch en onderhevig aan verandering. Het past goed bij een kleinschalige pilot, aangezien juist daar veel veranderingen in korte tijd plaatsvinden en de invloed van factoren van buitenaf vaak groot is. Daarnaast biedt het veel ruimte om dat wat ik waarneem ook te begrijpen én dus over te dragen aan anderen (Harinck, 2010). Het nadeel van interpretatief onderzoek is dat er weinig sprake is van objectiviteit en meetbaarheid (De Lange et al., 2011). Iets wat ik ook niet kan ondervangen door mijn gekozen onderzoeksinstrumenten. Wel is het onderzoek intersubjectief, doordat verschillende meningen van verschillende personen over hetzelfde onderwerp overeen komen. Ook is het onderzoek voor deze groep in deze situatie betrouwbaar.

3.2 Onderzoeksstrategie

Dit interpretatief onderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek is “het geheel van activiteiten van docenten die

- met behulp van technieken en strategieën van sociaalwetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en
- op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren” (Ponte, 2010, pp. 20-21).

Het actieonderzoek zorgt ervoor dat ik de mogelijkheid heb de leerlingen te laten “leiden”. Ik ben sterk afhankelijk van de informatie die zij mij verschaffen en de ontwikkelingen die er gaande zijn binnen de pilot. Mijn onderzoeksgroep bestaat dan ook uit de leerlingen die in de inzichtklas zijn geplaatst op het moment dat ik de praktische kant van mijn onderzoek start en daarnaast de collega’s (docenten, ondersteunend personeel, stagiaire en teamleider) die op dat moment werkzaam zijn in de pilot. De triangulatie heeft niet alleen betrekking op de verschillende informanten, maar ook de verschillende manieren waarop ik mijn informatie verkrijg. Meer daarover is opgenomen in paragraaf 3.3 waarin ik de onderzoeksmethoden beschrijf.

3.3 Onderzoeksmethoden

De methoden die ik gebruik geven veel verschillende informatie die uiteindelijk bruikbaar is om het antwoord op de deelvragen te kunnen geven, wanneer de data verzameld en geanalyseerd zijn en daar conclusies aan zijn verbonden.

3.3.1 Fotomomenten

Ten eerste maak ik gebruik van fotomomenten. Elke week wordt een ander aspect van docentengedrag centraal gesteld aan de hand van de beschrijving die ik heb gemaakt in hoofdstuk 2 (bijlage 2). In de lijst heb ik rekening gehouden met de volgorde van onderwerpen, zodat leerlingen gemotiveerd raken mee te werken en zich in te zetten voor een goed en bruikbaar resultaat. Wanneer de leerling het centraal gestelde gedrag waarneemt, mag hij een foto nemen van de docent op dat moment. Daarna geeft de leerling uitleg over wat hij heeft gezien, of dat wel of niet werkte en waarom dat zo is. De resultaten hiervan zal ik letterlijk opnemen in de weergave van de data. Het voordeel van deze methode is dat leerlingen enthousiast worden om mee te werken en aangezien mijn leerlingen de belangrijkste bron van informatie zijn, is dat enthousiasme een noodzaak. Daarnaast maakt het de momenten heel afgebakend en concreet, zowel voor mij als onderzoeker als voor de leerling die de informatie geeft.

3.3.2 Logboek

Ten tweede maak ik gebruik van een logboek dat ik elke werkdag aanvul, waarin ik bij hou welke opmerkingen leerlingen en docenten maken die op één of andere manier aansluiten bij de informatie die ik wil verkrijgen voor mijn onderzoek. Het gaat om informatie die expliciet of impliciet iets zegt over de manier waarop de leerling vindt dat de docent functioneert of waar de leerling behoefte aan heeft. Deze informatie zal ik verwerken in beschrijvingen van de situaties die zich voorgedaan hebben, waarbij ik poog zo objectief mogelijk te zijn. De informatie zal in eerste instantie nog niet geordend zijn, zodat ik makkelijk tussendoor informatie kan vastleggen en met de leerling(en) bespreken. Wanneer ik de data ga verzamelen en beschrijven zal ik de informatie die aansluit bij het onderwerp van mijn onderzoek aan de hand van een mindmap ordenen (bijlage 3).

3.3.3 Observaties

Ten derde maak ik gebruik van mijn observaties (zie bijlage 4 voor voorbeeld) van het gedrag van docenten in situaties waarin ik daarvan iets zien kan wat een aanvulling kan zijn op de informatie die ik op de andere twee beschreven manieren verkrijg. Ik plan de

observaties niet, omdat het gaat om de mogelijkheden die tussendoor worden aangereikt. Ik beschrijf deze zo neutraal mogelijk en informeer, indien dat mogelijk is, bij de leerling(en) wat volgens hen het effect van het gedrag is. Als de betrokken docent het wenselijk vindt, zal ik de observatie ook met hem of haar bespreken.

3.4 Onderzoeksopzet

Omdat het een actieonderzoek is, zal ik gebruik maken van verschillende interventies. Aangezien alles bij de start de groep voor mij onbekend is, is het moeilijk in te schatten welke interventies nodig zijn. Ik zal er in ieder geval rekening mee moeten houden dat de groepssamenstelling en daarmee de groepsdynamiek wisselend kan zijn, wat invloed heeft op de interactie met de verschillende docenten en daarmee samengaan docentengedrag. De leidraad hierin is dat ik elke week docentengedrag centraal stel (bijlage 5) en hier aan de hand van de in paragraaf 3.3 beschreven onderzoeksmethoden zoveel mogelijk informatie wil verkrijgen.

3.5 Ethische aspecten

Aan de hand van de vijf gedragscodes zoals die zijn beschreven in Gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen et al., 2010) zal ik beschrijven op welke manier ik rekening heb gehouden met de ethische aspecten binnen mijn onderzoek.

1. Onderzoekers aan het hbo dienen een professioneel en maatschappelijk belang. De uitkomsten van dit onderzoek zullen bijdragen aan de vormgeving van de inzichtklas in de toekomst, zodat deze een plek in kan nemen binnen de OPDC en zoveel mogelijk leerlingen onderwijs krijgen wat zij nodig hebben. Binnen de kaders van passend onderwijs zullen de uitkomsten van onderzoek verder vorm krijgen. Het zal daarnaast helderheid verschaffen over (een deel van) de vaardigheden waarover een docent moet beschikken om in de inzichtklas te werken, als ook binnen de OPDC. Hiermee dient mijn onderzoek het professionele en maatschappelijk belang.

2. Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol. Ik hou rekening met de privacy van de deelnemers aan mijn onderzoek. De informatie is voor buitenstaanders onherleidbaar naar personen. De betrokken collega's zijn vooraf ingelicht

over de aard van mijn onderzoek en hebben aan kunnen geven wel of niet te willen deelnemen aan mijn onderzoek. Ik heb beschrijvingen van situaties zoveel mogelijk vrij gehouden van mijn persoonlijke oordeel en eventuele emoties zoveel mogelijk buiten beschouwing gelaten.

3. Onderzoekers aan het hbo zijn zorgvuldig.

De informatie die voortkomt uit de gekozen onderzoeksmethodes is zo zorgvuldig en objectief mogelijk vastgelegd. De literatuur om onderbouwing te geven aan de keuzes binnen dit onderzoek is met zorg gekozen. Hierbij heb veelal gebruik gemaakt van literatuur die ook aan bod komt vanuit de opleiding Master SEN en/of die ik eerder gebruikt heb voor mijn (goedgekeurde) opdrachten.

4. Onderzoekers aan het hbo zijn integer.

Het belang van dit onderzoek is dat er uiteindelijk een beschrijving komt van wat er nodig is voor de inzichtklas. Dit moet vooral tot stand komen aan de hand van wat de leerlingen hier zelf over aangeven in gesprekken met mij en eventueel met andere docenten. Als dit afwijkt van mijn eigen opvattingen, zal ik me hierin zoveel mogelijk neutraal moeten opstellen.

5. Onderzoekers aan hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Op wekelijkse basis bespreek ik mijn bevindingen met de leerlingen in de klas en regelmatig ga ik in gesprek met mijn leidinggevende en andere collega's. Met mijn critical friends (vorig jaar afgestuurde collega, teamleider en psycholoog van het samenwerkingsverband) overleg ik op de momenten dat ik feedback nodig heb. Mijn studiebegeleider zal ik daarnaast regelmatig spreken. In al deze situaties zal ik mijn keuzes verantwoorden en mijn bevindingen en conclusies onderbouwen.

Hoofdstuk 4 Data presentatie

Ik begin dit hoofdstuk met een procesbeschrijving om inzicht te geven in welke omstandigheden de dataverzameling tot stand is gekomen. In dit hoofdstuk heb ik verder de belangrijkste informatie die leerlingen mij hebben gegeven in gesprekken aan de hand van per week centraal gesteld docentengedrag per onderwerp verwerkt. Daarnaast geef ik een beschrijving van de informatie die ik mijn logboek bij heb gehouden. Als laatste beschrijf ik een aantal observaties die ik heb gedaan in andere situaties dan in de inzichtklas. Hierbij kies ik alleen die observaties die iets toevoegen aan de informatie die ik daarvoor al beschrijf.

4.1 Procesbeschrijving

Op 13 januari 2014 zijn we daadwerkelijk gestart met de pilot. Daarbij is er gekozen voor samenwerking tussen docenten van de verschillende projecten om op die manier van beide projecten het beste mee te nemen in de nieuw vorm te geven OPDC.

