

Leren(d) observeren(d)

Leerlingen volgen door middel van observaties gericht op werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming



bron: <http://www.portfolio.peterlakeman.nl/?p=779> geraadpleegd op 20-09-2011

Hanna Wildeboer

Januari 2012

Leren(d) observeren(d)

**Leerlingen volgen door middel van observaties gericht op werkgedrag,
leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming**

Hanna Wildeboer
Januari 2012
Scriptie binnen de minorspecialisatie
Special Educational Needs
Begeleider: Dirk Korf
Stenden Hogeschool
Opleiding Leraar Christelijk Basisonderwijs

Voorwoord

Voor u ligt een scriptie met als onderwerp het observeren van leerlingen in het onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd op de Cluster- 4 lesplaats van het GC te G. Op deze lesplaats komen leerlingen met een gedragsprobleem en/of een psychisch probleem. In opdracht van de orthopedagoog en de coördinator van deze afdeling van het GC heb ik onderzoek gedaan naar het belang van observeren en de verschillende observatie methoden die er zijn gericht op het volgen van werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming.

Inhoudsopgave

Inleiding	Pagina 7
Hoofdstuk 1: het onderwijs door de eeuwen heen	Pagina 8
1.1 Middeleeuwen	Pagina 8
1.2 Renaissance	Pagina 9
1.3 17 ^e eeuw	Pagina 9
1.4 De verlichting, 18 ^e eeuw	Pagina 10
1.5 De romantiek in de 19 ^e eeuw	Pagina 12
1.6 20 ^e eeuw	Pagina 14
1.7 School en samenleving in de 21 ^{ste} eeuw	Pagina 15
Hoofdstuk 2: Speciaal onderwijs	Pagina 17
2.1 Vier clusters	Pagina 17
2.2 DSM 4	Pagina 18
2.3 Commissie van Indicatiestelling	Pagina 19
2.4 RENN4	Pagina 19
Hoofdstuk 3: Psychische- en gedragsproblemen binnen de cluster 4 afdeling van het G C	Pagina 22
3.1 De cluster 4 afdeling van het G C	Pagina 22
3.2 Autisme	Pagina 25
3.2.1 Klassiek autisme	Pagina 25
3.2.2 PDD-nos	Pagina 25
3.2.3 Asperger	Pagina 25
3.3 ODD	Pagina 26
3.4 ADHD	Pagina 26
3.4.1 Kenmerken	Pagina 26
3.5 Faalangst	Pagina 27
3.5.1 Cognitieve faalangst	Pagina 27
3.5.2 Sociale faalangst	Pagina 27
3.5.3 Motorische faalangst	Pagina 27
3.6 Depressie	Pagina 28
3.6.1 Kenmerken	Pagina 28
3.7 Samenvatting	Pagina 30

<u>Hoofdstuk 4: Persoonlijkheidskenmerken en bekwaamheden van leerkracht</u>	<u>Pagina 31</u>
4.1 Inter- persoonlijk competent	Pagina 31
4.2 Orthopedagogisch competent	Pagina 32
4.3 Orthodidactisch competent	Pagina 32
4.4 Organisatorisch competent	Pagina 32
4.5 Competent in samenwerken met collega's	Pagina 33
4.6 Competent in samenwerken met de omgeving	Pagina 33
4.7 Competent in reflectie en ontwikkeling	Pagina 34
4.8 Kenmerken van speciaal onderwijs	Pagina 34
4.9 Samenvatting	Pagina 35
<u>Hoofdstuk 5: Observeren en het belang hiervan</u>	<u>Pagina 36</u>
5.1 Waarnemen	Pagina 36
5.2 Observeren	Pagina 37
5.2.1 Voorbereiden	Pagina 38
5.2.2 Observatie mogelijkheden	Pagina 38
5.2.3 Registratie mogelijkheden	Pagina 39
5.2.4 Hoe nu verder, verwerken en interpreteren van een observatie	Pagina 40
5.2.5 Valkuilen bij een observatie	Pagina 41
5.3 Het belang van observeren	Pagina 41
5.4 Samenvatting	Pagina 42
<u>Hoofdstuk 6: observatie methoden</u>	<u>Pagina 43</u>
6.1 Observatie mogelijkheden	Pagina 43
6.1.1 Participerende observatie met codeersysteem	Pagina 43
6.1.2 Niet- participerende observatie	Pagina 43
6.1.3 Ongestructureerde- en beschrijvende observatie	Pagina 43
6.1.4 Gestructureerde observatie met schema	Pagina 44
6.1.5 Beoordelingsschaal	Pagina 44
6.2 Observatie werkgedrag	Pagina 44
6.2.1 Tijd scoringslijst	Pagina 44
6.2.2 Vragenlijst werkgedrag	Pagina 44
6.2.3 S.R.C.- Schema	Pagina 45
6.3 Sociaal emotionele ontwikkeling	Pagina 45
6.3.1 Faalangst	Pagina 45
6.3.2 Sociaal emotionele problemen	Pagina 45
6.3.3 Sociogram	Pagina 45
6.4 Leerontwikkeling	Pagina 46
6.5 Steunpunt leerling-zorg G C en RENN4	Pagina 46

6.6	Observatie leerkracht	Pagina 47
6.6.1	Interactie leerkracht en leerlingen	Pagina 47
6.6.2	Namen	Pagina 47
6.7	CLLEO	Pagina 47
6.8	Samenvatting	Pagina 48

Hoofdstuk 7: Praktijkonderzoek	Pagina 49
---------------------------------------	------------------

7.1	Enquête	Pagina 49
7.2	Resultaten enquête	Pagina 54
7.3	Overzicht gekozen antwoorden	Pagina 66
7.4	Samenvattend	Pagina 68

Hoofdstuk 8: Verantwoording onderzoek	Pagina 70
--	------------------

8.1	Kwantitatief onderzoek	Pagina 70
8.2	Beschrijving variabelen	Pagina 70
8.3	Beschrijving testfase	Pagina 70
8.4	Beschrijving storende onderzoeksfactoren	Pagina 70
8.5	Beschrijving populatie (N)	Pagina 71
8.6	Beschrijving steekproef (n)	Pagina 71
8.7	Beschrijving respons	Pagina 71
8.8	Meetniveaus	Pagina 71
8.9	Validiteit	Pagina 72
8.10	Betrouwbaarheid	Pagina 72
8.11	Keuze interview of observatie	Pagina 72

Eindconclusie	Pagina 73
----------------------	------------------

Conclusie	Pagina 73
Aanbeveling	Pagina 74

Literatuurlijst	Pagina 75
------------------------	------------------

Bijlage	Pagina 77
----------------	------------------

Bijlage 1	Pagina 77
Bijlage 2	Pagina 78
Bijlage 3	Pagina 79
Bijlage 4	Pagina 80
Bijlage 5	Pagina 81
Bijlage 6	Pagina 83
Bijlage 7	Pagina 84
Bijlage 8	Pagina 85
Bijlage 9	Pagina 86

Bijlage 10	Pagina 87
Bijlage 11	Pagina 88
Bijlage 12	Pagina 91
Bijlage 13	Pagina 93
Bijlage 14	Pagina 94
Bijlage 15	Pagina 97
Bijlage 16	Pagina 98
Bijlage 17	Pagina 102

Inleiding

Leren(d) observeren(d), een titel die wil uitdragen dat observeren niet gemakkelijk is. U moet leren observeren. De titel wil ook uitdragen dat u al observerend leert, u leert over de ontwikkeling van de leerlingen in uw klas.

In deze scriptie hoop ik antwoord te geven op de onderzoeksvraag: 'Welke verschillende observatie methodes zijn er die gericht zijn op het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming door docenten en welke van deze zijn geschikt voor deze Cluster- 4 lesplaats zodat deze kan worden opgenomen in hun jaarplanning?'

Allereerst wil ik u een indruk geven over de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs systeem, die zijn oorsprong heeft in de middeleeuwen. Ik zal beschrijven wat er toen der tijd is gedaan met leerlingen die speciale zorg nodig hebben. Dit zal ik vergelijken met datgene wat er nu voor deze leerlingen wordt gedaan. Dit zal ik doen in hoofdstuk 1 en 2.

Omdat ik mijn LIO op de cluster 4 lesplaats van het G C ga doen, richt ik mij in hoofdstuk 3 op de gedrag- en psychische problemen die zich voordoen bij leerlingen met een cluster 4 indicatie. Ik zal daar antwoord geven op de vraag: 'Op welke wijze zijn kinderen toegelaten door de commissie van indicatiestelling tot Cluster4 te typeren?'

In hoofdstuk 4 richt ik mij op de leerkrachten die lesgeven op een cluster- 4 school. Dit doe ik door de volgende vraag te beantwoorden: 'Wat wordt er van een leerkracht in het speciaal onderwijs, RENN4, verwacht om toe te komen aan de behoefte van een RENN4 leerling?'

In hoofdstuk 5 richt ik mij op het observeren en het belang hiervan. Dit doe ik door de volgende vraag te beantwoorden: 'Wat wordt er bedoeld met observatie en wat is hiervan het belang?'

In hoofdstuk 6 geef ik uitleg over de observatielijsten die in de bijlage staan. Met deze lijsten hoop ik u een indruk te geven over de beschikbare lijsten die passen bij de vraag: 'Welke observatie methoden zijn er die gericht zijn op het volgen van sociaal emotionele vorming, werkgedrag en leerontwikkeling van de leerlingen?'

In hoofdstuk 7 worden de praktijkvragen behandeld aan de hand van de enquête die onder de leerkrachten was gehouden. Dit gebeurt aan de hand van de vraag: 'Welke van de in de theorie naar voren gekomen observatie methodes passen er bij deze cluster- 4 lesplaats?' Evenals de vraag: 'Op welke manier kan de uitgekozen observatie methode geïmplementeerd worden?'

In hoofdstuk 8 zal het onderzoek worden verantwoord.

Op pagina 73 kunt u de eindconclusie lezen, daar wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag die aan het begin van deze pagina is gesteld.

Hoofdstuk 1. Het onderwijs door de eeuwen heen.

Tegenwoordig gebeurt het bijna niet meer dat er een klas is met leerlingen zonder één of meerdere leerlingen met een gedragsprobleem zoals ADHD of autisme. Is het iets van de laatste jaren dat er zoveel leerlingen zijn met een gedragsprobleem? Of was hier eerder ook al sprake van? In dit hoofdstuk, onderwijs door de eeuwen heen, hoop ik u een indruk te geven over de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs. Dit hoofdstuk is gebaseerd op het boek 'Van kloosterklas tot basisschool' van B. Stilma(2011).

1.1 Onderwijs in de Middeleeuwen.

De periode die men de Middeleeuwen noemt is een periode van maar liefst 1000 jaar. Namelijk van 500 na Christus tot 1500 na Christus. In de middeleeuwen zijn er veel kloosters opgericht die zich bezig hielden met religie, onderwijs, wetenschap en landbouw. Het was een tijd van standen waarin de boerenbevolking de grote meerderheid van de bevolking vormde. In de Middeleeuwen was er een sterke verwevenheid tussen de samenleving, kerk en het christelijke geloof. Dit kwam door de organisatiestructuren zoals het Vaticaan in Rome. De mens was gericht op het leven op dat moment, maar ook zeker op het leven dat zich na de dood zou afspelen. Dat de bevolking zich zo bezig hield met het leven na de dood kwam door het hoge sterfte cijfer dat kwam door hongersnoden en onder andere slechte hygiëne.

De kinderen in Middeleeuwen hadden weinig ruimte, er was geen centrale plaats voor hen weggelegd. Het waren kleine volwassenen. Het kind was nog niet ontdekt. Ze werden gezien als toekomstige arbeidskrachten, als hulp voor de ouders op hun oude dag en als garantie dat de bezittingen van de ouders en overige familie leden ook daadwerkelijk binnen de familie bleven. Veel kinderen zijn destijds aan het klooster af gestaan. De ouders offerden als het ware hun kind in de veronderstelling dat God voor het gezin zou zorgen. Deze kinderen werden 'oblatten' genoemd. Het klooster had de voorkeur voor kinderen omdat deze nog makkelijk te vormen waren. Hieruit blijkt al wel dat ze hier wel degelijk zicht hadden op de ontwikkeling en de beleving van de jonge kinderen.

De kloosters hadden grote invloed op het onderwijs. Er waren in de Middeleeuwen al veel verschillende schoolsoorten te onderscheiden:

1. De kloosterschool: op deze school kwamen de oblatten, deze kinderen werden opgeleid voor een leven binnen het klooster. Ook kwamen op deze school de zogenoemde leken, deze werden opgeleid voor een leven buiten het klooster. Ze kregen onderwijs in de volgende vakken: godsdienst, lezen, schrijven, zingen en rekenen. Leerlingen moesten nazeggen wat de leerkracht hun voordroeg. De kinderen moesten beschikken over parate kennis om tot goed begrip en inzicht komen.

2. De begijnenschool: begijnen waren mensen die de gelofte van gehoorzaamheid en kuisheid hebben afgelegd, net als monniken. Het verschil met een monnik en een begijn zit in de gelofte van armoede. Een begijn hoefde niet in het klooster te wonen. Vooral meisjes

kregen les van begijnen. De school richtte zich daarom ook vooral op handwerken en de beginselen van schrijven en lezen.

3. De parochieschool: elke pastoor moest vanaf het jaar 529 een school oprichten waar vooral zangkunst werd gegeven. Om de teksten van de liederen te begrijpen kregen de leerlingen ook les in Latijn.

4. De dom-, kapittel- of kathedraalschool: leerlingen werden hier opgeleid tot het priesterambt die het beroep uit kon voeren buiten de kloostermuren.

5. De paleis- of hofschool: deze scholen waren opgericht door Karel de Grote. Leerlingen kregen les van geleerden om een zo goed mogelijke opleiding te volgen.

6. De Latijnse school: tegen het einde van de middeleeuwen kwam er meer aandacht voor het onderwijs. Deze Latijnse scholen werden opgericht door het stadsbestuur en werden het vervolg op de parochiescholen. Op sommige van deze scholen werd les gegeven op universitair niveau.

7. De bijschool: dit waren eenmansschooltjes waar werd opgeleid voor een bepaald vakgebied.

1.2 Onderwijs tijdens de Renaissance in de 16^e eeuw.

Bij het woord Renaissance moet gedacht worden aan wedergeboorte. Het woord wedergeboorte dekt de volledige betekenis van de Renaissance te weinig. Hierbij moet ook gedacht worden aan een nieuwe tijd met nieuwe mogelijkheden. Door de ontdekkingen die gedaan werden voelde men zich steeds zelfstandiger en bewuster worden.

Het humanisme kwam op gang, hiermee wordt bedoeld dat men weer interesse kreeg in de klassieke beschaving. Door hier kennis van te nemen werd de mens beter gevormd en werd het middeleeuwse, onbeschaafde gedrag doorbroken. Tijdens de renaissance was de mens meer gericht op zichzelf dan op God, dit in tegenstelling tot de Middeleeuwen.

Evenals het humanisme kwam ook de reformatie op gang. Er was onvrede bij de katholieke kerk wat leidde tot een protestantse stroming en een rooms-katholieke stroming.

In navolging van alle vernieuwing kon het onderwijs niet achterblijven. De humanisten wilden vooruitgang en het middeleeuwse gedrag doorbreken, er bleef alleen een kloof tussen de denkbeelden en de harde praktijk. Het onderwijs stelde weinig voor. Het onderwijs verschilde door het land heen veel. Er was tijdens de renaissance sprake van hoofdelijk onderwijs. Dat wil zeggen dat iedere leerling apart een opdracht kreeg van de leerkracht, de leerkracht controleerde ook iedere opdracht weer.

1.3 Onderwijs in de zeventiende eeuw.

Tijdens de zeventiende eeuw was er veel aandacht voor natuurwetenschappen. Zaakvakken, zoals aardrijkskunde en natuurkunde, kwamen hierdoor op gang. Kennis van deze vakken zou een bijdrage zijn op de vorming van de mens. Dit is een invloed die afkomstig is van het realisme. In economisch opzicht deed Nederland het in deze tijd ook niet slecht. Er wordt gesproken van een 'Gouden Eeuw'. Dat het zo goed ging met de Nederlandse economie had te maken met de invloed van Nederland wat betreft de Verenigde Oost- Indische Compagnie

en West- Indische Compagnie. De in de zestiende eeuw gestarte scheiding in het katholieke geloof zorgde ook in de zeventiende eeuw nog voor een hoop ophef. De Rooms- Katholieken bleven in het zuiden van het land wonen, de protestanten verhuisden naar het noorden van het land. Vanuit de protestantse hoek kwam er een verandering. Er kwam een Nederlandse vertaling van de bijbel en vanuit dat oogpunt ook meer aandacht voor het leesonderwijs. Er werd onderwijs gegeven aan de armen. De dominee hield toezicht op de school.

Jongens en meisjes, arm en rijk hadden recht op onderwijs. Dat hield wel in dat het onderwijs niet meer in het Latijns gegeven kon worden. Het onderwijs moest namelijk toegankelijk zijn voor iedereen. Het realisme had onder leiding van Comenius veel invloed op het onderwijs.

De begijnenscholen verdwenen, hiervoor in plaats kwamen maîtresses die onderwijs gaven aan kleuters. De kleuters kregen hier protestants gekleurd christelijk onderwijs. Jongens gingen vanaf hun zevende levensjaar naar een gewone school en de meisjes bleven tot hun tiende jaar op deze school om te leren handwerken. Er was nog steeds sprake van hoofdelijk onderwijs waarbij de leerkracht niet schroomt om tucht maatregelen te hanteren.

Godsdienstig-, schrijf- en leesonderwijs namen een grote plaats in. Lezen gebeurde spellend. Jan Amos Comenius (1592-1670) zei het volgende: 'Er is dus beslist behoefte aan wijs ingerichte scholen, die de geesten van de jeugd met een verstandig leerplan moeten boeien, kneden en voorbereiden tot het aandachtig in zich opnemen van wijsheid- als een akker bereid het zaad te ontvangen. Want aan die zaak is zoveel gelegen, dat heel de hoop de wereld tot een betere staat te brengen afhangt van de vorming van de nog onbedorven jeugd, die nog gekneed en veranderd kan worden.'¹ Onder invloed van Comenius kwam er aanschouwelijk lesmateriaal. Hij streefde ernaar om onderwijs te geven in de Nederlandse taal, dus niet in het Latijn omdat onderwijs voor iedereen beschikbaar moet zijn. Het kind stond centraal. Comenius voerde vakanties in en was absoluut tegen lichamelijke straffen. Hij wilde graag klassikaal onderwijs, hier ga ik in hoofdstuk 1.5 verder op in. Zijn visie op leesonderwijs was dat het opdreunen van abstracte symbolen niet werkte, hij pleitte daarom voor het inprenten van klanken door middel van visuele ondersteuning. Comenius kwam met een drie- eenheid als overkoepelend systeem, namelijk levensbeschouwelijk, pedagogisch en onderwijskundig. Deze drie onderdelen worden nog steeds genoemd, onder andere om de visie van een school te beschrijven.

1.4 De verlichting in de achttiende eeuw.

Het standen systeem wat in de middeleeuwen al aan de orde was, deed in de achttiende eeuw echt zijn intrede. De verschillen tussen het gewone volk en de bemiddelde burgerij werden steeds groter. Dit is te zien in de kleding van de verschillende groeperingen maar ook in de kunst. In tegenstelling tot de barok, die voor de hele bevolking was, was de rococo toch alleen beschikbaar voor de rijken onder de bevolking. Wat betreft de staatsinrichting kwam de democratie op gang met de trias politica. De trias politica had betrekking op het rechtssysteem, namelijk een wetgevende macht, uitvoerende en rechterlijke macht. In deze

¹ Stilma, B. (2011), *Van kloosterschool tot basisschool*. Pagina 60. Amersfoort: ThiemeMeulenhof.

tijd werd er veel nagedacht over filosofische vragen. De mens was zelf in staat om normen vast te stellen, die voor hem of haar golden. Hier had hij alle vrijheid toe. Plichtsbesef en deugdzaamheid krijgen een grote invloed in de tijd van de verlichting. Mondigheid, redelijkheid, verdraagzaamheid, medemenselijkheid en beschaafdheid zijn begrippen die genoemd kunnen worden bij de Verlichting.

Al vanaf de Middeleeuwen was het idee dat kinderen kleine volwassenen zijn. Dit idee bestond nog steeds. Kinderen hadden niet de gelegenheid om een onbezorgde jeugd te hebben. Vanaf halverwege de achttiende eeuw ging men nadenken over het kind. Lea Dasberg (1930) wijst hierop terug met haar opmerking: 'Als we onder emancipatie van het kind verstaan: de bevrijding van het kind van 'volwassen' taken en zorgen, dan kunnen we die emancipatie dus vinden omstreeks 1750.'²

Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) zag het kind als een mens op weg naar volwassenheid. De opvoeder moest aansluiten bij de verschillende leeftijdsfasen van het kind. Kinderen zijn van nature goed en hoeven niet steeds gecorrigeerd te worden, hiermee is Rousseau dus ook tegen de lichamelijke straffen. Betje Wolff (1738) sluit aan bij Rousseau zijn denkbeelden en zegt hiermee dat de moeder de kinderen zelf moet opvoeden en dit niet moet overlaten aan anderen.

Kinderen dienden opgevoed te worden tot deugdzame en verstandige mensen die op een harmonieuze manier met elkaar om konden gaan. In 1784 wordt de Maatschappij tot Nut van het Algemeen opgericht. Deze maatschappij wilde iets doen aan de onwetendheid van de burgers om zo het lage beschavingspeil te verhogen. Er kwamen meerdere schoolboekjes. Onder invloed van de filantropijnen werd onderwijs meer afgestemd op het kind. De vorderingen van de leerlingen werden bijgehouden. Ook hebben de filantropijnen ons kennis laten maken met lichamelijke vorming, met onder andere gymnastiek, seksuele voorlichting en biologie.

Al vanaf de zeventiende eeuw was onderwijs voor iedereen beschikbaar, dit betekend alleen nog niet dat iedereen al naar school ging. Voor het onderwijs had dit als gevolg dat ze meer te maken kregen met kinderen uit verschillende standen. Ondanks de gedachte dat iedereen recht had op onderwijs, waren er nog veel verschillen. Zo kregen veel kinderen uit de hogere standen thuis onderwijs. Volgens de filantropijnen gaven veel leerkrachten niet het goede voorbeeld, dit was mede een reden dat de eerste kweekscholen van de grond kwamen.

Pas vanaf de achttiende eeuw was er aandacht voor de ontwikkeling van het kind, vrij logisch is het dan ook om te vermelden dat er eerder ook geen aandacht was voor leerlingen die speciale zorg nodig hebben. Een positief bericht is daarom ook dat er in 1790 in Groningen de eerste school voor dove kinderen opgericht werd. Dit is de eerste stap naar het speciaal onderwijs. Voor kinderen met ernstige gedragsproblemen was het echter nog anders toeven. In het boek 'Van kloosterschool tot basisschool' van Bert Stilma wordt een melding gedaan van een oplossing voor het probleem gedrag van een leerling genaamd Claas in 1757: 'De schoolmeester, er op gehoord zijnde, verklaarde met zovele woorden, dat hij het

² Stilma, B. (2011), *Van kloosterschool tot basisschool*. Pagina 74. Amersfoort: ThiemeMeulenhof.

kind geen baas kon worden, daar al het geen hij deed vruchteloos was, en dat het inderdaad maar het beste zou zijn, indien de moeder hem naar Oost- Indiën zond, want dat er anders nog ongelukken te duchten waren. Met dit advies voor zich, besloten nu directeuren, trouwens in overleg met de moeder die er genoeg mee nam, dat met haar zoontje gehandeld zou worden als volgt: het kind zou de volgende dag in de school aan een ketting worden gesloten en daar blijven tot na de poortklok- luiden, alleen onder het gebruik van een stukje droog brood en water, en mocht hij daags daaraan weer uit school wegblijven, dan zou hij een volkomen etmaal alzo moeten zitten. Tevens gaven zij aan vrouw Pietersz niet onduidelijk te verstaan, dat, als zij kans zag den knaap naar Oost- Indiën te krijgen, dit van hunnen kant niet zou worden tegengewerkt.³

Met de oprichting van de dovenschool is de eerste stap naar het speciaal onderwijs gezet, maar uit dit voorbeeld blijkt dat het Nederlandse onderwijssysteem nog niet klaar was om alle leerlingen een geschikte plaats te bieden.

1.5 De romantiek in de negentiende eeuw

Er ontstond een nieuwe bestuurlijke periode waardoor zaken als het onderwijs centraal geregeld werden van uit Den Haag. Er kwam een Agent van Nationale Opvoeding, een minister van onderwijs en wetenschappen. In de tweede helft van de negentiende eeuw kwam de industrialisatie op gang. Door de industrialisatie was er een grote trek naar de steden. Werken tegen een laag loon en kinderarbeid waren aan de orde van de dag. Door het Tweede- Kamerlid Van Houten werd kinderarbeid grotendeels ingeperkt. Het Kinderwetje van Van Houten (1874) houdt in dat kinderen jonger dan 12 jaar niet in een fabriek mogen werken. Dit betekent dat kinderen nog wel in huis en op het land mochten werken. Ook in deze eeuw is het standen systeem nog steeds van kracht. De onderste laag die hier de paupers genoemd worden, konden niet meer rekenen op staatshulp.

De romantiek zorgde ervoor dat het vak geschiedenis een plaats kreeg in het onderwijs. In de thuissituatie werd de nadruk gelegd op een woonkamer die de gezinssfeer zou verhogen. Kinderen werden zoveel mogelijk gezien als kind, maar dit was niet in iedere laag van de bevolking mogelijk omdat kinderen bijvoorbeeld bij de onderste laag moesten werken om te helpen om brood op tafel te krijgen.

Het onderwijs van de negentiende eeuw kenmerkte zich door de vele wetten die bedacht zijn. In 1801, 1803 en 1806 werden er onderwijswetten bedacht. Uiteindelijk is de wet van 1806 alleen doorgevoerd. Hierin werd vermeld dat het lager onderwijs van bovenaf geregeld moet worden. Daarom werden er schoolopzieners aangesteld. De leerkrachten moesten eerst een examen afleggen voor dat zij aan het werk mochten. Er kwam een verplichte boekenlijst. Er werd klassikaal lesgegeven aan klassen met maximaal zeventig leerlingen. Het schoolbord en het schoolrapport doet zijn intrede. Hiermee komen we ook bij de eerste fase van de schoolstrijd.