Vrij snel na de start is heeft mijn collega waarmee ik samen de inzichtklas op zou zetten, aangegeven moeite te hebben met de groep en mijn manier van werken. Voor mij en mijn teamleider is helaas niet inzichtelijk geworden wat er anders zou kunnen, zodat de samenwerking beter zou worden.

Daarnaast heeft deze collega niet gereageerd op mijn mail waarin ik toestemming heb gevraagd om foto's te maken van de leerlingen (bijlage 6) en hoewel ik er dus vanuit ben gegaan dat hij akkoord ging, mochten de leerlingen van hem geen foto's maken. Met mij heeft mijn collega hier nooit over gesproken. Ik heb om die reden maar weinig foto's kunnen maken en gekozen voor het achterwege laten van de foto's om de sfeer in de groep bij mijn collega niet verder te laten escaleren.

Na een aantal weken is de samenstelling van het team veranderd en heeft mijn collega een andere klas onder zijn hoede genomen. Daarmee kreeg ik een nieuwe collega in mijn groep.

Niet alleen de docentensamenstelling is gewisseld in de periode dat ik mijn onderzoek uitvoerde, ook de groepssamenstelling is aan continue veranderingen onderhevig geweest. Er zijn meerdere leerlingen uit de groep geplaatst en er zijn nieuwe leerlingen in de groep gekomen en uiteindelijk is de groep zelfs opgeheven door het vertrek van de collega

waarmee ik in eerste instantie deze groep gestart ben en heb ik de verantwoordelijkheid gekregen voor de structuurklas.

Het komen tot een ontwerp van een beschrijving van de inzichtklas en het nabespreken van alle verkregen informatie met alle betrokkenen is hiermee niet haalbaar meer.

4.2 Data fotomomenten

Vanwege de ethische kant van mijn onderzoek en de mogelijke herleidbaarheid tot personen heb ik ervoor gekozen niet alle informatie die ik bijgehouden heb in een bijlage bij te voegen, maar alleen van de eerste pagina's uit mijn schrift "fotomomenten" en het logboek. Uiteraard zijn de volledige documenten opvraagbaar.

4.2.1 De docent speelt de baas (bijlage 7)

Hierop heb ik teruggekregen aan het eind van de week dat ik echt alleen de baas speel en dat alleen maar doen wanneer het nodig is.



Figuur 5 - Dorian speelt de baas

Er is maar één foto genomen van mij, met de volgende uitleg erbij:

“Het was nodig dat u zo deed tegen me, want ik deed het echt onhandig. Ik word zó ontzettend boos van dat gedoe over x en die meiden hebben het daar de hele dag over....

En nu gaat u me natuurlijk vragen wat ik dan anders kan doen.”

Van de andere docent mochten ze geen foto's maken, waarover het volgende is gezegd door leerlingen:

“Eigenlijk zou het ook niet handig zijn om foto's te maken van hem. Dan zijn we de hele dag bezig.”

“Het is zielig als we een foto maken, want volgens mij speelt hij steeds de baas omdat hij niet weet wat hij moet doen.”

“Ik mag hem echt totaal niet en juist daarom wilde ik toch een foto maken van hem, maar toen heeft hij de camera uit mij handen getrokken en de batterij verstoppt. Ik heb nog gezocht, maar kon hem niet vinden.”

Van de teamleider was één foto genomen. Op het moment dat ze de leerling aansprak op zijn gedrag tijdens de pauze, rende hij naar boven, haalde de camera een maakte een foto van de teamleider die inmiddels keihard moest lachen.



Figuur 6 - teamleider speelt de baas

“Ja, natuurlijk werkt het als zij de baas speelt. Ze is toch de baas.”

“En trouwens, ze meent het toch nooit echt.” was de inbreng van een leerling uit een andere klas die geplaatst is omdat school aangeeft dat hij nogal wat problemen met gezag heeft.

Conclusie

De leerlingen vinden het prima wanneer iemand optreedt als baas, zeker als deze persoon de baas ook is. Wanneer iemand echter docent in de klas is, accepteren ze gezag van de ene docent wel en van de andere docent niet. Daar waar ze het gezag niet accepteren zien zij het spelen van de baas als mislukte poging tot het verkrijgen van controle.

4.2.2 De docent is positief en kijkt naar wat er wél kan

“Ik heb gisteren tegen R. (de andere docent) gezegd dat hij ook positief moet zijn.”

“R. kan niet positief zijn. Die is gewoon niet positief. En hij heeft ook geen humor en daarom mag ik hem niet.”

“Hoe kan hij nou kijken naar wat er wel kan? Hij kan niets, dus dan kan dat ook niet!”

“Juf, u kan ook té positief zijn!”

“Mevrouw N. denkt ook altijd dat we vanalles kunnen. En als zij dat zegt dan zal dat wel. Maar ja, haar vind ik aardig en dus neem ik ook wat van haar aan.”

“Ik vind het fijn dat in de evaluatie u en mevrouw S. (teamleider) allebei kijken naar het positieve. Mijn moeder was ook heel blij. Daardoor gaat het ook thuis nu beter.”

En vijf weken verder kwam een leerling met het volgende:

Toen we in januari zijn gestart met de pilot wilde geen enkele leerling zijn telefoon inleveren of iets persoonlijks in het lokaal leggen, omdat ze allemaal bang waren dat er iets gejat werd. Als ik mijn telefoon op het bureau liet liggen, was er altijd wel een leerling die mij er verbaasd, dan wel verontwaardigd aan hielp herinneren dat die dan gejat zou worden. Stug ben ik blijven volhouden om mijn telefoon te laten liggen en mijn tas gewoon in de hoek van het lokaal te kwakken met portemonnaie en al. Ik heb nooit gedacht dat de leerlingen iets van elkaar zouden jatten in mijn lokaal. En na ongeveer een maand liet eigenlijk iedereen alles slingeren en alle leerlingen leverden hun telefoon netjes in, om die vervolgens in het kluisje achter te laten dat ik dan weer vergat op slot te doen.

“Maar dat komt ook omdat u nooit hebt gedacht dat we van u zouden chappe (stelen, red.)!”

Conclusie

De leerlingen accepteren complimenten en positieve verwachtingen alleen wanneer zij een positieve relatie ervaren met de docent. Wanneer zij gebrek aan respect hebben voor de docent vinden het ze het moeilijk om ook maar iets van de docent te accepteren. De positieve verwachtingen hebben een positieve invloed op de sfeer in de groep en in enkele gevallen ook aanwijsbaar in de thuissituatie.

4.2.3 De docent wordt boos als ik iets fout doe

“Het ligt er heel erg aan wat we fout doen. U werd wel boos toen ik tijdens schooltijd geblowed had.”

“Maar u ziet het ook nooit als fout. U ziet het als een ongelukje en daarna kan het altijd beter. U helpt ons altijd om het anders te doen daarna.”

“Juf, ik doe toch nooit iets fout bij u?”

“Ja, maar docent R. is altijd boos, of we nou iets fout of goed doen.”

“Mevrouw S. (teamleider) gaat me altijd uitlachen. Dan weet ik niet meer wat ik moet doen. Daarna leg ik uit dat ik het zelf ook wel stom vond. En dan hebben we een gesprek over wat ik anders kan doen.”

Conclusie

Wanneer de docent ondersteunend is in het inzetten van “foutjes” als kansen, nemen de leerlingen die houding over en ervaren na een tijdje hun fouten zelf niet meer als fout. Ze durven zelfs positief over zichzelf te spreken. Wanneer de docent geen relatie met de leerlingen heeft opgebouwd en leerlingen een gebrek aan respect ervaren voor de docent, horen zij de (wellicht schaarse) complimenten die gegeven worden niet.

4.2.4 De docent houdt er rekening mee dat iedereen verschillend is

Dit leidde tot een groepsgesprek, waarin besproken werd dat ik verwachtingen had die pasten bij hun doel en dat ik daarom met iedereen anders omging, maar altijd uitlegde waarom ik dat zo deed. De leerlingen die eerst al minimaal vijf maanden in het project van Op de Rails zaten gaven alle vijf aan dat de eerste paar weken echt super raar en vooral moeilijk te vinden. Toen leek het voor hen nog oneerlijk, maar inmiddels vonden ze het juist heel prettig, omdat iedereen zo kon leren wat hij moest leren om zijn doel te behalen. “Het is alleen heel lastig dat je J. soms zo druk laat zijn, want dan wordt iedereen druk. Maar gelukkig snap jij dat mevrouw en help je ons daarna hoe we toch rustig kunnen blijven.”

Conclusie

Wanneer leerlingen net kennis maken met een docent die zoveel mogelijk rekening houdt met wat elke individuele leerling nodig heeft, kan dat leiden tot onbegrip en verwarring. Als de docent hier gehoor aan geeft en een tussenweg zoekt tussen algemene regels en daarnaast uitzonderingsregels en dit steeds specifiek benoemt, blijkt al na een vrij korte periode dat de regels steeds soepeler gehanteerd kunnen worden en er steeds meer verschillen mogen zijn.

4.2.5 De docent heeft begrip voor mijn situatie

“Ik vond het heel fijn dat ik niet hoefde te vertellen wat er gebeurd was.”

“Je luistert altijd heel goed naar wat er bij mij thuis aan de hand is, maar ik ben blij dat u nooit medelijden heeft. En ook nooit advies gaat geven. Dat doen al die anderen (hulpverleners red.) ook al.”

“Als het een keer echt niet gaat, dan mag dat.”