Fase 1. De overheid wilde graag één openbare school waar alle leerlingen welkom waren. Ze werd het niet eens over de visie die deze school zou aannemen. Het moest door de gehele

³ Stilma, B. (2011), *Van kloosterschool tot basisschool*. Pagina 85. Amersfoort: ThiemeMeulenhof.

maatschappij kunnen worden ervaren. Er kwam een tweestrijd in de maatschappij, namelijk tussen de Christenen en niet Christenen. Anderen waren voor een neutrale school. De derde opvatting was een splitsing van het openbare en het christelijke onderwijs. Deze splitsing werd uiteindelijk in 1857 in een nieuwe schoolwet vastgelegd. Er mochten bijzondere (christelijke) scholen gesticht worden, deze werden echter niet door de overheid gefinancierd.

Fase 2. In 1878 kwam er naast de vaste vakken rekenen, taal, meetkunde, aardrijkskunde en biologie voor de meisjes ook nuttig handwerken op het rooster te staan. De klassengrote werd teruggebracht van 70 leerlingen naar 40 leerlingen. Nog draaiden de bijzondere scholen zonder enige financiering van de overheid. Doordat ze geen steun kregen van de overheid was het voor hen moeilijk om aan deze nieuwe eisen te voldoen. Vanaf 1889 kregen de bijzondere scholen een gedeeltelijke financiering. In 1917 was de onderwijspacificatie, dit houdt in dat er gelijke financiering kwam voor openbaar en bijzonder onderwijs. Dit is in de schoolwet van 1920 vastgesteld. Hiermee komt er een einde aan de schoolstrijd en is het lagere onderwijs een feit.

Zoals geschreven, kregen kleuters in de zeventiende eeuw vaak les van een maîtresse die in een kleine ruimte, meestal bij haar thuis, les gaf aan groep kleuters. In de negentiende eeuw was hier nog niet veel in veranderd. Vele kleuters zijn niet naar school geweest, als ze al naar school gingen was het nog steeds bij een maîtresse thuis. Onder leiding van Rousseau kwamen er handleidingen voor kleuteronderwijs, er werd meer aandacht geschonken aan deze bijzondere leeftijdsfase. Er kwam naast een kweekschool ook een kleuterkweekschool waar onderwijzers speciaal werden opgeleid in het les geven aan kleuters. Friedrich Fröbel kwam met speelmateriaal om bijvoorbeeld de fijne motoriek en het kleurbesef te vergroten. Volgens Fröbel moest een kleuter actief bezig zijn.

Evenals in het kleuteronderwijs waren er ook veel veranderingen in het lager onderwijs. In de eerste helft van de negentiende eeuw is het verlichtingsdenken nog een tijd blijven bestaan. Het leesonderwijs was verbeterd en het klassikale systeem had een positieve invloed op de meeste leerlingen. Er werd veel aandacht besteed aan de sociale vorming. Na 1850 werd de school steeds uniformer. Het kind nam op een passieve wijze de gesproken woorden van de leerkracht in zich op en reproduceerde deze kennis op commando: van receptie, via reproductie tot productie. Aanschouwelijk materiaal hielp hier goed bij. De kennis van de natuur kwam hoger op de lijst te staan. Jan Ligthart (1859-1916) pleitte voor het hele leven in de school. Dit wil zeggen dat hij het onderwijs zoveel mogelijk wil laten lijken op het 'echte' leven. Zo motiveer je niet alleen de kinderen, maar sluit je ook aan bij de beginsituatie van deze kinderen.

Zoals al eerder vermeld in hoofdstuk 1.4 was de eerste speciale school opgericht in 1790 in Groningen. Dit was een school voor dove kinderen. Hoe zat het nu met de andere kinderen die speciale zorg nodig hebben? Wie voelde zich hier verantwoordelijk voor? Dit zijn veelal particulieren geweest die het initiatief hebben genomen voor het buitengewone onderwijs. In 1808 is de eerste vestiging voor blinde kinderen opgericht, nu nog bekend als de VISIO. Kenmerkend voor deze eeuw was de gedachte dat kinderen die extra zorg nodig hadden niet

slecht waren, maar het product waren van hun omgeving, bijvoorbeeld een slechte opvoeding. Deze kinderen werden ondergebracht in instellingen waar ze werden opgevoed vanuit een 'gezin', een medewerker was het hoofd van een aantal kinderen. In de schoolwet van 1920 stond dat er naast het reguliere onderwijs ook buitengewone scholen mochten worden opgericht. Deze oprichting van buitengewone scholen gebeurde nog steeds door particulieren en niet door de overheid.

1.6 Onderwijs in de twintigste eeuw.

In 1901 werd de leerplichtwet ingevoerd waardoor er steeds meer kinderen naar school gingen. Ook kwamen er steeds meer lagere scholen waar gewerkt werd met het klassikale systeem. Hier kwam kritiek op omdat de leerling te passief zou zijn en omdat het eenzijdig onderwijs is. Deze critici kwamen met nieuwe ideeën. In deze nieuwe scholen werd de aandacht gelegd op de zelfontwikkeling van het kind. Ook creatief vormende vakken en gymnastiek werden gegeven en er werd gekozen voor thematisch en vakoverstijgend onderwijs. De reform beweging waar de Nederlandse Theo Thijssen deel van uit maakte had als gezamenlijke idee dat de aandacht moest worden gericht op het kind en zijn individualiteit, de zelfwerkzaamheid van het kind, het volle leven moest worden benut in de school en dus werd er totaliteitsonderwijs gegeven. De onderwijzers richtten zich op het vormen van het karakter van het kind, de opvoeding van het geweten. Een school vorm je samen, het is een gemeenschapsschool.

Buitenlandse voorbeelden van reformpedagogen die ook in Nederland zijn gevestigd zijn:

1. De Daltonschool, door Helen Parkhurst. Kinderen werken hier zelfstandig aan individuele taken.
2. Freinet school. De leerlingen produceren hier zelf vrije teksten
3. De vrije school, door Rudolf Steiner. Antroposofische gedachte
4. Montessorischool, door Maria Montessori. Ontwikkelingsmateriaal helpt om op te voeden. De leerkracht maakt zich zelf overbodig.
5. Jenaplan school, door Peter Petersen. Hier is geen sprake van jaargroepen maar van stamgroepen waar leerlingen elkaar helpen.

Na de wet van 1920, waarin het lager onderwijs en de onderwijspacificatie is vastgelegd was het openbare onderwijs nog meer aan de orde dan het bijzondere onderwijs. U heeft kunnen lezen dat in de wet van 1920 ook het buitengewone onderwijs werd opgenomen. Dit kreeg na 1920 dus ook steeds meer vorm. De scholen die door deze wet zijn gevormd zijn scholen voor Moeilijk Lerende Kinderen (MLK) en voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK). Deze scholen zijn opgericht door particulieren, hier uit blijkt nogmaals dat de overheid niet veel deed aan kinderen die in het reguliere onderwijs buiten de boot vielen.

In de periode na de Tweede Wereldoorlog werden de leerkrachten overspoeld met nieuwe wetten, publicaties en beleidsnotities. De onderwijskundige ontwikkelingen die door deze stroom van nieuwe ideeën opgang werden gebracht waren onder andere dat men het onderwijs nog steeds te klassikaal vond. Er was geen samenhang tussen de vakken.

Projectonderwijs nam zijn intrede. Evenals Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), Centraal Instituut Toets Ontwikkeling (CITO) en pedagogische instituten die ondersteuning boden aan scholen. Vanaf 1976 kregen ouders meer inspraak in het onderwijs door de oudercommissie. In 1994 kwam het project 'Weer Samen Naar School', hiermee wordt bedoeld dat speciaal onderwijs zoals de school voor leerlingen met Leer en OpvoedingsMoeilijkheden (LOM) en MLK scholen zoveel mogelijk gaan samen werken met de reguliere scholen. Zo kan er aan meerdere kinderen in het reguliere onderwijs een plaats geboden worden. In 1998 fuseerden de LOM en MLK school tot speciaal basisonderwijs (SBO). Dit was de wet op primair onderwijs, hiermee vallen het reguliere en speciaal basisonderwijs onder dezelfde wet.

1.7 School en samenleving in de eenentwintigste eeuw.

De digitalisering neemt in deze eeuw tot nu toe een grote plaats in. Door de mogelijkheid om binnen een korte tijd veel op te kunnen zoeken, is de mogelijkheid om sneller informatie over andere culturen te weten ook toegenomen. Er is sprake van een beeldcultuur. Het wederzijds begrip kan hierdoor zijn toegenomen, evenals dat het kan zijn afgenomen. Door de invloed van de reformpedagogen heeft de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind een steeds grotere plaats ingenomen. In de eenentwintigste eeuw wordt het belang van het kind naast het belang van de samenleving gelegd, je staat immers niet alleen op de wereld. De school staat dus in de samenleving. Een onderwijs visie die in deze eeuw zijn intrede heeft gedaan is het zogenoemde 'Nieuwe Leren'. Hierin staat niet het aanbod van de leerkracht centraal, maar juist de vragen die de kinderen stellen. Je leert actief en de leerkracht begeleid je hierin. Een leerkracht dient over hele andere kwaliteiten te beschikken dan alleen het kunnen lesgeven. Een leerkracht dient betrokken, bekwaam en bevlogen te zijn.

In 2013 hoopt de regering een nieuwe vorm van onderwijs in te kunnen voeren, namelijk Passend Onderwijs. Passend Onderwijs is een organisatie vorm die er voor zorgt dat leerlingen die extra zorg nodig hebben ook in het reguliere onderwijs mee kunnen draaien. Het betreft hier kinderen die anders in het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs terecht zouden komen. De Leerling Gebonden Financiering, in de volksmond ook wel 'rugzakje' genoemd, komt hiermee te vervallen. Deze Leerling Gebonden Financiering houdt in dat de school waar een zorg leerling naar toe gaat een budget krijgt om aan extra zorg of aanpassingen te besteden. Wanneer deze wet wordt ingevoerd, gaat het geld niet meer direct naar de scholen toe maar naar de schoolbesturen die het geld over de scholen gaat verdelen. De school die dan de meeste zorg biedt, zal ook het grootste budget krijgen. Mocht het niet lukken om een leerling in het reguliere onderwijs te plaatsen, dan kan deze terecht in het speciaal onderwijs. Niet iedere school hoeft iedere leerling op te vangen. Zo is het mogelijk om binnen een schoolbestuur afspraken met elkaar te maken over welke school zich waarin gaat specialiseren. Een goede samenwerking tussen de scholen en instanties binnen een bepaalde regio zijn hiervoor een vereiste.

Zoals al is geschreven, hoopt de overheid met de invoering van het passend onderwijs zoveel mogelijk leerlingen in het reguliere onderwijs te kunnen plaatsen zodat deze leerlingen naar een school kunnen die dicht bij hun huis is. Maar wat voor onderwijs volgen deze leerlingen op dit moment? Dat hoop ik u in het volgende hoofdstuk te kunnen uitleggen.

Hoofdstuk 2. Speciaal onderwijs

In het voorgaande hoofdstuk heb ik u een impressie gegeven over de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs. Dit onderwijs heeft al verschillende ontwikkelingen doorgemaakt en heeft gelukkig steeds meer aandacht gekregen voor leerlingen die extra zorg nodig hebben. In 1790 kwam in Groningen de eerste school voor dove leerlingen en in 1808 is de eerste school voor blinde kinderen opgericht, de VISIO. Deze school bestaat nu nog steeds. Dove en blinde kinderen bevatten maar een gedeelte van de leerlingen die zorg nodig hebben.

2.1 De vier clusters

Leerlingen die zorg nodig hebben die ze niet kunnen krijgen binnen het reguliere of speciaal basisonderwijs kunnen onderwijs volgen op scholen binnen één van de volgende clusters.

Cluster 1: er zijn ongeveer 2500 visueel beperkte leerlingen. Een groot gedeelte hiervan kan mede door extra hulp van ambulante begeleiders worden opgevangen in het reguliere onderwijs. Mocht dit niet lukken, dan kan het kind onderwijs volgen binnen een school van Vivis. Hieronder vallen de instellingen van Bartiméus en Koninklijke Visio. Er bestaat een grote mogelijkheid dat hier leerlingen bij zitten met een lichamelijke handicap.

Cluster 2: hieronder vallen scholen voor dove en slechthorende kinderen en/of kinderen met ernstige spraak- en taal moeilijkheden. Net als bij cluster 1 bestaat hier de mogelijkheid dat deze leerlingen ook een lichamelijke handicap hebben.

Cluster 3: hieronder vallen scholen die onderwijs bieden aan leerlingen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking, leerlingen die langdurig ziek zijn en leerlingen met ernstige epilepsie.

Cluster 4: hieronder vallen scholen die onderwijs bieden aan leerling die moeilijk opvoedbaar zijn door onder andere een gedragsprobleem, een langdurige ziekte anders dan een lichamelijke handicap of wanneer deze leerling gebonden is aan een pedologisch instituut of justitie. Dit zijn de volgende vier scholen.

- Scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen. Dit is een school waar leerlingen tussen de 5 en 20 jaar zitten met ernstige ontwikkelingsproblemen en/of psychiatrische problemen. Er wordt veel aandacht besteed aan de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Door middel van veel structuur wordt er geprobeerd de leerling te leren met zijn problemen om te gaan. Deze problemen die de leerlingen hebben kunnen aangeboren zijn, maar net zo goed worden veroorzaakt door factoren buiten de leerling. Er wordt les gegeven in kleine groepen waar individuele aandacht centraal staat.
- Scholen voor langdurige zieke kinderen, zonder lichamelijke handicap. Op deze school komen leerlingen die veelal een luchtwegaandoening hebben, tumoren, orgaantransplantaties en aandoeningen aan het bewegingsapparaat. Deze leerlingen hebben een chronische ziekte of aandoening waardoor ze niet (goed) functioneren op een gewone

basisschool. Deze leerlingen hebben vanwege hun ziekte veel gespecialiseerde zorg nodig, dat is ook de reden waarom er op deze school niet alleen groepsleerkrachten werken. Deze groepsleerkrachten worden ondersteund door een heel team aan jeugdartsen, logopedisten, fysiotherapeuten en psychologen. Samen zorgen ze er voor dat de leerling een zo prettig mogelijke school periode door maakt.

- Scholen verbonden aan een pedologisch instituut. Op deze scholen komen leerlingen tussen de 4 en 12 jaar die een ontwikkelingsprobleem, gedragsprobleem of psychiatrisch probleem hebben. Deze leerlingen hebben meestal moeite met communiceren vanwege hun faalangst, depressie of een stoornis die binnen het autisme spectrum valt. Deze leerlingen redden het niet op een reguliere school omdat de groepen groter zijn en ze het moeilijk vinden om zichzelf te uiten. In een groep functioneren vinden ze lastig. De school richt zich op onderling samenwerken, concentratie, zelfstandig werken en communicatie. Dit gebeurt meestal geïntegreerd in de didactiek. Voor deze leerlingen is duidelijkheid, voorspelbaar leerkracht gedrag en rust van groot belang. Een duidelijke structuur heeft dan ook de voorkeur.

- Scholen verbonden aan gesloten jeugdinrichtingen. Op deze scholen zitten leerlingen die op basis van justitiële maatregelen op een gesloten inrichting zitten. Zolang de leerling leerplichtig is, wordt er onderwijs gegeven binnen de inrichting. Op welke manier onderwijs aan deze leerlingen geboden wordt hangt af van de leeftijd, capaciteiten en de interesses van de leerling. Het onderwijs is onderdeel van hun dag programma.

2.2 DSM IV

Een diagnose is niet zomaar te stellen. Hiervoor is kennis nodig over bijvoorbeeld de gedragsproblemen van de leerling. Doktoren, psychiaters en pedagogen maken voor het diagnosticeren hiervan gebruik van het boek DSM IV. Dit is een boek waarin de diagnostiek en classificatie van psychische stoornissen voor de geneeskunde staat vermeld. In dit boek staat precies omschreven wat voor verschijnselen een kind met bijvoorbeeld ADHD kan laten zien. Wanneer een kind een half jaar lang meerdere van deze verschijnselen laat zien, zit er een mogelijkheid in dat het kind ADHD heeft.

Het boek is ontstaan na een bijeenkomst in Amerika, georganiseerd door National Institute of Mental Health. Uit deze bijeenkomst kwam naar voren dat medewerkers in de patiënten zorg onvoldoende kennis zouden hebben over de verschillende stoornissen. Deze stoornissen konden in verschillende gevallen niet worden herkend door de medewerkers. Een aantal onderzoekers zijn hiermee aan de slag gegaan, dit resulteerde in DSM III en DSM III-R. Deze werden echter te weinig gebruikt door medewerkers door de uitgebreide teksten. Na een aanpassing kwam het boek DSM IV, deze wordt nu gehanteerd om diagnoses te stellen.

2.3 Commissie van Indicatiestelling (Cvi)

Een leerling die op een school komt uit één van bovenstaande clusters zal hier niet zomaar terecht komen. Hiervoor moeten de ouders met behulp van de reguliere scholen een Leerling Gebonden Financiering aanvragen. Dit kan met de Commissie van Indicatiestelling (Cvi). In een dergelijk commissie zitten een onafhankelijke voorzitter, een jeugdarts, psycholoog of pedagoog die onderzoek mag verrichten en een onderwijsdeskundige. Zij zullen samen kijken naar de beperking of stoornis van het kind en welke belemmeringen hij/zij hieraan ondervindt met het deelnemen aan het onderwijs. Ook zullen ze kijken of het reguliere onderwijs geschikt is of toch echt ontoereikend is voor de 'problematiek' van deze leerling. Er gaan dus heel wat onderzoeken aan vooraf om te kijken welk onderwijs geschikt is voor een zorg leerling.

2.4 Regionaal expertise centrum

Het regionaal expertise centrum van noord Nederland dat speciaal gericht is op de cluster 4 scholen worden RENN4 genoemd. RENN4 is een overkoepelende organisatie en heeft meer dan 30 locaties in Groningen, Drenthe en Friesland. RENN4 vindt dat ieder kind recht heeft op onderwijs en dat ieder kind de behoefte heeft om te leren. RENN4 ziet het als hun missie om voor al deze kinderen een geschikte onderwijsplaats te bieden. De scholen die onder RENN4 vallen streven naar duidelijkheid, kwaliteit, respect, betrouwbaarheid en openheid.

RENN4 heeft om er voor te zorgen dat ze hun doel behalen de volgende ambities:

- RENN4 wil de leerling een gepaste onderwijsplaats bieden zodat het toekomstperspectief van de leerling gerealiseerd kan worden. Als het kan wordt deze gepaste onderwijsplaats zo dicht mogelijk bij hun huis geplaatst, dus thuis nabij onderwijs.
- RENN4 wil samen met de organisaties van de andere speciale en reguliere scholen een goede samenwerking vormen, zodat er hopelijk geen kinderen buiten de boot vallen.
- RENN4 streeft naar preventieve ambulante begeleiding. Op deze manier hopen ze de leerlingen, ook zonder indicatie, in het reguliere onderwijs te kunnen houden.
- RENN4 wil de overstap van regulier naar speciaal onderwijs zo soepel mogelijk laten verlopen zodat opgebouwde kennis en vaardigheden bestaan blijven.
- RENN4 is in ontwikkeling. Dit betekent dat medewerkers, leerlingen en de programma's steeds worden bekeken. RENN4 hoopt door middel van scholing deze ambities waar te kunnen maken.

RENN4 is onderwijszorginstelling. Dit komt naar voren in de inhoud en uitvoering hiervan van de schoolplannen. Hierin wordt vermeld dat de school een pedagogisch school klimaat heeft en dit op een didactische wijze probeert uit te voeren. Ze heeft verschillende leerlijnen uitgewerkt voor wat betreft de sociaal emotionele ontwikkeling en leerontwikkeling voor een aantal vakken. De onderwijszorgprofielen proberen zoveel mogelijk recht te doen aan de ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen. Ze probeert zoveel mogelijk structuur te bieden in de zorg en begeleiding. RENN4 werkt met het model van CAREBAGS van A. Minnaert. Dit is een richtinggevend denk- en werk model. Deze onderstaande letters hebben de volgende betekenis:

C: Competentie

A: Autonomie

R: Relatie

E: Engagement

B: Beschermende factoren

A: Adaptief onderwijs

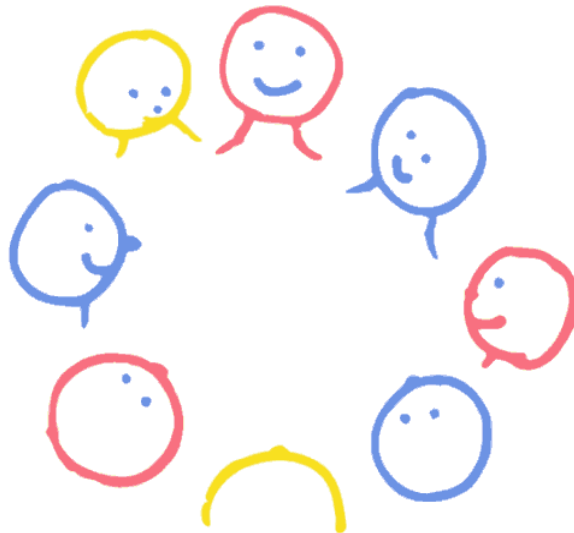
G: Gedragsverandering.

S: Systematisch en planmatig werken en Samenwerken → Dit gebeurt doormiddel van het cirkel model plan, do, control, act.

In hoofdstuk 5.5 wil ik hier verder op in gaan door u te vertellen op welke manier het Steunpunt van het G C dit gebruikt om leerkrachten, coördinatoren en leerlingen verder te helpen om efficiënt onderwijs te geven. RENN4 probeert een zo goed mogelijke samenwerking te creëren tussen alle scholen en instanties en biedt de hulp die nodig is om deze samenwerking ook daadwerkelijk soepel te laten verlopen.

In het voorwoord heeft u kunnen lezen dat dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de Cluster- 4 lesplaats van het G C te G. Dit is ook de reden dat ik me alleen op RENN4 richt en niet op de organisatiestructuren van de andere clusters.

Hierboven heeft u kunnen lezen hoe het speciaal onderwijs in Nederland is georganiseerd. Ik heb me specifiek gericht op noord Nederland en cluster 4. Ik heb een beeld geschetst van de organisatie, maar hoe gaat het nu eigenlijk in de praktijk? Welke problemen kom ik straks tegen tijdens mijn afstudeer stage en hoe kan ik hier het beste mee omgaan? Dat hoop ik in het volgende hoofdstuk te kunnen beantwoorden.



<http://www.solmortel.nl/pdondersschool.htm> Geraadpleegd op 9-11-11

Hoofdstuk 3. Psychische- en gedragsproblemen binnen de cluster 4 lesplaats op het G C

Op een cluster 4 school zitten veel verschillende leerlingen. Deze leerlingen hebben veelal last van psychische- en/of gedragsproblemen. Ook binnen deze psychische- en/of gedragsproblemen is een grote diversiteit. Hieronder geef ik u een overzicht van de meest voorkomende problemen binnen de cluster 4 lesplaats van het G C. Ik betrek hierin dus niet de problemen van kinderen en jongeren op een gesloten afdeling en die van kinderen en jongeren die langdurig ziek zijn omdat dit hier niet voorkomt.

In dit hoofdstuk hoop ik antwoord te geven op de volgende vraag: *‘Op welke wijze zijn kinderen, toegelaten door de commissie van indicatie stelling, tot cluster 4 te typeren?’*. Ik zal dit doen door de meest voorkomende problemen te beschrijven en hierbij geef ik tips voor de leerkrachten.

Omdat ik mij richt op de cluster 4 lesplaats van het Gomarus College zal ik hier eerst een korte omschrijving van geven.

3.1 De cluster 4 lesplaats van het Gomarus College

Het G C is een gereformeerde school. Er wordt onderwijs gegeven in het verlengde van de christelijke opvoeding van de leerlingen thuis. Het G C geeft zoveel mogelijk onderwijs dat past bij de talenten die de leerling van God heeft gekregen. Daarbij kan het zijn dat een leerling op het gymnasium of de HAVO terecht komt, het kan ook zijn dat een leerling meer zorg nodig heeft. Wanneer een leerling een cluster 4 indicatie heeft, dan kan hij/zij op de Cluster- 4 lesplaats van het G C terecht.

Op de site van het G C staat het volgende geschreven over deze afdeling: ‘Recht doen aan verschillen is een van de motto’s van het G C. Dit betekent dat we zoveel mogelijk leerlingen een schooltijd willen bieden waarin ze qua kennis en qua persoonlijke ontwikkeling helemaal tot hun recht komen. Daarom staat zorg voor de leerling hoog in het vaandel van de school. Het zorgaanbod bevat nu ook een cluster- 4 lesplaats. De lesplaats komt tegemoet aan de speciale zorgbehoefte van kinderen met een cluster 4- indicatie. Juist deze kwetsbare groep is extra gebaat bij identiteitsgebonden gereformeerd onderwijs, in lijn met de opvoeding thuis. In de lesplaats staan veiligheid en individuele aandacht centraal. De leerlingen die hier op deze lesplaats onderwijs krijgen hebben een cluster- 4 indicatie, de reguliere zorg is voor deze leerlingen ontoereikend en de hulpvragen van deze leerlingen sluiten aan bij het zorgaanbod van de cluster- 4 lesplaats. Er wordt lesgegeven van Basisgerichte leerweg tot en met Theoretische Leerweg niveau. De leerlingen krijgen les van een mentor die bijna alle vakken geeft. Dat betekent dat de hele dag dezelfde docent voor de klas staat. Hij wordt bijgestaan door een assistent. Voor een praktijkvak of voor bewegingsonderwijs doen de leerlingen mee met een andere klas, er gaat bij deze lessen altijd een begeleider mee. In de pauzes zijn de kinderen steeds onder begeleiding. Voor iedere leerling wordt een handelingsplan gemaakt van waaruit de begeleiding plaatsvindt. De leerlingen hebben allen

een individuele weektaak, zodat hen werk op maat kan worden aangeboden. Zij ervaren zo veel structuur. Vanuit een veilige lesomgeving wordt in kleine stappen gewerkt aan zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid. Het zorgteam, bestaande uit docent, coördinator en de orthopedagoog, krijgt ondersteuning vanuit het Steunpunt leerling-zorg van de gereformeerde scholen vereniging, RENN4 en de Rijksuniversiteit Groningen. Waar nodig worden er externe instanties ingeschakeld.’⁴ Deze Cluster- 4 lesplaats is een tussenvorm tussen het reguliere voortgezet onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs. Wel hebben alle leerlingen een rugzakje. In het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, nummer 48 (2009) staat een artikel over een groep leerlingen als deze. ‘De resultaten tonen aan dat de ernst van de problematiek van cluster 4 rugzakleerlingen verhoudingsgewijs lichter is in vergelijking met die van leerlingen op cluster 4 scholen. Dit doet vermoeden dat er inderdaad sprake is van een nieuwe groep leerlingen.’⁵ Deze leerlingen hebben specialistische zorg nodig. Er is onderzoek gedaan naar de overeenkomsten en verschillen tussen cluster 4 leerlingen en cluster 4 rugzakleerlingen. Dit onderzoek staat beschreven in het bovengenoemde tijdschrift. Het onderzoek heeft de leerlingen van een cluster 4 school vergeleken met leerlingen die vanuit hun rugzak worden begeleid door een ambulant begeleider. Hieruit is gebleken dat er bij de cluster 4 rugzakleerlingen een grote groep het Autisme Spectrum Stoornis heeft, maar liefst 69%. Bij een cluster 4 school gaat dit om een percentage van 56%. Dit komt overeen met de populatie van de Cluster- 4 lesplaats van het G.C. Gekeken naar de cijfers van het aantal leerling dat te maken heeft met ODD is dit 3% bij de cluster 4 rugzakleerlingen en 22% bij de cluster 4 leerlingen. Dit is een groot verschil. Ook op de Cluster-4 lesplaats zie je weinig leerlingen met ODD, hiervan zitten er 3 op deze lesplaats. Dit kan komen omdat het gedrag van een ODD leerling als problematischer wordt ervaren dan bijvoorbeeld het gedrag van een autistische leerling. Ook blijkt uit het onderzoek dat de intelligentie van cluster 4 rugzak leerlingen over het algemeen bekeken hoger ligt dan ‘gewone’ cluster- 4 leerlingen. ‘De problematiek van de leerlingen op de cluster 4 scholen wordt als ernstiger en complexer ervaren’⁶

⁴ <http://www.gomaruscollege.nl/breed.aspx?steID=10&catID=3493> geraadpleegd op 8 november 2011

⁵ Stoutjesdijk, R. Scholte, E.M. (2009) Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (48). Pag. 161.

⁶ Stoutjesdijk, R. Scholte, E.M. (2009) Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (48). Pag. 168.

In de volgende paragrafen benoem ik de gedragsproblemen die zich voordoen op het G C. Een leerling die een van de onderstaande problemen heeft, heeft al tal van onderzoeken ondergaan. Voordat een leerling bijvoorbeeld de diagnose 'ADHD' krijgt, zijn er al allerlei onderzoeken geweest en is er gekeken in hoeverre de eigenschappen van de leerling overeenkomen met het hiervoor gebruikte boek DSM IV. In hoofdstuk 2.2 is dit beschreven. Voordat een leerling in het speciaal onderwijs geplaatst wordt, is er een hele tijd verstreken. In hoofdstuk 2.3 heeft u kunnen lezen wat de invloed van de commissie van indicatiestelling hier op is. De leerlingen op het G C hebben er dus al een lange weg opzitten qua onderzoek en onderwijs.

3.2 Autisme Spectrum Stoornis (ASS)

Autisme is een ontwikkelingsstoornis met een neurologische oorzaak. Dit wil zeggen dat de hersenen van een autistisch persoon anders functioneren. De waarnemingen van een persoon met autisme bestaan uit losse fragmenten zonder enige samenhang. Mensen met autisme hebben moeite met sociale interactie en communiceren. Ze vinden het moeilijk om flexibel om te gaan met situaties en houden daarom ook niet van plotselinge veranderingen. Leerlingen met autisme hebben vaak veel interesse in iets, hier kunnen ze helemaal in op gaan en hier weten ze ook veel over. Autistische leerlingen zijn vaak slim. Velen zijn heel open over hun gevoelens wanneer ze zich veilig voelen.

Leerlingen met autisme zijn vaak prikkelgevoelig en hebben een verstoord feedbackmechanisme. Een verstoord feedbackmechanisme houdt in dat het kind bepaald gedrag vertoont waar de leerkracht op reageert, op het gedrag van de leerkracht reageert de leerling weer. Dit lijkt heel normaal, maar omdat een kind met autisme de situatie anders interpreteert, zal die vaak anders reageren op de feedback van de leerkracht. Als de leerkracht niet weet hier mee om te gaan, zal er meestal een negatieve spiraal ontstaan.

ASS is een verzamelnaam voor verschillende vormen van autisme.

3.2.1 Klassiek autisme

Deze kinderen hebben moeite met interactie, communicatie en hebben beperkte patronen in het gedrag. Dat laatste wil zeggen dat ze erg star zijn, als iets zo is, dan is dat zo. Vaak weten ze veel over een bepaald onderwerp. Treinen en dinosaurussen zijn erg geliefd. Ze nemen datgene dat gezegd wordt vaak erg letterlijk. Je ziet problemen met betrekking op de taalontwikkeling en hun fijne motoriek is niet goed ontwikkeld.

3.2.2 PDD-nos

PDD-nos staat voor 'Pervasive Developmental Disorder- not otherwise specified'. De betekenis hiervan is dat er zich problemen voordoen op verschillende ontwikkelingsgebieden. Vooral het vermogen om een sociale interactie aan te gaan, en dus te communiceren, blijft achter. De problemen variëren per kind. Het ene kind zal een prima leven kunnen leiden, terwijl het andere kind zoveel behoefte heeft aan structuur en duidelijkheid dat het daarbuiten niet (goed) functioneert.

3.2.3 Asperger

Asperger wordt gekenmerkt door een gebrek aan sociale vaardigheden. Net als bij klassiek autisme en PDD-nos zullen de meeste woordgrapjes niet worden begrepen. Asperger is te vergelijken met PDD-nos. Het verschil hiertussen is dat bij PDD-nos een storing is op verschillende ontwikkelingsgebieden. Bij asperger zijn de taal- en cognitieve ontwikkeling meestal niet verstoord.

3.3 ODD

ODD staat voor 'Oppositional Defiant Disorder' Kinderen die dit gedragsprobleem hebben, zijn vaak agressief en hebben de neiging anderen expres lastig te vallen. Ze zijn vaak driftig en gaan graag met volwassenen in discussie. Ze zijn zich niet bewust van hun eigen fouten en geven anderen de schuld van zijn of haar eigen fouten. Een beloon en strafsysteem dat samen met de leerling is opgesteld kan helpen. Wees hier wel consequent in. ODD gaat vaak gepaard met ADHD. In de volgende paragraaf wil ik daar verder op in gaan.

3.4 ADHD

ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In het Nederlands betekent dit dat de het kind hyperactief is, moeite heeft met concentreren en niet goed de aandacht vast kan houden. Op 9 november 2011 heb ik een scholing gehad van J L, hij werkt voor RENN4 en gaf ons uitleg over ADHD. Aan de hand van deze scholing beschrijf ik wat ADHD is.

3.4.1 Kenmerken AD(H)D

ADHD komt vooral bij jongens voor. Gelukkig neemt ADHD met de jaren af, als ze ouder worden weten ze beter om er mee om te gaan. ADHD komt natuurlijk ook bij meisjes voor, wanneer dit het geval zijn de onderstaande symptomen in ernstigere mate aanwezig.

De kenmerken van iemand met ADHD zijn als volgt:

1. Ze zijn snel afgeleid
2. Ze gaan snel met anderen mee, wanneer een mede leerling druk doet, dan doen ze snel mee;
3. Ze zijn beter in de praktijk dan in theorie, dit neemt niet weg dat ADHD er voor zorgt dat hun intelligentie minder is;
4. Naarmate de dag vordert, neem ook hun concentratie af. Ze moeten bezig blijven met 'druk doen', waardoor ze moe worden.
5. Ze slapen heel onrustig. Deze leerlingen worden vaak wakker 's nachts.
6. Ze zijn hyperactief. Dit geldt niet voor een leerling die ADD heeft, deze heeft een aandachtsstoornis en kan zich slecht concentreren.

De oorzaak van deze kenmerken is aangeboren, maar niet erfelijk. Het is een neuro-biologische stoornis. Dit is een stoornis in hun remsysteem, een leerling met ADHD weet niet goed wanneer hij moet stoppen. Deze oorzaak is te zien op een hersenscan. Een oorzaak die niet te zien is op een hersenscan is de regulatie stoornis. Dit betekent dat een leerling met ADHD eerst iets doet voordat hij over zijn actie na gaat denken. Een praktijk voorbeeld hiervan is een groepje ADHD leerlingen die bij de les techniek een doos moet maken waarin ze 10 pakken melk van een liter kunnen vervoeren. Deze leerlingen beginnen te knippen in het stuk karton zonder ook maar nagedacht te hebben over de vorm en afmetingen.

Een leerling met ADHD heeft natuurlijk ook positieve kanten. Zo zijn ze erg creatief en origineel. Uiteindelijk komt er wel een oplossing voor het, in onze ogen, verkeerd geknipte stuk karton. Ze barsten van de energie, ze hebben vaak humor. Ze reageren intuïtief, dat wil zeggen dat ze op hun gevoel reageren. Dit kan positief en negatief uitpakken.

3.5 Faalangst

Een leerling dat bang is om te presteren en daardoor geblokkeerd raakt waardoor het resultaat van de prestatie er onder leidt heeft meestal te maken met faalangst. Hiervan zijn drie soorten te onderscheiden die ik straks kort beschrijf. Het herkennen van faalangst is niet gemakkelijk. Sommige faalangstige leerlingen zullen stil zitten en niets van zich laten horen, een andere leerling zal zijn uiterste best doen om de angst om te falen niet aan het licht te brengen door maskerend gedrag te vertonen.

3.5.1 Cognitieve faalangst

De titel van deze paragraaf zegt het al, het gaat hier om angst die te maken heeft met leren. Deze leerlingen zijn vaak bang voor het maken van een toets of voor een overhoring. Ze zijn bang dat ze de nieuwe leerstof niet op de juiste wijze hebben opgepikt.



<http://www.xead.nl/upload/28fec33e4cedfb83d58b2b56b1384230ZmFhbGFuZ3N0LmpwZw==.jpg> geraadpleegd op 9-11-11

3.5.2 Sociale faalangst

Dit onderdeel gaat over de omgang van de leerling met anderen. Tijdens samenwerkingstaken zal hij of zij minder snel laten weten wat hij ergens van vindt.

3.5.3 Motorische faalangst

Deze vorm van faalangst zal meestal aan het licht komen tijdens gymnastiek en buiten speelactiviteiten. De leerling is bijvoorbeeld bang een koprol niet te kunnen maken of een bal niet te kunnen vangen. Hierdoor zal hij een verkrampde houding laten zien waardoor de koprol en het vangen niet meer kunnen.

3.6 Depressie

Iedere leerling is wel eens prikkelbaar, vermoeid en ongemotiveerd. Daar heeft iedereen weleens last van. Wanneer zo'n sombere stemming lange tijd door blijft zetten, kan er sprake zijn van een depressie.

3.6.1 Kenmerken

Het is voor de leerling van belang om dit tijdig te signaleren. Biedt gepaste hulp en schakel zo nodig externe hulpverleners in. Het is goed om op de hoogte te zijn van de kenmerken die hieronder worden benoemd. Als er sprake is van een depressie komen vijf van de onderstaande kenmerken bijna dagelijks gedurende een periode van twee weken tegelijkertijd voor. Het functioneren van de leerling wordt hierdoor beïnvloed.

Kenmerken van een depressie:

1. Sombor en negatief;
2. Veel minder interesse in veel activiteiten;
3. Ze kunnen moeilijk besluiten nemen en hebben moeite met nadenken en concentreren;
4. Hun zelfwaardering is sterk gedaald;
5. Er is een verandering van eetlust en/of gewicht
6. Ze zijn vermoeid en hebben moeite met slapen
7. Ze zijn traag of kunnen niet stilzitten en zijn dus onrustig
8. Ze hebben veel gedachten over de dood en denken na over pogingen tot zelfdoding.

Bespreek het vermoeden met collega's, ouders en eventueel met de leerling. Een huisarts kan aanwijzingen geven voor verdere externe hulp. Behalve dat, heeft een leerling ook op school hulp nodig. Stel een plan van aanpak op waarin vooral het begrip voor de leerling naar voren komt, er moet rekening worden gehouden met het probleem. Gesprekken met een vast vertrouwenspersoon kunnen helpen. Probeer de leerling te helpen om oplossingen te zoeken voor het probleem op school. Echter, u blijft wel een leerkracht en bent geen psycholoog.

Na herstel is de kans op terugval groot. Extra alertheid op schoolprestaties en het welbevinden van de leerling is belangrijk.