“U kunt door mij heen kijken. Dat is best eng. Maar daardoor hoef ik nooit te praten als ik niet wil en kom ik toch zo’n dag door zonder dat ik weggestuurd word.”

“Ik vind het fijn om af en toe bij mevrouw S. (teamleider) of mevrouw E. (onmisbare ondersteuning) mijn verhaal te vertellen en lekker op de bank te zitten. Als het echt rot is overleggen ze ook altijd met u over wat er die dag kan.”

Conclusie

Leerlingen vinden het prettig dat er naar hen geluisterd wordt, zonder dat ze van ongevraagd advies worden voorzien. Ze weten zelf hun weg te vinden naar de mensen bij wie zijn hun verhaal kwijt kunnen en weten dat deze mensen zorgen dat het terecht komt bij de docent. Het is voor de leerlingen fijn dat er daarna indien nodig rekening wordt gehouden met wat er op die dag kan en dat een mindere dag niet bepalend is voor de rest van de tijd.

4.2.6 De docent geeft mij het gevoel dat ik het kan

“U bent de eerste die gelooft dat ik wel iets kan.” en die opmerking kreeg bijval van de rest van de groep.

“Ik denk nu ook echt dat ik het wel kan. En sommige dingen niet, maar dat is niet erg.”

“Zelfs mevrouw S. (teamleider) denkt dat ik het kan. En die kent mij niet eens heel goed. En toch klopt het tot nu toe steeds.”

Conclusie

Leerlingen hebben nog maar nauwelijks te horen gekregen dat ze wél iets kunnen, of in ieder geval is het tot nu toe nooit binnengekomen. Ze accepteren, wanneer ze eenmaal doorhebben dat echt wel wat kunnen, makkelijker dat er soms dingen niet kunnen en gaan voor dat wat ze wel kunnen. Ze vinden het fijn wanneer iemand waar ze respect voor hebben het geloof in hun kunnen uitspreekt.

4.2.7 De docent laat me zelf nadenken over oplossingen

“Doordat u altijd vraagt ‘en nu?’ of ‘wat kun je nu wel doen?’ ofzoiets, denk ik zelf na. En als het dan mis gaat, is dat ook iets waar ik van kan leren. Want ik had het zelf bedacht.”

“Bij docent R. moet ik altijd doen wat hij zegt. En dan doe ik dat en als het dan mis gaat is hij boos. Eigenlijk moet hij dan toch boos zijn op zichzelf? Het is zijn oplossing.”

Een leerling gaf aan dat ik hen eigenaar liet zijn van hun probleem én van de oplossing. En dus ook van hun succes.

Conclusie

Het zelf nadenken vinden leerlingen in eerste instantie moeilijk, maar als ze eenmaal gewend zijn aan die manier van denken (switch in mind-set) zorgt het voor veel meer zelfvertrouwen. Het is niet meer alleen hun eigen “probleem”, maar ook hun eigen oplossing en als dat slaagt is het hun eigen succes.

4.3 Logboekgegevens

Vanaf de start op 13 januari tot en 25 april heb ik een logboek bijgehouden. Daarin is informatie opgenomen die ik verkregen heb uit gesprekken met de leerlingen uit mijn groep.

In het logboek (bijlage 4) is terug te vinden dat zes van de acht leerlingen problemen hebben ervaren met de docent waar zij les van kregen op dinsdag. Op de woensdagen benoemden zij in gesprekken hierover met mij onder andere dat de docent geen humor had, hen niet begreep en niet snapte wat nou eigenlijk de bedoeling was of iets anders deed dan wat zij dachten dat er was afgesproken met mij. De meest genoemde verklaring die genoemd werd door de drie vrouwelijke leerlingen is “ik mag hem gewoon niet.”.

Een leerling beschreef (bijlage 8) dat ze ruzie had gekregen over de laptop met de docent en daarop de laptop in moest leveren. Ze wilde haar werk nog opslaan en de webcam, waarover de ruzie was ontstaan, afsluiten. Haar idee is achteraf dat ze dat niet snel genoeg deed of niet duidelijk had aangegeven, maar de docent begon aan de laptop te trekken, waarop zij terug is blijven trekken tot ze uiteindelijk de laptop los trok uit zijn handen. Omdat ze vond dat het niet kon dat ze nog verder werkte op de laptop heeft ze deze opgeruimd in de kast. Zij is hier niet meer op terug gekomen met de docent.

Datzelfde meisje benoemde een situatie waarin zij de klas uitliep terwijl ze wist dat dat niet mocht (“maar we kunnen alles doen wat we willen”) en de docent achter haar aan liep. Zij hield toen de deur dicht en de docent stond aan de andere kant tegen de deur te duwen. Uiteindelijk liet ze de deur los en viel de docent met de deur de gang in. Zij is toen snel naar de beneden verdieping gegaan en bij de leidinggevende gaan zitten om daar in gesprek te gaan over haar thuissituatie. Ze kon niet goed aangeven waarom het zo uit de hand liep, maar vertelde wel dat “het heel grappig was”.

Een van de leerlingen heeft (vanaf maandag 27 januari 2014) elke week opnieuw aangegeven op maandag, dat hij dinsdag liever niet wilde komen. Hij was heel bang voor een escalatie die dan in zijn nadeel zou werken. Hij merkte dat hij heel veel moeite had om zijn gedrag te sturen op de dinsdagen en kon moeilijk aangeven wat hij nodig had om de dag wel door te komen. Over de docent gaf hij aan dat “die gewoon niks kon” en hem helemaal niet begreep. “Hij probeert wel aardig te doen, maar het is allemaal nep”. Hij vond het vooral lastig dat hij op maandag onrustig werd, omdat hij bang was dat het dinsdag mis zou gaan en de rest van de week weer moeite moest doen om terug te kunnen in “zoals het altijd bij u is, juf”. Volgens hem is het bij anders, omdat ik luister en hem begrijp, maar ook rekening hou met de leerlingen en wat er allemaal aan de hand is. “En u probeert nooit de baas te spelen, juf”.

De twee leerlingen die geen problemen hadden op de dinsdag gaven hierover aan dat ze genoeg werk hadden om te doen en zich gewoon niet bemoeiden met de docent.

In mijn logboek is daarnaast terug te vinden dat de leerlingen op woensdag elke week drukker waren dan de rest van de week. Op woensdag kwamen de verhalen over de dinsdag. De twee woensdagen dat ik hen ‘verboden’ had te klagen over de dag ervoor, waren twee woensdagen waarop de leerlingen voor mij ook niet meer stuurbaar waren en gedrag vertoonden wat ik normaalgesproken nauwelijks waarnam. Ze werden sneller agressief, scheldwoorden die vrijwel altijd achterwege bleven kwamen die dagen veelvuldig voorbij, ze weigerden simpele opdrachten en maakten ruzie met elkaar. De basisregels leken er ineens niet meer te zijn.

De donderdagen na deze woensdagen startte ik met een preek en daarna kwamen alsnog de verontwaardigde verhalen los. Opvallend was dat juist die twee donderdagen de twee jongens die daarvoor geen problemen noemden, nu ook hun zegje wilden doen.

Vanaf het moment dat een andere docent de dinsdag over heeft genomen, staan er veel minder incidenten in mijn logboek genoemd. De leerlingen zijn op woensdag positief en ook de docent is positief over de groep met leerlingen. Alleen de dinsdag na Pasen was voor de leerlingen, maar vooral voor de docent, een wat moeilijker dag. Haar verklaring was dat er een nieuwe, heel drukke leerling startte en dat ze 4 dagen vrij hadden gehad en dat het ook nog bijna vakantie was. De leerlingen gaven aan dat ze merkten dat het was drukker geweest, maar “het was echt niet zo erg als we ook konden zijn vroeger”. Waarbij vroeger de dinsdagen waren met de andere docent.

Ook staan er veel meer positieve situaties en groeimomenten beschreven van de leerlingen. Ik heb drie weken na de wissel geschreven:

“Het lijkt wel of er nu zoveel rust is dat de leerlingen nu toekomen aan het doorzetten van een stijgende lijn in hun ontwikkeling. Ze hoeven nu niet meer op maandag voorbereid te worden op dinsdag en daarna drie dagen te herstellen. De rust die J. nu weer heeft zorgt ervoor dat de rest van de groep minder opgefokt raakt.” Waarbij J. nog steeds heel veel onrust voelde, want hij was verliefd op de docent die nu op dinsdag de groep overnam.

Wat betreft de dagen dat ik zelf de groep heb gehad staan vooral momenten beschreven in het logboek waarop ik leerlingen in een voor hen moeilijke situatie heb geplaatst of terecht heb laten komen. Slechts een blowincident en daarna een schorsing hebben niet direct iets te maken gehad met mijn docentengedrag in combinatie met de leerling.

Conclusie

Wanneer leerlingen een docent niet mogen is dat voor hen vaak al reden genoeg om niet te doen wat er van hen gevraagd wordt en het conflict op te zoeken, zeker wanneer er door te weinig communicatie tussen de docenten geen eenduidige lijn uitgezet kan worden.

Conflicten die uit de hand lopen worden als grappig ervaren en de leerling leert er weinig van, zeker wanneer er niet op terug gekomen wordt door de betrokken docent zelf.