Bron: <http://www.dutchcowboys.nl/online/11862> geraadpleegd op 8-11-11

3.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik antwoord gegeven op de volgende vraag: *‘Op welke wijze zijn kinderen, toegelaten door de commissie van indicatiestelling, tot cluster 4 te typeren?’*. Ik heb me bij het beantwoorden van deze vraag vooral gericht op de problemen die voorkomen op de cluster 4 lesplaats van het G C. In paragraaf 3.1 heb ik verteld hoe de cluster 4 lesplaats van het G C is opgezet. In dit hoofdstuk heb niet benoemd welke problemen zich voordoen op een school waar langdurig zieke kinderen zitten of op een school die verbonden is aan een gesloten inrichting doordat de leerlingen met justitie in aanraking zijn gekomen. Dit heb ik niet gedaan omdat het G Ce niet de mogelijkheid heeft om deze leerlingen onderwijs te bieden.

Als ik een antwoord zou moeten formuleren op de vraag welke leerlingen er op een cluster 4 school als deze komen, dan zou ik als antwoord geven dat het vooral leerlingen zijn die in het gewone onderwijs niet goed genoeg functioneren. De leerlingen die op deze afdeling onderwijs krijgen, hebben gedragsproblemen als autisme en ADHD. Deze leerlingen zijn gebaat bij structuur, ze kunnen niet goed overweg met onverwachte situaties. Dit vraagt van de leerkracht dat hij voorspelbaar leerkracht gedrag laat zien. De leerlingen hebben een niveau van Basisgerichte Leerweg (BL) tot Theoretische Leerweg (TL), dit kunnen ze ook op een reguliere school volgen. Juist omdat deze leerlingen gebaat zijn bij duidelijkheid en misschien ook wel een beetje extra liefde nodig hebben, zijn ze hier goed op de juiste plek. U heeft kunnen lezen dat de leerlingen zoveel mogelijk dezelfde leerkracht voor de klas hebben waardoor ze een band met deze leerkracht op kunnen bouwen en hen de problemen kunnen vertellen waar ze mee zitten. Doordat hier ook leerlingen zitten die faalangstige- en depressieve symptomen laten zien, is het voor de leerkracht belangrijk juist de goede dingen van de leerlingen te benoemen. Dit is natuurlijk goed om voor iedere leerling te doen, maar vooral deze leerlingen zijn gebaat bij een positieve benadering. Iedere leerling heeft een eigen handelingsplan en dus een eigen ‘aanpak’. Dit vraagt van de leerkracht hier flexibel mee om te gaan. De leerkracht zal vooral consequent moeten zijn naar de leerlingen.

De kinderen zijn te typeren met ieder hun eigen zorgvraag en handelingsplan, iedere leerling heeft door zijn/haar problematiek te kampen met moeilijkheden. Deze moeilijkheden zijn te vinden in de omgang met medeleerlingen of in de concentratie met betrekking op hun schoolwerk.

Doordat iedere leerling verschillend is en iedere leerling weer anders reageert, is een beetje houvast voor de leerkracht niet onbelangrijk. Een handelingsplan is hier een voorbeeld van. Een leerkracht dient goed naar zijn leerlingen te kijken om op die manier zo goed mogelijk aan te sluiten op de ontwikkelingsbehoefte van de leerling. In het volgende hoofdstuk ga ik in op de persoonlijkheidskenmerken en bekwaamheden van een leerkracht die les geeft op het speciale onderwijs.

Hoofdstuk 4: persoonlijkheidskenmerken en bekwaamheden van de leerkracht

In hoofdstuk 3 heb ik gesproken over welke leerlingen er tot RENNA te typeren zijn. Veel van deze leerlingen gaan naar de scholen zoals ze genoemd zijn in hoofdstuk 2.1. Op al deze scholen werken, net als in het reguliere onderwijs, natuurlijk leerkrachten die ieder hun eigen kwaliteit hebben. Ik vroeg mij af wat over wat voor persoonlijkheidskenmerken en bekwaamheden een leerkracht in het speciaal onderwijs moet beschikken. In dit hoofdstuk geef ik daar antwoord op met behulp van de vraag: 'Wat wordt er van een leerkracht in het speciaal onderwijs, RENNA, verwacht om toe te komen aan de behoefte van een RENNA leerling?' Ik geef antwoord op deze vraag met behulp van de 7 SBL competenties die gebruikt worden op de opleiding.

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1			
PEDAGOGISCH	2	5	6	7
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3			
ORGANISATORISCH	4			

Bron: <http://www.portfolio.peterlakeman.nl/?p=772> Geraadpleegd op 12-12-11

4.1 Inter-persoonlijk competent

Deze competentie wil zeggen dat de leerkracht contact maakt met de leerling(en) en met hen communiceert. 'Een leraar die inter-persoonlijk competent is, werkt actief aan een goede communicatie met iedere leerling in zijn groep. Hij verbindt daaraan consequenties voor zijn handelen. Hij weet in de groep zodanig met verhoudingen, afstandelijkheid, nabijheid, vriendelijkheid en vijandigheid om te gaan, dat er in de groep een goede basis is voor onderlinge verstandhouding en communicatie.'⁷ Een leerkracht die les geeft in het speciaal onderwijs moet zich bewust zijn van zijn eigen gedrag en de houding die hij uitstraalt en wat voor invloed dit heeft op de leerlingen. De leerkracht legt de basis voor samenwerking. De leerkracht maakt contact met iedere leerling en de groep en hij behoudt dit contact en zorgt ervoor dat de leerling ook contact met de leerkracht kan maken. De leerkracht geeft aan de leerlingen door dat hij kennis heeft van datgene wat de leerlingen bezighoudt. De leerkracht is duidelijk en consequent in datgene dat hij van de leerlingen verwacht. De leerkracht nodigt de kinderen uit om met elkaar samen te werken. De leerkracht geeft leiding maar staat ook open voor eigen initiatief en de inbreng van de leerlingen. De leerkracht organiseert momenten waarop hij het functioneren van de groep bespreekt met de leerlingen.

⁷ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 26.

4.2 Orthopedagogisch competent

Bij deze competentie wordt er een klimaat gecreëerd waarin de leerlingen voldoende veiligheid en uitdaging ervaren zodat ze optimaal kunnen ontwikkelen. 'Een leraar die orthopedagogisch competent is, zorgt voor een leef- en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Hij vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de behoefte aan en mogelijkheden tot relatie, autonomie en competentie.'⁸ Een leerkracht in het speciaal onderwijs heeft de vaardigheden in huis om een balans te vinden tussen de uitdaging de leerlingen nodig hebben en de veiligheid. Hij past zijn handelen aan op de hulpvraag van de leerlingen. Dit wil zeggen dat een leerkracht een duidelijk en eerlijk beeld heeft van het sociale klimaat van de groep en het individuele welbevinden van de leerlingen. Hij heeft een goed beeld van de behoeften van de leerlingen op sociaal- emotioneel gebied en hij kent de gedragskenmerken van zijn leerlingen. Op basis van deze behoeften en kenmerken worden individuele handelingsplannen en groepsplannen opgesteld. De leerkracht past zijn handelen aan op de hulpvragen en behoeften van de leerlingen. Hij kijkt kritisch naar de handelingsplannen en groepsplannen, hij evalueert deze en past deze zo nodig aan.

4.3 Orthodidactisch competent

Deze competentie wil zeggen dat de leerkracht onderwijs geeft en ontwerpt die bijdraagt aan een goede leeromgeving die is afgestemd op de behoefte van de leerlingen. 'Een leraar die orthodidactisch is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen. Hij stemt leerinhouden en zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen. Hij motiveert de leerlingen voor hun leertaak, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden. Hij leert de leerlingen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun leerbekwaamheid en zelfstandigheid te bevorderen.'⁹ Van een leerkracht die les geeft op het speciaal onderwijs mag worden verwacht dat hij een krachtige leeromgeving tot stand kan brengen. In overleg met andere deskundigen kan hij het onderwijs zo vormgeven dat er zo min mogelijk problemen worden gevormd. Dat houdt in dat de leerkracht een beeld heeft van het niveau, de behoeften, mogelijkheden en leerstijlen van al zijn leerlingen. Met behulp van deze kennis ontwerpt hij activiteiten die bijdragen aan hun motivatie en zelfwerkzaamheid. Deze activiteiten worden afgestemd op de mogelijkheden van de leerlingen. De leerkracht ontwikkelt zijn beeld over de mogelijkheden van de leerlingen tijdens het werken. Waarnodig stelt hij zijn aanpak bij om zo de leerprestaties van zijn leerlingen te vergroten.

4.4 Organisatorisch competent

De leerkracht zorgt voor een taakgerichte en ordelijke leeromgeving en stemt de activiteiten van alle leerlingen op elkaar af zodat iedereen zo min mogelijk last heeft van elkaar. 'Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, prettige en taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Hij plant en organiseert de onderwijs- leeractiviteiten en –processen zodanig, dat leerlingen succeservaringen op kunnen doen, dat de leerlingen zich op hun gemak voelen en dat de leerlingen weten welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief. Hij zorgt er ook voor dat de leerlingen weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.'¹⁰ De leerkracht heeft voldoende kennis en

⁸ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 26.

⁹ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 27.

¹⁰ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 28.

vaardigheden in huis om een leef- en werkklimaat te organiseren. Al deze verschillende activiteiten worden op elkaar afgestemd. Dit wil zeggen dat de leerkracht voorspelbaar leerkracht gedrag laat zien en zijn lokaal praktisch inricht waardoor de materialen zelfstandig kunnen worden gepakt. Deze inrichting, de planning en activiteiten zijn afgestemd op de leerlingen en de leerkracht. De leerkracht en eventuele betrokkenen zoals een assistent zijn goed voorbereid om zo gepaste begeleiding te bieden waar de leerling behoefte aan heeft. De leerkracht maakt een tijdsplanning die haalbaar en adequaat is. Hij maakt keuzes in zijn handelen om zo een optimaal mogelijke bijdrage te leveren aan de omgeving van de leerlingen.

4.5 Competent in samenwerken met collega's

De leerkracht past zijn handelen zo aan dat ook de organisatie en de sfeer op school niveau goed loopt. 'Een leraar die competent is in het samenwerken met collega's, levert zijn bijdrage aan het pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan onderlinge samenwerking en aan de schoolorganisatie'¹¹ De leerkracht heeft een collegiale houding en levert een professionele bijdrage en de school, de werkverhoudingen en de organisatie. Dit betekent dat de leerkracht waar nodig zijn collega's ondersteuning biedt en ook kan vragen of zijn collega's hem willen ondersteunen. De leerkracht overlegt zijn behandeling van de leerlingen met zijn collega's zodat een eventuele overdracht soepeler verloopt omdat zijn collega's al op de hoogte zijn van de leerling. Het team zorgt voor een complete overdracht naar elkaar wat betreft informatie uitwisseling. De leerkracht levert een bijdrage aan de overleg momenten binnen de school. De leerkracht maakt deel uit van de behandelingsprocessen wat betreft de handelingsplannen van de leerlingen. Hij overlegt met collega's over de diagnoses en behandelingen van de leerlingen. Hij heeft een actieve participatie binnen een intervisie moment. De leerkracht maakt gebruik van de talenten van zijn collega's, net als collega's gebruik mogen maken van zijn talenten.

4.6 Competent in samenwerken met omgeving

De leerkracht werkt ook samen met mensen buiten de school zoals hulpverlening en deskundigen. 'Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert een zodanige bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnen schoolse (opvoedings)activiteiten voor alle leerlingen.'¹² Een leerkracht uit het speciaal onderwijs moet over kennis en vaardigheden beschikken om goed samen te werken met instellingen en personen die betrokken zijn bij de leerlingen op school. Dit houdt in de praktijk in dat de leerkracht informatie geeft aan ouders en verzorgers over zijn leerlingen. De leerkracht benut ook de informatie die hij van deze ouders en verzorgers krijgt in zijn onderwijs. De leerkracht zoekt in zijn gesprekken met deze betrokkenen naar een evenwicht tussen informeren en ondersteunen. De leerkracht neemt deel aan overleg momenten met mensen en instellingen van buiten de school wanneer dit gaat om zijn leerlingen. Keuzes die de leerkracht maakt die betrekking hebben op de leerlingen worden verantwoord aan de ouders en betrokkenen en eventueel in overleg aangepast.

¹¹ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 29.

¹² Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 29.

4.7 Competent in reflectie en ontwikkeling

De leerkracht werkt steeds aan zijn ontwikkeling. 'Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling denkt voortdurend en doelgericht na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Hij weet wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en wat van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat. Hij heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten. Hij ontwikkelt zichzelf en zijn onderwijsstijl op een planmatige manier verder.'¹³ Een leerkracht uit het speciaal onderwijs ontwikkelt en onderzoekt zijn opvattingen over het onderwijs en zijn eigen bekwaamheden. Dit wil zeggen dat de leerkracht in de praktijk planmatig werkt aan zijn ontwikkelingen met betrekking tot competenties. Dit doet hij door kritisch naar zichzelf te kijken en door scholingsactiviteiten te volgen. De leerkracht neemt deel aan intervisie momenten en kijkt daar naar zijn eigen handelen. De leerkracht stemt zijn onderwijs af op het beleid van de school en neemt deel aan activiteiten die van school uit worden georganiseerd. De leerkracht verantwoordt de keuzes die hij maakt. De leerkracht levert een bijdrage aan de ontwikkeling van de scholen op regionaal niveau, eventueel ook op landelijk en internationaal niveau.