Onbegrip en een gebrek aan respect naar een docent leidt er zelfs toe dat een leerling niet meer durft te komen, omdat hij bang is te vervallen in negatief gedrag dat dusdanig niet helpend is dat hij weet dat hij geschorst zou kunnen worden. De leerling laat hierbij een grote blijk van inzicht in zichzelf zien, maar kan geen werkende oplossing verzinnen. Doordat de docent waar het om gaat vooral handelt uit bovengegedrag en geen andere tools inzet, lijkt er voor de leerling ook geen passende oplossing te zijn.

Leerlingen hebben in lastige situaties begrip nodig van volwassenen die zij vertrouwen.

Wanneer ze deze niet krijgen, blijven ze hangen in de negatieve sfeer die ontstaan is. Begrip voor wat er speelt lijkt noodzakelijk te zijn voor hen om tot leren te komen.

De omslag in de groei van de leerlingen is duidelijk merkbaar wanneer ze twee docenten voor de groep hebben die beiden in staat zijn de leerlingen in hun kracht te zetten en samen overleggen over welke aanpak bij welke leerling past.

4.4 Observaties

Zoals in hoofdstuk 3 al aangegeven zijn mijn observaties niet gepland. Het zijn juweeltjes die ik aangereikt heb gekregen en gezien heb. En daarna heb opgeschreven op aparte blaadjes die ik achterin mijn logboek bewaard heb, zodat ik wanneer ik alle informatie van de fotomomenten en het logboek, deze eventueel nog als aanvulling of onderbouwing gebruiken kon.

De leerlingen maakten bij één van de stagiaires, die alleen een paar keer bij ons in het lokaal heeft gezeten en wat gesprekjes met leerlingen heeft gevoerd, geen enkel probleem. Ze deden in het uur dat zij hen overnam en ik niet in het lokaal was, precies wat ze moesten doen en de sfeer was prettig.

Een aantal docenten en één stagiaire hadden regelmatig tijdens de pauze (informele) gesprekken met de leerlingen buiten op het schoolplein, daar waar andere docenten zich veel vaker afzijdig hielden tijdens de pauzes. Leerlingen vertelden dan openlijk over veel zaken die hen bezig hielden, zonder dat het zwaar werd. Leerlingen namen zelf regelmatig het initiatief om in gesprek te raken.

De docent die de eerste weken gedeeltelijk de inzichtklas draaide, nam fulltime de structuurklas over. De deur was vrijwel altijd dicht.

Leerlingen uit die klas zaten in de eerste twee weken met regelmaat apart in het kantoor of liepen boos weg. Elke keer dat ik hen sprak gaven zij aan zich onbegrepen te voelen of begrepen zij hun docent niet.

Na die twee weken was er meer rust, maar zaten nog steeds regelmatig leerlingen in het kantoor.

Conclusie

Het is niet nodig om veel tijd met leerlingen door te brengen om een relatie met hen op te bouwen. Vaak ervaren ze al een goede band, wanneer de docent oprecht investeert in deze band. Gesprekken tijdens pauzes, in vrije situaties, kunnen hier een grote bijdrage aan leveren.

4.5 Interventies

De leerlingen zijn actief begonnen met het maken van foto's, maar na de eerste week gebeurde dat niet meer vanzelf en ik heb het nagelaten hier nog naar te verwijzen. Op dat moment hadden ze al een incident met mijn collega gehad en om de sfeer zo goed mogelijk te houden op alle fronten leek het beter foto's dan maar niet meer in te zetten.

Leerlingen vonden echter "commentaar" leveren op wat de docenten deden zo leuk, dat ik wel met hen in gesprek ben kunnen blijven, op hun initiatief, over het docentengedrag dat ik centraal stelde.

Ik had mijn collega graag bij het proces willen betrekken, maar omdat hij vaak vroeg naar huis ging en de momenten dat we in gesprek waren geen woorden kon geven aan situaties (ik weet het niet), heb ik ervoor gekozen mijn energie te steken in vooral gesprekken met leerlingen en feedback vragen aan mijn teamleider. Deze feedback sloot aan bij wat ik zelf zag en heb ik om die reden niet verder apart hoeven verwerken in mijn informatie.

Het moment een wisseling in de samenstelling van docenten heeft ruimte geboden om dat wat de leerlingen ervoeren ook met mijn collega te kunnen bespreken. Ook daarin bleek veel aansluiting te zijn tussen dat wat de leerlingen noemden, wat zij zag en wat ik zag.

Door de wisselende samenstelling in de groep heb ik op meerdere momenten nieuwe leerlingen uit moeten leggen hoe het werkte met het gedrag van docenten dat elke week centraal stond. Omdat deze leerlingen moesten wennen aan mij en de manier van werken in de klas heb ik van veel minder leerlingen informatie kunnen krijgen dan ik van tevoren had ingeschat. Slechts 4 leerlingen zijn uiteindelijk steeds betrokken geweest en zo nu en dan lukte het hen om ook de andere leerlingen mee te krijgen in het verstrekken van informatie.

Het uiteindelijke vertrek van mijn collega R. zorgde ervoor dat de inzichtklas opgesplitst moest worden. Om die reden heb ik ervoor gekozen in één week twee van mijn stellingen over docentengedrag centraal te stellen, omdat ik vermoedde dat dat in de klas die ik daarna kreeg niet meer zou lukken.

Hoofdstuk 5 Conclusies

In dit hoofdstuk zal ik de uitkomsten en gegevens die ik verwerkt heb in hoofdstuk 4 analyseren en daar conclusies aan verbinden. Ik zal dat doen aan de hand van het docentengedrag dat ik centraal heb gesteld tijdens mijn onderzoek en van daaruit steeds de koppeling maken naar de theorie uit hoofdstuk 2. De theorie in dat hoofdstuk is toereikend om die koppeling te kunnen maken en een degelijke onderbouwing te geven voor dat wat ik in de praktijk heb gezien. Ook zal ik de deelvragen beantwoorden en daarmee ook de onderzoeksvraag. Tot slot zal ik aanbevelingen doen voor de toekomst.

5.1 Docentengedrag centraal

5.1.1 Autoritair bovengedrag versus spelen met rollen

Een docent die met name autoritair is en acteert vanuit bovengedrag, maakt dat de leerlingen afhankelijk van hem zijn en sluit een relatie met de leerlingen uit. De leerlingen moeten immers doen wat de docent zegt (iets wat ze niet kunnen, bleek al in de vorige scholen), komen daardoor steeds in situaties terecht waarin ze onmachtig zijn en raken in conflict met de docent. Die daar op zijn beurt weer op reageert vanuit diezelfde autoritaire rol waarin bovengedrag de boventoon voert (Den Brok et al., 2003). Dat werkt in ieder geval niet, wat ook duidelijk naar voren komt uit de opmerkingen die leerlingen maken over de docenten van wie zij les krijgen. “Het is zielig als we een foto maken, want volgens mij speelt hij steeds de baas omdat hij niet weet wat hij moet doen.”

De leerlingen herkennen bij mij de bewuste keuze om de baas te spelen. Een leerling merkte op dat ik de baas kan zijn in de groep, omdat ik ervoor kies om soms boos te zijn en dat dan duidelijk een keuze is en niet iets wat me overkomt. Het wisselen tussen de verschillende leiderschapsstijlen (Fiedler, 1967) zorgt ervoor dat er vanuit de docent passend leiderschapsgedrag is voor vrijwel elke situatie. Als een docent deze vaardigheden goed ontwikkeld heeft, is er geen enkele reden om aan de hand van autoritair gedrag of bovengedrag pogen de controle te houden. Ook niet bij een wat ingewikkeldere doelgroep als deze.

5.1.2 (On)mogelijkheden

“Het maakt niet uit wat ik doe, het is toch altijd fout.”

Dat is een veel gehoorde opmerking van leerlingen, niet alleen in de periode dat ik mijn onderzoek uitvoerde, maar ook tijdens de intake, bij hun wekelijkse bezoek aan school, over het weekverslag dat mee haar huis gaat enz.

Een diep geworteld idee dat leerlingen hebben gekregen over zichzelf en over dat wat anderen wellicht van hen vinden of ook daadwerkelijk vinden of zeggen. En als dat de verwachting is die de docent in de inzichtklas ook van hen heeft, of als daar de focus op ligt, zullen leerlingen dat ook doen: de zichzelf waarmakende voorspelling (Rosenthal, 1992).

Als de leerlingen vertrouwen hebben in de docent en de docent is positief in haar verwachtingen van de leerlingen, zullen de leerlingen laten zien dat zij dit kunnen. Verwacht mag worden dat een docent beschikt over genoeg kennis om een reële verwachting neer te zetten voor de leerling.

Leerlingen vinden het soms moeilijk wanneer de docent té hoge verwachtingen heeft, of té positief is. Blijkbaar is het gat tussen daar waar de leerling zich (voor zijn gevoel) bevindt in zijn ontwikkeling en de verwachting van de docent dan te groot. Het is geweldig wanneer de relatie tussen een leerling en een docent dan zo is dat een leerling dit aan durft te geven. Zo hoeft de verwachting niet bijgesteld te worden, maar kunnen er gesprekken plaatsvinden over waarom de docent denkt dat de leerling het wél kan, welke stappen er nodig zijn om daar te komen en welke beren op de weg de leerling ziet.

Een gevaar van het leggen van de focus op mogelijkheden is dat een leerling daadwerkelijk gestagneerd is in zijn ontwikkeling en hierdoor nóg een bevestiging krijgt dat hij iets niet kan. Dit is iets waar de docent altijd waakzaam voor moet zijn, omdat het een leerling (verder) kan schaden.