4.8 Kenmerkend voor het speciaal onderwijs

In het boek 'Bekwaam en speciaal' van het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs worden de kenmerken omschreven van het lesgeven in het speciaal onderwijs. Deze benoem ik hieronder.

1. Betrokken bij ernstige problematiek: wanneer je in het speciaal onderwijs werkt, krijg je te maken met problemen die in het reguliere onderwijs niet of nauwelijks aan de orde zijn. De leerkracht wordt in veel gevallen met deze problematiek geconfronteerd. Hij probeert de leerlingen te helpen met hun ontwikkeling, maar moet in zijn achterhoofd houden dat dit niet altijd vanzelf gaat.
2. Vraag gestuurd werken: binnen het speciaal onderwijs is een grote diversiteit aan problemen, iedere leerling heeft een eigen zorgvraag. Hier moet in het onderwijs zoveel mogelijk op worden ingespeeld. De leerkracht moet in het onderwijsaanbod uit gaan van het handelingsplan van de leerling en hierop verder gaan.
3. Diagnosticerend onderwijzen: de ontwikkeling van de leerlingen binnen het speciaal onderwijs loopt over het algemeen niet 'normaal'. Hierom moet de leerkracht veel meer afstemmen op de behoefte van de leerlingen. Dit is omdat een normale aanpak onvoldoende is, de veelzijdigheid aan niveaus dit vraagt en omdat de leerlingen door hun problemen vaak gevoeliger zijn voor signalen/kenmerken dan anders.
4. Interdisciplinair handelen: de leerkracht werkt samen met een veelzijdig team aan ondersteunend personeel. Doordat deze samenwerking nogal voor wat wisselingen zorgt binnen de groepssamenstelling, moet de leerkracht ook in een organisatie als dit leiding kunnen geven.
5. Omgaan met ernstige sociaal- emotionele problemen: er moet een balans worden gevonden in de ontwikkeling van het kind en het voorkomen van eventuele schade. Dit vraagt veel van de stressbestendigheid van de leerkracht en het ondersteunend personeel.
6. Individueel begeleiden: de leerkracht moet weten hoe hij gesprekken moet voeren met individuele leerlingen en wanneer dit nodig is, moet hij om kunnen gaan met geestelijke nood.

¹³ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 30.

7. Afstemmen van binnen- en buitenschoolse ontwikkeling: de ontwikkeling die de leerling buiten school maakt, maakt deel uit van het ontwikkelingsproces binnen de school.
8. Overdragen van expertise en ontwikkelingen van netwerken en zorgstructuren: er worden zoveel mogelijk leerlingen in het reguliere onderwijs gehouden, eventueel met hulp van het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs moet in dat geval hun expertise overdragen. Ook moeten factoren die een positieve rol spelen bij de ontwikkeling en het welzijn van de leerling zoveel mogelijk in stand worden gehouden.

Deze kenmerken van het speciaal onderwijs zijn ook terug te vinden in de 7 genoemde competenties. 'Er wordt zoveel mogelijk afgestemd op de individuele hulpvraag van de leerling, gericht op fysieke behoeften, sociaal- emotionele ontwikkeling en ontwikkeling- en leerbehoeften.'¹⁴ De ontwikkeling verloopt beter wanneer deze in evenwicht zijn.

4.9 Samenvatting

In hoofdstuk 3 heeft u de gedragsproblemen kunnen lezen waar een leerkracht mee te maken heeft wanneer hij les geeft op een cluster 4 school. Dit vraagt meer van een leerkracht dan wanneer hij les geeft in het reguliere onderwijs. Dat is af te lezen aan de 7 competenties zoals ze beschreven staan in dit hoofdstuk. Voor het speciaal onderwijs gelden dezelfde competenties als voor het reguliere onderwijs. Echter, 'de kerntaak van speciaal onderwijs is af te stemmen op de individuele hulpvraag van de leerlingen in het perspectief van hun competentieontwikkeling. Deze afstemming is gericht op fysieke behoeften, sociaal- emotionele behoeften en ontwikkeling- en leerbehoeften.'¹⁵ Hieruit is al af te lezen dat er van een leerkracht in het speciaal onderwijs meer wordt gevraagd. In paragraaf 4.8 heeft u kunnen lezen dat de leerkracht op het speciale onderwijs te maken krijgt met de ernstige problematiek van de leerlingen. Vanuit deze problematiek wordt een handelingsplan opgesteld, het onderwijs van de leerling gaat uit van dat handelingsplan. De leerkracht werkt samen met een team aan assistenten en pedagogen, dit vraagt om een andere organisatie dan in het reguliere onderwijs. Een leerkracht moet kritisch naar zichzelf blijven kijken. Door de keuzes die hij maakt te verantwoorden, doet hij dit grotendeels al. In dit hoofdstuk heb ik antwoord gegeven op de vraag: 'Wat wordt er van een leerkracht in het speciaal onderwijs, *RENN4*, verwacht om toe te komen aan de behoefte van een *RENN4* leerling?' Door de competenties te lezen, heeft u kunnen zien dat een leerkracht vooral op zoek moet naar een balans. Een balans om aan de behoefte van de leerlingen te voldoen, maar hij wil ook dat de leerling zich ontwikkelt en niet blijft hangen bij datgene dat hij al kan. Werken in het speciaal onderwijs wordt gezien als een uitdaging.

¹⁴ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 54.

¹⁵ Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant. Pag. 54.

Hoofdstuk 5. Observeren en het belang hiervan.

In het vorige hoofdstuk heb ik besproken met welke verschillende leerlingen de leerkracht te maken krijgt op een cluster 4 school. Kijken naar de leerlingen zou kunnen helpen om de leerling goed te leren kennen en er zo achter te komen hoe je aansluit bij de ontwikkelingsbehoefte van de leerling. In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de vraag: 'Wat wordt er bedoeld met observatie en wat is hiervan het belang?'

5.1 Waarnemen.

Het was april 2011 en ik ging kijken bij mijn nieuwe stage school. Toen ik het gebouw in liep kreeg ik veel indrukken, ik zag leerlingen die door het gebouw liepen, ik hoorde een leerkracht een wiskunde les geven, de rode muur in de gang vond ik mooi. Onbewust nam ik me op dat moment allerlei dingen waar. Ik zag verschillen met een eerdere school waar ik was geweest en ik voelde me er prettig.

In deze korte inleiding is af te lezen dat deze waarneming die is gedaan wanneer de student de nieuwe stage school binnen komt subjectief is. Waarnemen deed ze onbewust met behulp van haar zintuigen. Ze let op dingen die ze vanzelfsprekend vindt of die emoties bij haar oproepen. Wanneer dit om een eerste indruk van een nieuwe stage school of een leerling gaat is dit niet erg. Zodra je uitspraken gaat doen die op feiten gebaseerd moeten zijn dan wordt het lastig alleen gebruik te maken een subjectieve waarneming.

Marijke van Eijkeren zegt het volgende over waarnemen: 'Waarnemen is iets opmerken via je zintuigen'¹⁶ Je doet dit onbewust en altijd. Een leerkracht plaats het gedrag van een leerling meestal in een context. Een leerkracht kijkt dus waar het gedrag vandaan komt, waarom hij zich zo gedraagt, in welke omgeving de leerling zich bevindt en wat de achtergrond is van gedrag. Aan dat gene wat je ziet geef je betekenis. Zo geeft de student in de inleiding betekenis aan de rode muur die een positief beeld bij haar oproept. De wiskunde les van de docent doet haar misschien wel denken aan de wiskunde lessen die ze vroeger zelf op school kreeg. Zo vormt zij zich een indruk die in haar geval positief is. Een docent zal aan het negatieve gedrag van een leerling snel een negatieve indruk geven, de leerling vertoont immers gedrag dat de leerkracht liever niet ziet. 'Het beeld dat we van een kind vormen, wordt beïnvloed door wat we zien, de verwachtingen die we hebben, de invalshoek van waaruit we kijken, de sociaal-culturele achtergrond, het gevoel, de ideeën, de kennis en onze vooroordelen. Wat we zien is afhankelijk van de selectieve waarneming en de omstandigheden waarin we een kind zien.'¹⁷ Onbewust geef je hier betekenis aan. Een objectief beeld over een kind vormen en dit beschrijven is lastiger dan wordt gedacht. Door hier bewust bij stil te staan zal je ervaren hoe je het gedrag van een kind beschrijft.

¹⁶ Van Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Pag. 11. Baarn: HBuitgevers.

¹⁷ Van Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Pag. 15. Baarn: HBuitgevers.

Aandachtspunten voor het bewust kijken naar kinderen volgens Marijke van Eijkeren

1. Maak er een gewoonte van om bewust naar elk kind te kijken als het 's morgens de klas binnenkomt;
2. Kijk regelmatig de klas rond en ook bij de kinderen die op de gang werken. Hoe is iedereen bezig?
3. Kies elke dag een thema waar je speciaal op gaat letten;
4. Kijk vooral ook naar positieve dingen, negatieve dingen vallen vaak eerder op;
5. Maak korte notities van wat je ziet;
6. Neem elke dag één of twee kinderen naar wie je speciaal kijkt en werk zo systematisch de lijst af. Zo krijgt elk kind je aandacht, ook als er geen bijzonderheden zijn.
7. Bedenk voor af waar je op wilt letten, stel jezelf vragen;
8. Kijk bewust naar de kinderen in verschillende omstandigheden. Tijdens het speekwartier of de gymles zie je misschien een heel ander kind dan tijdens rekenen;
9. Vraag je regelmatig af waarom je iets opvalt of waarom je je ergens aan ergert. Is het beeld dat je hebt, gekleurd door je selectieve waarneming of door de gekleurde interpretatie van je waarneming?

18

Kennis over de kinderen is van belang om hierop aan te kunnen sluiten met de lessen die je geeft. Bewust zijn over de manier waarop je kijkt is daarom belangrijk. Echter, kijken is nog geen observeren. Met kijken ben je toch vaak subjectiever, je geeft betekenis aan datgene dat je ziet. Door te observeren kijk je vaker objectiever en echt bewust. In de volgende paragraaf ga ik hier verder op in.

5.2 Observeren.

Bij het waarnemen kan de leerkracht iets zijn opgevallen, bijvoorbeeld een leerling die in vergelijking met andere leerlingen veel tijd nodig heeft om aan het werk te gaan. Als de leerkracht dit verder wil onderzoeken, is observeren hiervoor een mogelijkheid.

Het prisma woordenboek geeft de volgende betekenis aan het woord. 'Observatie: waarneming. Onderzoek door gedrag van iemand of iets of het verloop van iets te bekijken.' Aan observeren geeft het woordenboek de volgende betekenis: 'Observeren: gadeslaan, waarnemen'

Om het woord observeren nog nader toe te lichten wil ik een begripsomschrijving geven zoals het in de boeken 'Pedagogisch- didactisch begeleiden' van Marijke van Eijkeren en in het boek 'Observeren kun je leren' van Dolf Janson en Dick Memelink staat omschreven.

¹⁸ Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Pag. 16. Baarn: HBUitgevers.

Volgens Marijke van Eijkeren is observeren het volgende: 'Observeren is het bewust, doelgericht en planmatig waarnemen van gedrag.'¹⁹ Je bent je ervan bewust dat een waarneming meestal niet helemaal objectief gebeurt, je zult niet alles te weten komen. Je zult snel de neiging hebben om verbanden te leggen. Observeren doe je met een doel dat je van te voren goed omschrijft, vervolgens ga je met systematisch en met plan aan het werk.

Volgens het boek 'Observeren kun je leren' is observeren het volgende: 'Onder observeren verstaan we hier een vorm van bewust waarnemen, waarbij je vooraf een doel vaststelt en een plan maakt voor de manier waarop je dat gaat doen. Je bepaalt vooraf wat je wilt waarnemen, wanneer je dit gaat doen, hoe je dit organiseert, waar je het beste kunt zitten of de betrokkene je aanwezigheid mag merken of niet en hoe je de observatie het beste vast kunt leggen'²⁰

Observeren gebeurt planmatig, de leerkracht gaat er echt even voor zitten om dit voor te bereiden en uit te voeren. Dit doet de leerkracht door planmatig te handelen.

5.2.1 Voorbereiden van een observatie.

Soms vormt het gedrag van een leerling de aanleiding om dit verder te onderzoeken door middel van een observatie. Bij de uitleg van het begrip observatie heb ik al genoemd dat het moeilijk is om dit objectief te doen, een goede voorbereiding van de observatie kan hierbij helpen.

De voorbereiding verloopt volgens de volgende stappen:

1. Verduidelijken en formuleren van de aanleiding;
2. Concreet beschrijven van het observatiedoel. Vervolgens zet je het doel om in een vraag. In deze vraag komt naar voren wie je observeert, welk gedrag je observeert en in welke situatie dit gaat gebeuren.
3. Benoem het concrete gedrag dat tijdens de observatie naar voren kan komen. Wat valt er bijvoorbeeld onder het gedrag 'aandacht vragen'? Bij deze stap beschrijf je alle punten die hier onder vallen, bijvoorbeeld duwen, vragen stellen, huilen enz.
4. Bij deze stap worden de eerder genoemde concrete gedragingen in een categorie geordend. Zo worden er observatie categorieën gemaakt.
5. Observatie mogelijkheden en werkwijze uitkiezen. Deze worden uitgelegd in paragraaf 5.2.2 en 5.2.3.
6. Beschrijf duidelijk de plaats, de situatie, de data en tijdstippen van de observatie.
7. Als laatste, maar zeker niet onbelangrijk, worden de persoonsgegevens beschreven.