Het hebben van positieve verwachtingen als docent, zoals in het voorbeeld met de telefoons uit hoofdstuk 4, zorgt daarnaast voor een positief groepsgevoel. Leerlingen die eerst geen spullen in het lokaal willen laten liggen, leggen uiteindelijk met alle gemak al hun spullen open en bloot in het lokaal. Zoiets draagt bij aan het “wij gevoel” in de groep.

5.1.3 Fouten bestraffen of belonen

Als een docent oplossingsgericht kan werken creëert hij daarmee de mogelijkheid “fouten” te zien als kansen (Jackson & McKergow, 2002). Wanneer een leerling terug gaat naar de reguliere school, zijn de docenten nog hetzelfde als voorheen. De leerling is dus grotendeels

op zichzelf aangewezen en zal in staat moeten zijn om oplossingen te bedenken in de situaties die moeilijk zijn.

En dat kan een leerling oefenen in de inzichtklas. Het is voor de leerlingen niet helpend als de docent elk foutje bestraft (of dat nu daadwerkelijk straf is of een berisping of een kleine negatieve reactie). Daar kan een leerling niets van leren, zeker niet wanneer het daar stopt. Leerlingen zijn prima in staat om te herkennen wat je in een reguliere school wel of niet kunt doen, ze weten alleen vaak niet welk gedrag zij moeten laten zien in de plaats van dat wat zij al die tijd doen (wat gezien wordt als fout gedrag). Het is aan de docent om de ruimte te bieden een leerling fouten te laten maken, of zelfs situaties te creëren waarin de leerling een fout maakt, zodat de leerling de kans krijgt gedrag te oefenen wat daarvoor in de plaats kan komen.

5.1.4 Omgaan met verschillen

De leerlingen hebben aangegeven het soms lastig te vinden dat er zoveel verschillende aanpakken gelden in de groep. Soms wordt één en dezelfde regel op heel verschillende manieren gehanteerd. Het kan voorkomen dat waar de ene leerling een half uur te laat is de docenten allemaal staan te jubelen, terwijl de andere leerling de dag erna vijf minuten te laat komt en een preek krijgt. In het ene geval gaat het om een leerling die bang is om naar school te komen en heel veel heeft overwonnen, in het andere geval gaat het om een leerling die problemen heeft met gezag en niet laat zien dat het belangrijk is om op tijd te zijn. Het gedrag is anders, de reden voor dat gedrag is anders, de belemmeringen in de reguliere school zijn anders; elke leerling heeft iets anders nodig om te kunnen leren en te komen tot een optimale ontwikkeling. Het is de taak van de docent om leerlingen inzicht te geven in waaróm deze verschillende aanpakken er zijn en waarom ze nodig zijn, zodat leerlingen elkaar de ruimte geven om hun eigen ontwikkeling door te maken.

Voor de inzichtklas is inclusief onderwijs heel belangrijk. Alle leerlingen binnen de klas moeten zich kunnen ontwikkelen, barrières bij het leren moeten worden teruggedrongen en verschillen tussen leerlingen moeten worden beschouwd als hulpmiddel (Booth & Ainscow, 2009).

5.1.5 Excuus of verklaring

Leerlingen praten meestal niet graag over hun problemen, maar geven wel aan dat er soms zoveel aan de hand is dat het moeilijk is om de dag door te komen. Regelmatig is het bewonderenswaardig te noemen dat een leerling überhaupt elke dag op school verschijnt. Als je met je vader en broer in de schuldhulpverlening terecht bent gekomen, omdat je moeder kampt met psychoses en een pathologische leugenaar blijkt te zijn is dat moeilijk.

Als je vader dan ook nog heel ernstig ziek wordt, is dat nog moeilijker. Als je daarna van school wordt gestuurd, omdat je lessen mist en wel op school aanwezig was, maar jezelf zo onzichtbaar hebt gemaakt dat dat de docenten niet op is gevallen, dan is dat nóg moeilijker. En kan de docent dan van een leerling in die situatie verwachten dat de focus ligt op schoolwerk?

Er is geen leerling die hiervoor kiest, zodat hij dit vervolgens als excuus kan gebruiken om niet naar school te gaan of gedrag te vertonen wat hij vertoont. Er is geen leerling die ergens in zijn leven dacht:

“Ja, nu weet ik wat ik worden wil!! Ik wil later gepest worden en dan word ik drugsverslaafd. Dat lijkt me de mooiste toekomst die ik bedenken kan.” (Yvonne Dutra St. John, 2012).

De piramide van Maslow laat zien dat leerlingen met dit soort problematiek vaak geen stabiele basis hebben. Zich ontwikkelen staat niet bovenaan in de prioriteitenlijst. En soms, of regelmatig, is het gedrag dat zij laten zien een overlevingsstrategie. De verwachtingen die je als docent hebt, moeten ook dan reëel zijn.

5.1.6 Denk in oplossingen

Dit tussenkopje is de eerste (van de drie) schoolregels die we hanteren. Leerlingen worden aan het denken gezet door het vragen naar oplossingen. Het zelf bedenken en inzetten van een oplossing zorgt ervoor dat de leerling zich verantwoordelijk voelt voor de gevolgen die de gekozen oplossing met zich meebrengt. Als het een passende oplossing is, geeft dit de leerling een het gevoel van zelfvertrouwen. Als het een minder passende oplossing blijkt te zijn, kan de leerling niets anders dan weer bij zichzelf ten rade gaan wat dan wel zou hebben gewerkt. De mogelijkheid om te wijzen naar anderen wordt hiermee grotendeels weggenomen en leerlingen leren verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedrag.

“Ik ben de eigenaar van de oplossing.”, zei één van de leerlingen. En zo is het.

De docent moet om dit te kunnen bewerkstelligen goed in staat de controle dusdanig los te laten dat de leerlingen fouten kunnen maken en hen daarbij opvangen als het nodig is. Soms is het nodig om eigen waarden en normen even opzij te zetten om de leerling een leerervaring te gunnen, waarbij de veiligheid van de leerling en anderen uiteraard niet in gevaar mag komen.

5.1.7 Relatie

De relatie wordt door de leerlingen vaak genoemd als een argument waarom ze iets wel of niet doen, iets wel of niet accepteren of wel of niet respect hebben voor de docent met wie ze te maken krijgen.

Een goede relatie met de leerlingen zorgt ervoor dat leerlingen vertrouwen hebben in de docent en op basis van wederzijds vertrouwen kunnen de leerlingen oefenen, proberen, creëren en experimenteren.

Alle voorgaande aspecten kunnen alleen ingezet worden als de relatie goed is.

5.2 Vragen beantwoord

De deelvragen splits ik nu uit in twee onderdelen, namelijk de vaardigheden waarover een leerling moet beschikken en het gedrag, vaardigheden en competenties van de docent. Met het beantwoorden van de deelvragen, geef ik ook meteen antwoord op de onderzoeksvraag: “Aan welke basisvoorwaarden moet worden voldaan in de “inzichtgroep” om de leerlingen de mogelijkheid te geven verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedragsverandering en hoe geef ik dat vorm in de praktijk?”

5.2.1 Vaardigheden leerling

De leerling moet in staat zijn een relatie aan te gaan met de docent. Daarnaast moet een leerling (in minimale) mate kunnen reflecteren op eigen gedrag, om zo te kunnen komen tot andere oplossingen en beter passend gedrag in een soortgelijke situatie. De leerling moet de mogelijkheid hebben tot het ontwikkelen van de intrinsieke motivatie.

5.2.2 Gedrag, vaardigheden en competenties docent

Om een leerling uit te dagen tot het nemen van de verantwoordelijkheid voor zijn eigen gedrag, moet een docent verschillende leiderschapsstijlen kunnen hanteren. Hiervoor is het nodig dat de docent al veel vaardigheden heeft ontwikkeld op het gebied van klassenmanagement en communicatiestijlen, zodat de docent niet vast hoeft te houden aan slechts één leiderschapsstijl, maar zich vrij kan voelen in de klas.

Daarnaast moet een docent de focus leggen op wat wél kan, fouten zien als kansen en de leerling in de positie brengen deze te benutten, positieve verwachtingen hebben van zowel de leerlingen als de groep en deze afstemmen met wat reëel is. Hiervoor is het nodig dat de docent kennis heeft van de ontwikkeling van de leerlingen, weet hoe hij of zij onderzoeksrapporten moet interpreteren en kennis heeft van de beperkingen die er wellicht zijn door de omgeving van de leerling.

Ook moet de docent in staat zijn de leerling in zijn kracht te zetten en te wisselen van rol om de leerling op die manier in een andere rol te plaatsen. Hiervoor is het nodig dat de docent geoefend is in het werken met verschillende pedagogische aanpakken en hieruit kan kiezen wat er op dat moment nodig is om die specifieke leerling in die specifieke situatie verder te helpen.

Verder is kennis van inclusief onderwijs noodzakelijk. De docent moet in staat zijn de verschillen tussen leerlingen te erkennen en waar mogelijk als hulpmiddel in te zetten. Hiervoor is het nodig dat de docent een grote toolbox heeft met verschillende mogelijkheden om zowel op pedagogische als didactisch gebied de leerlingen te bieden wat ze nodig hebben.

Bovenal moet de docent in staat zijn een relatie met de leerlingen aan te gaan en hierin investeren. Een docent moet zich hiervoor kwetsbaar, zorgzaam en assertief kunnen opstellen (Ruigrok, 2009)

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Concreet docentengedrag

Dit onderzoek heeft geleid tot een beschrijving van wat er nodig is in de inzichtklas. Wat er echter niet gebeurd is en wat wellicht wel noodzakelijk is, is de vertaling naar veel concreter docentengedrag of een docentenhandleiding waarin verschillende pedagogische theorieën op het niveau van concreet gedrag uiteengezet worden.

5.3.2 Inspectiekader

De gegevens die uit dit onderzoek naar voren komen zouden tegenover het kader dat de inspectie stelt gezet moeten worden om de haalbaarheid ervan te controleren. Ook de OPDC zal in de toekomst gecontroleerd worden door de inspectie. De uitkomst van dit onderzoek biedt wellicht een basis om te beschrijven waar er afgeweken wordt van de eisen van de inspectie en waarom. Daarna kan bekeken worden in welke mate dat toelaatbaar is.

5.3.3 Nieuwe collega's

Bij het aannemen van nieuw personeel zou er nadrukkelijk op gelet moeten worden of iemand in staat is verschillende tools in te zetten om de leerlingen stappen vooruit te helpen. Wanneer een docent slechts één manier heeft om zich staande te houden voor de klas, is

deze niet geschikt voor de inzichtgroep. Hetzelfde geldt voor een docent die nog heel erg bezig is met het ontwikkelen van een authentieke rol. Deze docent kan mogelijk moeilijk gedrag laten zien wat veel minder past bij hem of haar als persoon en dat is wel noodzakelijk in de inzichtgroep.

5.3.4 Twee begeleiders

Het zou wenselijk zijn om twee begeleiders voor de inzichtgroep te zetten. Dat hoeven niet per definitie twee docenten te zijn. Het biedt de nodige ruimte om individuele gesprekken te voeren met leerlingen, zonder dit te hoeven doen buiten schooltijd. Gesprekken buiten schooltijd worden door de meeste leerlingen ervaren als straf, terwijl ze juist onderdeel moeten uitmaken van het programma dat je volgt in de OPDC.

5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik uiteengezet hoe de samenhang tussen dat wat de leerlingen nodig hebben om zich te ontwikkelen, wat zij daarover zeggen en wat ik daarvan heb gezien, gekoppeld is aan de theorie van hoofdstuk 2. In mijn aanbevelingen is te lezen wat vervolgstappen zouden kunnen zijn aan de hand van de uitkomsten van mijn onderzoek.

Hoofdstuk 6 Reflectie en een blik op de toekomst

6.1 Reflectie

Wat een zware bevalling was dit. Vier jaar verder na de start met de eerste opzet voor een onderzoek, ben ik dan nu eindelijk aangekomen bij het schrijven van de reflectie voor een onderzoek met een geheel ander onderwerp dan toen.

Een onderzoek wat gepaard is gegaan met bloed, en letterlijk zweet en tranen. Het onderzoek vond plaats binnen een pilot die opgezet moest worden. Voor mij betekende dat afscheid van mijn klas, maar ook van het lokaal waar ik zeven jaar lang heb gewerkt. En ik begon in een lokaal waarin 7 verschillende vormen tafels stonden in een (voor mij) willekeurige opstelling, met de lijm van stickers die al verwijderd waren er nog op. De kasten stonden overal en de spullen die erin lagen waren verouderd, vies, onverzorgd. En in dat lokaal moest ik les gaan geven zonder de middelen die ik gewend was en zonder de mogelijkheden die ik kende met een docent die een geheel andere aanpak hanteerde dat ik en naar later bleek ook nog behoorlijk veel moeite met mij als persoon had (maar niet wist aan te geven waarom).

6.1.1 Onderzoeksverloop

Tijdens het uitvoeren van het praktische deel van mijn onderzoek ben ik tegen veel verschillende ingewikkelde situaties aangelopen. Het is achteraf natuurlijk makkelijk om aan te geven dat ik het wellicht op sommige punten anders had kunnen doen, maar vooraf kun je dat blijkbaar niet allemaal voorzien. Ook ik niet. Zo had ik wellicht een andere onderzoeksmethode dan het maken van foto's gekozen, als ik had geweten dat mijn collega hier niet aan mee wilde werken en het daardoor zelf sfeerbepalend werd in de groep. Dat had ik kunnen weten als ik eerder de mail verstuurd had en daarna mondeling navraag had gedaan naar de reden waarom ik geen reactie had gekregen.

Ook had ik eerder de stagiaire gevraagd om mee te denken over mijn onderzoek en feedback te geven op wat ik schreef. Zij bleek dezelfde manier van denken en grotendeels dezelfde visie te hebben als ik en door haar nieuwsgierigheid vragen te stellen die mij aan het denken zette. Ik kwam hier echter pas achter toen alle hoofdstukken al geschreven waren en de tijd de kort was dit nog mee te nemen in mijn onderzoek. Mocht zij volgend schooljaar deel uitmaken van dit team, wil ik haar zeker vragen mee te denken over hoe de uitkomsten van dit onderzoek uitgewerkt kunnen worden in concreet docentengedrag.

Al met al is het onderzoek goed verlopen en ben ik binnen de kaders van mijn planning kunnen blijven. De obstakels die ik tegen ben gekomen heb ik op een professionele manier kunnen aanpakken en ik heb me niet uit het veld laten slaan. Ik heb met regelmaat feedback gevraagd aan mijn critical friends en ondanks dat ik ook daar tegen nogal wat onverwachte wisselingen aanliep, is het me gelukt steeds de juiste personen te vinden voor dat wat ik op dat moment nodig had en los te laten wat ik eerder had bedacht en besproken.

6.1.2 Bewijsdrift getackeld

Ik heb geleerd om ondanks dat de focus te behouden op wat ik wilde weten en wat ik wilde onderzoeken en dat naar een hoger niveau te tillen dan alleen maar een onderzoek om te bewijzen dat alles waarin ik terecht was gekomen niet goed was en dat het anders moest. Ik heb geleerd om met afstand de situatie te beoordelen, bekijken en analyseren en dat heb ik met plezier gedaan.

6.1.3 Afstand van emoties

Ik ben een heel emotioneel persoon en soms gaan de emoties de boventoon voeren. Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek en vooral het vastleggen van de data, heb ik onderscheid kunnen maken tussen de emoties en feitelijkheden. Dat is iets waar ik voorheen veel moeite mee had en ik heb mezelf ervan kunnen overtuigen dat ik hierin een heel grote stap verder ben dan ik een jaar geleden was.

6.1.4 In één richting

Op het gebied van onderzoek doen heb ik geleerd dat het belangrijk is om mijn onderzoeksgebied te beperken tot een gebied dat daadwerkelijk onderzocht kan worden binnen de tijd die jezelf gesteld hebt. Ik ben van nature nieuwsgierig en perfectionistisch, iets wat ervoor zorgt dat ik makkelijk de zijpaden bewandel die ik tegenkom als ik bezig ben met onderzoek. Tijdens die onderzoek is het me gelukt me te beperken tot het beantwoorden van de deelvragen en niet teveel af te wijken van de lijn die ik voor mezelf heb uitgezet, ondanks alle mogelijkheden die ik onderweg ben tegen gekomen. Effectief hierin was vooral het feit dat ik al docentengedrag centraal had gesteld waarover ik ook écht iets wilde weten en daarnaast hielp het in dit geval wel dat mijn collega en ik zo ontzettend anders invulling gaven aan de pedagogische en didactische aanpak.

6.1.5 Samenwerken

Verder heb ik weer meer geleerd over samenwerken en vooral mijn rol daarin. Ik heb onder andere geleerd dat er echt voorwaarden zijn om te komen tot een goede samenwerking en dat ik daarin niet anderen kan veranderen. Hoewel dat me deed denken dat ik nog steeds niet goed kan samenwerken, heb ik met de collega die later samen met mij de inzichtklas is gaan doen goed kunnen samenwerken. Dat gaf mij het inzicht dat de voorwaarden voor een goede samenwerking vooral zitten in het communiceren over wat er feitelijk speelt en niet in dialoog te gaan aan de hand van aannames. Niets nieuws zou je zeggen, maar ik heb nog nooit eerder zo duidelijk het verschil in communicatie gemerkt.

6.1.6 Niet zo fel

Wederom is me een aantal keer verteld dat ik zo direct ben of fel overkom en dat dat voor anderen moeilijk is. En voor het eerst heb ik er bewust rekening mee gehouden en daarna bewust voor gekozen op te houden met hier rekening mee houden. Ik kan heel goed keuzes maken in welk gedrag ik laat zien, dat blijkt zeker uit mijn manier van werken met de leerlingen. Ik word pas fel als ik me onmachtig voel. Daar is al aan vooraf gegaan dat ik op een veel neutralere manier en zelfs kwetsbare manier heb aangegeven wat ik nodig heb van een ander. Dat doe ik op een goede manier en dat niet iedereen dat altijd ziet of weet, zegt uiteindelijk niet iets over mijn manier van communiceren.

6.2 Persoonlijke doel

Als doel voor mezelf had ik gesteld dat ik graag woorden wilde geven aan wat ik nou eigenlijk doe op pedagogisch en didactisch vlak en daarmee ook de situaties waarin het lijkt alsof ik “maar wat doe” kan onderbouwen. Ook wilde ik graag dat ik na dit onderzoek keuzes die ik maakte op basis van intuïtie toch kon beargumenteren.

Beiden is me gelukt. De zoektocht naar de passende literatuur en deze allemaal tegen elkaar afwegen heeft me hier enorm in geholpen. Eigenlijk was het slechts een kwestie van het eigen maken van de literatuur, wat mij meer woorden gaf en ook heldere omschrijvingen en onderbouwingen voor gedrag dat waarneembaar is bij leerlingen in de groep.

Waarvoor voor mij vooral duidelijk naar voren komt dat ik dit doel bereikt heb is de manier waarop ik de onderwijsbehoeften van leerlingen kan formuleren. Ik heb meer woorden gekregen voor de manier waarop ik deze vast kan leggen. De formulering is nu minder “op zijn Dorians” en (nog) professioneler. Hierover heb ik gesprekken gevoerd met mijn leidinggevende. Zij geeft duidelijk aan verschil te merken. Daarnaast krijg ik met regelmaat

het verzoek de verslaglegging over leerlingen te doen, zeker wanneer de situatie ingewikkeld is, omdat ik “zo goed woorden kan geven aan wat er speelt en wat er nodig is.”

Ook in de leerlingbespreking, waarbij ik niet de ondersteuning van de papieren versie heb en makkelijker verstrikt kan worden in mijn hak op de tak manier van denken, kan ik nu meer helderheid verschaffen over wat ik zie en op basis waarvan ik bepaalde keuzes maak of bepaalde routes voor de leerlingen geschikt acht. Dat is iets wat ik in ieder geval zelf merk, maar ook wat ik terug hoor van mijn leidinggevende. Door het vertrek van een aantal collega's kan ik het momenteel niet meer controleren. Van mijn stagiaire hoor ik terug dat ik heel duidelijk ben en goed kan overbrengen wat ik vind en waarom ik dat vind. “En dan slaat het ook nog ergens op.”

Dit levert me op dat ik minder twijfel hoeft te hebben over mijn eigen duidelijkheid in de communicatie met anderen. Eventueel onbegrip of het verschil van mening, kan nu minder makkelijk ontstaan over wat ik communiceer, wel door hoe ik communiceer.

6.4 Blik vooruit

Na de zomervakantie start de OPDC officieel. In een nieuw gebouw, wellicht zonder alles wat nodig is om goed en betekenisvol onderwijs neer te zetten. Het zal de eerste maanden roeien worden met de riemen die we hebben met een team waarvan op dit moment de samenstelling heel onduidelijk is.

Ik wil in de OPDC meer op de voorgrond te treden als het gaat om de pedagogische aanpak in de groepen en dan met name de instroomgroep en de inzichtklas. Dat wil ik doen door de uitkomsten van dit onderzoek uit te werken tot concreet docentengedrag en hierover in gesprek te gaan met mijn, waarschijnlijk nieuwe, collega's.

Daarnaast wil ik graag een cursus volgen die me meer tools geeft om van een klas ook daadwerkelijk een groep te maken. Ik merk dat ik heel bekwaam ben in het werken met de individuele leerlingen en dat ik de sfeer in de groep positief kan houden, maar ik zou heel graag nog meer gebruik maken van de groep om iedere leerling zich nog beter te kunnen laten ontwikkelen.

Ook wil ik me blijven ontwikkelen als het gaat om open, helder en duidelijk communiceren en hierin regelmatig feedback blijven vragen aan mijn collega's. Hoewel ik me heel bewust ben

van de groei die ik op dit gebied door heb gemaakt, vind ik het belangrijk deze groei voort te zetten en zeker niet per ongeluk terug te vallen.

Tot slot wil ik vooral zorgen dat niet alleen de leerlingen die een grote ontwikkeling doormaken, maar ook de leerlingen waarvan de situatie door welke omstandigheden dan ook niet beter wordt, over een paar jaar nog eens terugdenken aan die ene juf die toen wel in hen geloofde.

Literatuurlijst

Alderfer, C.P. (2014). *ERG-theorie*. Binnengehaald 14 juni 2014 van

<http://www.scienceprogress.nl/effectiviteit/erg-theorie-alderfer>

Ainscow, M. & Booth, T. (2009). *Index voor inclusief onderwijs* (2^e druk). Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P. Smeijsters, H. en Peij, S., (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*.

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgericht vragen* (2^e druk). Amersfoort: Drukkerij Wilco.

BTSG Infobulletin (2014). *Leiderschapsstijlen*. Binnengehaald 1 mei 2014 van

<http://www.btsg.nl/infobulletin/leiderschapsstijlen.html>

Crone, E. (2008). *Het Puberende Brein*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker

Den Brok, P., Brekelmans, M., Wubbels, Th. & Westhoff, G.J. (2003). *ESL teaching and students' reading comprehension*. Paper voor ICO conferentie 'Interventies ter bevordering van domeinspecifieke vaardigheden'.

Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (6^e druk). Leuven/Apeldoorn: Garant

Henckel, C. (2011). *De samenhang tussen waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale veiligheid in de klas*. Masterthesis Onderwijskundig ontwerp & advisering.

Illich, I. (1976). *De ontscholing van de maatschappij: het einde van een illusie?* Baarn: Het Wereldvenster.

Jackson, P. & McKergow, M. (2002). *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Koekkoek, B. (2011). Praktijkboek sociaal-psychiatrische begeleiding (p. 100). Bohn Stafleu van Loghum.

Lange, R., de, Schuman, J., Montessori, N.M. (2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Leuven/Apeldoorn: Garant

Ponte, P. (2010). Onderwijs van eigen makelij. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Reddin W.J (2014). *Reddin's 3D Leadership Model*. Binnengehaald 1 mei 2014 van <http://www.wjreddin.nl/content/14/reddin-s-3d-leadership-model>

Rich & Yvonne Dutra St. John (2012). *Be the Change*. Uitspraak gedaan tijdens Be the Change workshop, 12 januari 2012.

Rosenthal, R. & Jackson, L. (2003). Pygmalion in the classroom (3^e druk). Crown House Publications.

Ruigrok, J. (2009). Provocatieve leerlingbegeleiding. Esch: Quirijn.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Stevens, L.M. (2007). Zin in Leren (5^e druk). Leuven /Apeldoorn: Garant.

Velzen, J., van (2010). Onderwijsonderzoek. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Afbeeldingen

Behoeftepiramide van Maslow. Binnengehaald op 19 april van <http://www.marcbekker.nl/persoonlijk-leiderschap/was-alles-maar-zo-simpel-als-mijn-werk/>

Pedagogisch basisklimaat. Binnengehaald op 19 april van <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>

Pedagogische dansvloer. Binnengehaald op 21 juni van
<http://www.pcbzdezonnwijzer.nl/home-%20herstelrecht.html>

Roos van Leary. Binnengehaald op 21 april van <https://astare.nl/vademecum/roos-van-leary/>

Bijlage 1 – eerste opzet inzichtklas

Het doel van de OPDC is om per leerling te bekijken wat er nodig is om terug te kunnen stromen naar een reguliere school en zoveel mogelijk vaardigheden daarvoor aan te leren en eventueel af te leren.

In klas 2 zitten de leerlingen die waarschijnlijk gaan uitstromen naar regulier onderwijs en vanwege dat doel dus ook niet gebaat zijn bij een aanpak gebaseerd op straffen en belonen en een strakke structuur. Het is voor hen nodig dat wij als docenten ruimte creëren om “fouten” te maken en daarvan te kunnen leren. De meeste momenten dat een leerling iets doet wat niet handig is, moet door de docent worden gezien als een kans op vooruitgang. Alles is erop gericht de leerlingen handvatten te geven die ze mee kunnen nemen naar een nieuwe situatie in een reguliere school, zodat zij op een redelijke manier hun schoolloopbaan voort te zetten. Daarvoor moet de leerling zelf aan het werk en niet de docent.

Leerlingen kunnen zelf aan het werk, wanneer de situatie waarin ze terecht komen uitdaging biedt voor hen, maar ook veilig is. Die veiligheid wordt gecreëerd door een basisstructuur van schoolwerk, werkblokken en basisregels, maar ook door een band met de leerlingen aan te gaan, waarin zijn merken dat zij als mens serieus genomen worden. Het is daarvoor noodzakelijk dat de docent zoveel mogelijk uit de machtspositie blijft en zo min mogelijk vanuit bovengedrag reageert.

Daarnaast wordt voor iedere leerling individueel bekeken wat nodig is. De docent zal de leerlingen dus moeten ondersteunen en begeleiden bij het accepteren en uiteindelijk ook begrijpen dat er voor elke leerling iets anders nodig is en dat dat soms moeilijk is voor een ander.

Dit vraagt van de docent een goede kennis van en ervaring met veel verschillende pedagogische theorieën en hieruit een passende te kiezen om de leerling verder te helpen. Dit betekent met dat de docent wellicht op regelmatige basis iets zal moeten doen wat niet past bij hem of haar als persoon, maar wat wel nodig is om de leerling te ondersteunen. Het is bij elke actie die de docent doet nodig zich af te vragen wat het de leerling en/of de klas oplevert en of een actie dus wel of niet noodzakelijk is. Hierbij is het eveneens nodig dat altijd de veiligheid van iedereen gegarandeerd wordt. Hiervoor moet een docent snel kunnen schakelen tussen de verschillende pedagogische mogelijkheden om te acteren.

Bij het maken van het schoolwerk staat centraal wat de leerling kan, wat er nodig is en wat de school van herkomst doet. Ook hierin wordt gezocht naar wat een leerling nodig heeft om het uiteindelijk zelf te kunnen in een reguliere school. Dat betekent dat de leerlingen moeten groeien in zelfstandigheid en zelfredzaamheid en aan het denken gezet moet worden over waarom iets wel of niet lukt en welke mogelijke oplossingen hiervoor zijn.

De vraag “wat kan er wél?” zal veelvuldig gesteld worden in de klas. De nadruk ligt vanuit het verleden en alles wat er rondom de leerling speelt meestal op wat er niet kan. Hierin krijgen de leerling van de docent dus een nieuwe mind-set aangereikt die hen verder kan helpen. Alle lessen en de dagstructuur worden voorbereid, zodat de docent een structuur heeft waarvan afgeweken kan worden. Dit zorgt ervoor dat de docent houvast heeft om om te gaan met de onverwachte situaties die er op een dag ontstaan en ruimte kan creëren om kansen aan te grijpen om de leerlingen een leermoment te bieden.

De aanpak van de groep wordt tussen de verschillende docenten die de groep draaien afgestemd, zodat duidelijk is wat er in de groep speelt en wat er dus nodig is. Daarnaast wordt elke dag nabesproken, zodat de verschillende observaties besproken kunnen worden en zo leiden tot een eenduidig plaatje van de leerling.

Voor de leerling is het belangrijk dat de docent zich altijd afvraagt waarom een leerling het doet zoals hij het doet. Geen enkele leerling laat negatief gedrag zien, omdat hij of zij het wil. Zelf kunnen zij het nog niet anders, dus het is nodig dat de docent het anders doet en dus zo doet dat de leerling de mogelijkheid krijgt zich te ontwikkelen.

Er wordt gewerkt vanuit het kader dat de leerling “alles kan” en van daaruit gezocht, stapje voor stapje, waar de grens ligt van wat er nodig is. De beginsituatie met een leerling is dus heel vrij en ongestructureerd, tenzij al duidelijk is dat de leerling dit echt niet aankan (vanuit de overdracht van klas 1). In snel tempo wordt duidelijk wat er nodig is. Hierin zal ruimte moeten zijn om de leerling te laten zien dat het mis mag gaan, juist om iets te leren.

Bijlage 2 - docentengedrag

De docent speelt de baas

De docent is positief en kijkt naar wat er wél kan

De docent wordt boos als ik iets fout doe

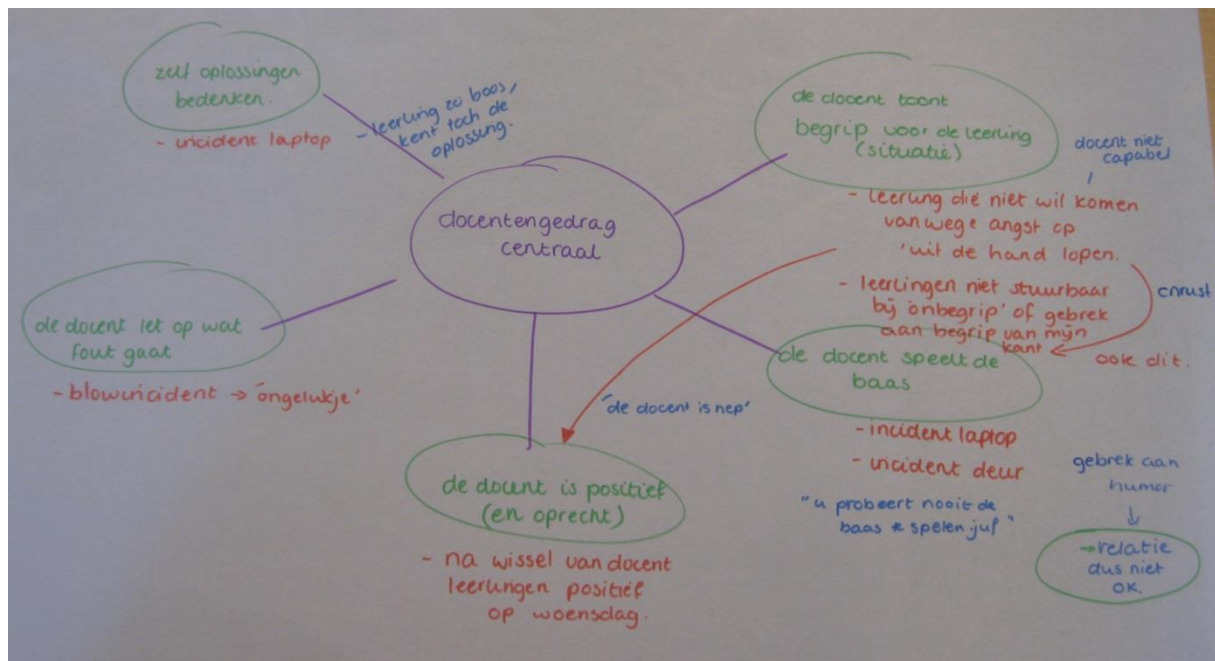
De docent houdt er rekening mee dat iedereen verschillend is

De docent heeft begrip voor mijn situatie

De docent geeft mij het gevoel dat ik het kan

De docent laat me zelf nadenken over oplossingen

Bijlage 3 – mindmap logboek



Bijlage 4 – voorbeeld logboek



ma
13-1 bizarre start Drukke leerlingen, veel
scheiden
rol [redacted] voor mij onduidelijk. Vanmiddag
vroeg weg dus geen overleg.

wo
15-1 De leerlingen geven na het ontbyt aan
boos te zijn. Alleen [redacted] en [redacted]
zijn glaten. [redacted] was steeds aan het
touwtrekken met ze. De afspraken die
we maandag hebben gemaakt waren
dinsdag alweer anders bijtbaar. Nog
geen mogelijkheden tot inhoudelijk
gesprek met hen.
[redacted] geeft aan moeite te hebben met de
klas. weet niet hoe dat voor hem beter
kan worden of wat hij nodig heeft.

do 16-1 meer rust, maar werk voor leerlingen niet
in orde en niet compleet. [redacted] kan
daar geen helderheid over geven en geeft
alleen aan dat hij het ook niet weet

Bijlage 5 – planning

Data	Wat	Praktisch
2/12 2013 – 10/1 2014	Voorbereiden inzichtklas	Beschrijving maken van pedagogische aanpak
13/1 – 31/1	Tijd nemen om de klas en collega te leren kennen	Bijhouden in logboek Beschrijven van docentengedrag in afgebakende onderwerpen
Laatste week januari	Collega's op de hoogte stellen	Mail naar betrokken docenten om toestemming te vragen voor fotomomenten
3/2 tot 7/2	Docent speelt de baas	Elke dag bijhouden in schrift.
10/2 tot 14/2	De docent is positief en kijkt naar wat er wél kan	
17/2 tot 21/2	De docent wordt boos als ik iets fout doe	
3/3 tot 7/3	De docent houdt er rekening mee dat iedereen verschillend is	
10/3 tot 14/3	De docent heeft begrip voor mijn situatie	
17/3 tot 21/3	De docent geeft mij het gevoel dat ik het kan	
24/3 tot 28/3	De docent laat me zelf nadenken over oplossingen	
31/3 tot 18/4	Uitloopweken	
21/4 tot 25/4	Controleren of alle data compleet is en indien nodig nog aanvullen en checken in deze week.	
Meivakantie – einde schooljaar	Schrijven onderzoek	
Tussendoor ruimte inlassen om naast de leerlingen ook collega's te betrekken. Momenten met studiebegeleider plannen!		

Bijlage 6 – Mail naar betrokken collega's

Ha P. en R.,

Volgende week wil ik graag beginnen met het verzamelen van informatie voor mijn onderzoek voor mijn master SEN.

Per week stel ik in de klas ander docentengedrag centraal. Soms zal dit gedrag zijn waarvan ik vermoed dat we dat niet moeten doen, soms zal dat gedrag zijn waarvan ik vermoed dat we dat wel moeten doen. Aan de hand daarvan gaan leerlingen een foto maken op het moment dat zij dat gedrag bij de docent zien. Ze noteren daarna zelf de tijd waarop zij de foto hebben gemaakt, het gedrag wat zij zien en of het gedrag wel of niet werkt voor hen (en voor de goeien: zij leggen ook nog uit waarom dat dan wel of niet werkt).

Het zou in het kader van het onderzoek prettig zijn als ik de foto's in het onderzoek mag plaatsen. De foto's worden na het inleveren van mijn onderzoeksverslag vernietigd.

Ik hoop ontzettend dat jullie akkoord gaan met deze manier van informatie verzamelen en dat jullie hier aan mee willen werken. Mocht ik niets horen, ga ik ervan uit dat je akkoord bent ;)

Groetjes,

Dorian

Bijlage 7 – fotomoment (docent speelt de baas)

De docent speelt de		baas	
datum	wie	ja	nee
8-2	Dorian		
4-2	(geen foto)		
7-2			

omdat ik heel onhandig deed en ik word zo baas over dat gedoe van [redacted] en [redacted] en daar hebben die meiden het de hele dag over... En nu gaat u me natuurlijk vragen wat ik anders kan doen... "

Witleg 5-2: Eigenlijk is het ook niet handig foto's te maken van [redacted] omdat we dan de hele dag bezig zijn.

Witleg [redacted]: Het is veilig als we foto's maken, want volgens mij speelt hij steeds de baas omdat hij niet weet wat hij moet doen.

Witleg [redacted] ik mag hem echt totaal niet en juist daarom wilde ik een foto maken, maar toen heeft hij de camera uit mijn handen getrokken en de battery verstop. Ik heb nog gezocht, maar kan hem niet vinden.

Ja natuurlijk speelt het als zij de baas speelt, ze is toch de baas

Bijlage 8 – logboekmoment