5.2.2 Observatie mogelijkheden.

Zoals geschreven, zijn er verschillende mogelijkheden om te observeren. De leerkracht of observator kan mee doen met de handelingen die de leerling uitvoert. Op deze manier kan de leerkracht de leerling in de richting sturen waarin hij dat wil. Als de leerkracht bijvoorbeeld wil kijken wat voor pengreep de leerling heeft, dan kan de leerkracht er voor zorgen dat de leerling een pen vast heeft om een stukje mee te schrijven. Doordat je invloed uitoefent op het gedrag van de ander, zijn de gegevens minder betrouwbaar. Ook kan de

¹⁹ Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Pag. 16 Baarn: HBuitgevers.

²⁰ Jason, D. Memelink, D. (2005) *Observeren kun je leren*. Pag. 15. Baarn: HBuitgevers.

leerkracht niet direct noteren wat hem opvalt.

Behalve een participerende observatie heeft de leerkracht ook de mogelijkheid om niet mee te doen met het gedrag, een niet-participerende observatie. De leerkracht is toeschouwer. Meestal zit je samen met de leerling in dezelfde ruimte, een leerling kan dus reageren op de leerkracht. Dit is niet de bedoeling. Om te voorkomen dat de leerling een gesprek aan gaat met de leerkracht kan de leerling ook worden gefilmd. De leerkracht kan bij een niet-participerende observatie direct noteren wat hem opvalt.

Observeren kan ongestructureerd. In dit geval zijn er geen regels opgesteld waar de observatie aan moet voldoen. Er is geen observatielijst opgesteld. Aan de hand van de vraagstelling observeert de leerkracht de leerling, hij noteert dit in een beschrijvend verslag. Observeren kan ook gestructureerd, in dit geval maakt de leerkracht gebruik van een vooraf opgestelde observatielijst of een schema. Er gelden vaste afspraken over het invullen van deze lijst.

Het ligt aan de vraagstelling van de observatie voor welke observatie mogelijkheid het beste gekozen kan worden. Van deze genoemde mogelijkheden zal ik in hoofdstuk 5 voorbeelden geven, evenals van de onderstaande registratie methoden.

5.2.3 Registratie mogelijkheden.

Tijdens of na de observatie moet opgeschreven worden wat er is gezien. Een objectieve registratie voldoet aan een aantal eisen.

1. Er moet zo nauwkeurig mogelijk beschreven zijn wat er is waargenomen;
2. Er worden geen interpretaties gedaan;
3. Er worden gegevens besproken die met de vraagstelling te maken hebben;
4. De beschreven gegevens moeten ook voor iemand te begrijpen zijn die niet bij de observatie aanwezig was.

Het beschrijven van de gegevens kan op een aantal manieren. Bij een ongestructureerde beschrijving schrijft de leerkracht alles op wat hem opvalt. Met behulp van het schrijven van trefwoorden heeft de leerkracht meer tijd om de leerling te observeren. Alles wat de leerkracht belangrijk vindt, kan worden opgeschreven, het geeft een compleet beeld van de observatie, de leerkracht krijgt veel informatie. Een nadeel van een ongestructureerde observatie is echter dat het veel tijd in beslag neemt, een participerende observatie gaat eigenlijk niet samen met deze, er moet gemakkelijk en snel geschreven worden, vergelijken met eerder geschreven rapporten is lastig en er wordt snel selectief gekeken.

Een andere manier om een observatie te beschrijven kan door middel van een observatie schema. Dit is een lijst waar gedragskenmerken opstaan die aangekruist kunnen worden als ze voorkomen. Vaak gebeurt dit door te turven. Als de leerkracht wil weten hoe lang een bepaald gedrag aanhoudt, dan kan hij gebruik maken van een interval systeem. Wanneer er verschillende leerlingen zijn geobserveerd, heeft de leerkracht de mogelijkheid om deze met elkaar te vergelijken. Een participerende observatie is mogelijk omdat er niet veel genoteerd hoeft te worden, er staan gericht vragen in. De kans op selectieve waarneming is niet groot door dat er bekend is waar op gelet moet worden. Een nadeel van deze manier van registreren is dat er alleen datgene genoteerd kan worden waarom wordt gevraagd. Je krijgt geen compleet beeld van het zelfde gedrag in een andere situatie.

Wanneer de leerkracht werkt met een codeersysteem geeft hij het te observeren gedrag een teken of andere naam. Hiervoor zorgt de leerkracht ervoor dat iemand die er niets mee te maken heeft, ook minder snel door heeft waar het over gaat. Er kan gemakkelijk in een schema worden vermeld welk gedrag bij welke leerling aanwezig is, het kan in een relatief korte tijd worden genoteerd. Met dit systeem kunnen onderlinge verhoudingen vastgelegd worden. Vaak moet dit systeem wel zelf ontworpen worden en is het van belang om de codes voor het observeren goed te kennen. Het schema is voor een buitenstaander minder makkelijk te gebruiken, een uitleg kan daarom geen kwaad.

Door gebruik te maken van een beoordelingsschaal kent de leerkracht een cijfer of een andere beoordeling toe aan het gedrag dat de leerling tijdens de observatie laat zien. Door dit cijfer geeft de leerkracht aan of het beschreven gedrag wel of niet op de leerling van toepassing is. Het gedrag kan in verschillende situaties worden beoordeeld. Deze manier van observeren dwingt de leerkracht om na te denken. Wanneer er nog een ander persoon is die deze observatie uitvoert, bestaat de mogelijkheid om deze uitkomsten met elkaar te vergelijken. Door dat de leerkracht zelf bepaald in hoeverre het aangegeven gedrag van toepassing is op de leerling, is de observatie subjectief. De leerkracht geeft namelijk zelf een waarde aan het gedrag van de leerling.

Na het registreren van de observatie is de leerkracht nog niet klaar. Deze observatie moet nog verwerkt en geïnterpreteerd worden. In de volgende paragraaf wil ik dit toelichten.

5.2.4 Hoe nu verder, verwerken en interpreteren van de observatie

Een onderdeel die bij het observeren niet onderschat moet worden, is het verwerken van de gegevens. Je bekijkt en analyseert de gegevens. Je geeft een verklaring voor datgene wat er aan de hand is. Nu is het moment aangebroken dat je wel een betekenis mag geven aan datgene wat er is geobserveerd. Bij een interpretatie is het namelijk onmogelijk om objectief te blijven. De interpretatie van de leerling moet wel worden besproken met de leerling, want de interpretatie van de leerkracht kan verkeerd zijn. Om te kijken of de leerkracht de juiste interpretatie heeft gedaan kan hij een diagnostisch gesprek voeren met de leerling. De leerkracht stelt tijdens een diagnostisch gesprek concrete vragen om zo achter het probleem of gedachtegang van de leerling te komen. Nadat de interpretatie is gecontroleerd bij de leerling kan de leerkracht met een conclusie komen. Probeer in de conclusie zo min mogelijk subjectieve begrippen te gebruiken en vermeld hierbij de naam van de leerkracht die de interpretatie heeft gedaan.

Na het trekken van de conclusie wordt er gekeken of er aan de voorwaarden is voldaan voor de observatie? Is de vraag beantwoord die in de voorbereiding is gemaakt? Wanneer de observatie goed is verlopen, kan het zijn dat er doelen uit voort komen voor de leerling of leerkracht. Dan kan er handelingsplan worden opgesteld die na een tijd gecontroleerd kan worden door weer een observatie. Deze observatie kan dan op dezelfde wijze worden gedaan als in deze en voorafgaande paragrafen is besproken.

5.2.5 Valkuilen observeren

De leerkracht die de observatie uitvoert, kan worden beïnvloed door verschillende factoren. Een observatie is na beïnvloeding van deze factoren niet meer objectief omdat er meningen, gevoelens en gedachten van de observator bij zijn betrokken. Wanneer de leerkracht observeert, is het goed dat hij zich bewust is van de valkuilen die zich bij het observeren kunnen voordoen.

De mening van de observator kan worden betrokken bij de observatie. Een kind dat veel de vinger op steekt tijdens de uitleg kan worden gezien als een betrokken leerling of een leerling die aandacht nodig heeft.

De leerkracht kan emotioneel betrokken zijn bij de persoon die hij moet observeren in een bepaalde situatie.

Het halo- effect kan ook optreden, dit kan een te positieve waardering of observatie opleveren.

Het tegenovergestelde, het horn- effect, kan ook optreden. Hierbij kijkt de leerkracht meer naar de negatieve kanten die zich voordoen tijdens de observatie.

Iedereen beschikt over vooroordelen over anderen, soms is dit oordeel te vroeg gegeven.

Wanneer de leerkracht zich laat beïnvloeden door vooroordelen is hij niet meer objectief. De leerkracht gaat alleen dingen waarnemen die hij vindt passen bij zijn oordeel, hij verwacht dus al dat er een bepaald gedrag gaat voorvallen.

Een andere vorm van beïnvloeding is projectie. Hierbij schrijft de leerkracht zijn eigen gevoelens en gedachten toe. Als voorbeeld geef ik hier een leerling die voor het eerst een nieuwe klas binnen loopt. De leerkracht schrijft hierover op dat de leerling bang is, omdat de leerkracht het zelf moeilijk vindt om in een nieuwe groep mensen te stappen. Het kan zijn dat de leerkracht het goed heeft, maar het kan net zo goed zijn dat de leerling net afscheid heeft genomen van zijn ouders wat hij moeilijk vindt.

Wanneer de leerkracht zich bewust is van de valkuilen en welke invloed dit heeft op de observatie, kan hij daar rekening mee houden. Ondanks deze valkuilen wordt er toch door vele leerkrachten en ander ondersteunend personeel geobserveerd. Waarom gebeurt dat? Dat leg ik uit in de volgende paragraaf: 'Het belang van observeren'

5.3 Het belang van observeren

Leerkrachten observeren omdat de kennis die ze daarmee opdoen de basis is voor hun pedagogisch en didactisch handelen. Deze kennis verschilt weer per leerling, zo ook iedere ontwikkeling van de leerling verschilt. Vanuit deze kennis kunnen de leerkrachten verder bouwen. Een observatie kan het bewijs zijn van een vraag waarmee de leerkracht al een lange tijd zat en kan een aanleiding zijn om een handelingsplan op te stellen. Dit kan de leerkracht verder helpen in het ontwikkelen van de leerling en natuurlijk ook in zijn eigen handelen.

Hierboven zijn eigenlijk alleen observatie mogelijkheden besproken waarmee de leerkracht de leerling(en) observeert. De oorzaak van een uiteindelijke conclusie kan liggen bij de leerling omdat de leerling een bepaalde som niet begrijpt en daarom niet verder komt. Maar ligt de oorzaak dan niet meer bij de leerkracht? We zouden de leerlingen en de leerkrachten te kort doen door alleen naar de leerlingen te kijken. Ook leerkrachten hebben een grote invloed op het ontwikkelingsproces van de leerling en de sfeer in de klas. In hoofdstuk 5.6 geef ik voorbeelden van lijsten van het observeren van leerkracht gedrag.

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven welke leerlingen les krijgen op het G C en welke psychische- en gedragsproblemen deze leerlingen hebben. Een tijdige signalering van een probleem van één van deze leerlingen kan geen kwaad. Het staat op één lijn met de preventieve benaderingswijze die de leerkrachten gebruiken. Voorkomen is beter dan genezen.

5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik antwoord gegeven op de vraag: 'Wat wordt er bedoeld met observatie en wat is hiervan het belang?' Allereerst is geschreven dat waarnemen gebeurt met de zintuigen en meestal onbewust. Goed kunnen waarnemen is de basis voor observeren. Observeren is gericht kijken met een doel. Een goede voorbereiding is van groot belang. Afhankelijk van het doel van de observatie kan gekozen worden voor een participerende, niet- participerende, gestructureerde en ongestructureerde observatie. Deze observatie moet geregistreerd worden. Na deze registratie kijkt de leerkracht naar de gegevens van de observatie, mocht hij het nodig vinden dan kan er een handelingsplan worden opgesteld. Observeren is van groot belang omdat ze met het gericht kijken kennis op doen die hen verder kan helpen in het pedagogisch en didactisch handelen. De leerkracht kan er achter komen dat zijn aanpak naar een leerling niet werkt. Leerkrachten en leerlingen hebben samen invloed op het onderwijsproces. Daarom is het van belang naar beide te kijken. De leerling ontwikkelt zich, maar de leerkracht immers ook. Door regelmatig goed te kijken, blijft de leerkracht op de hoogte van de ontwikkelingen of achteruitgangen van de leerlingen en kan hij op tijd inspringen om dit op te lossen. Nogmaals, voorkomen is beter dan genezen.



<http://www.rocmb.nl/dgo/paginas/vaardigheidsskills/paginas/observeren.htm> Geraadpleegd op 9-11-11

Hoofdstuk 6: observatie methoden

In dit hoofdstuk geef ik uitleg over de observatielijsten die in de bijlage staan. In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de vraag: ‘Welke observatie methoden zijn er die gericht zijn op het volgen van sociaal emotionele vorming, werkgedrag en leerontwikkeling van de leerlingen?’ In het vorige hoofdstuk heb ik een aantal voorbeelden genoemd van observatie en registratie mogelijkheden, hier zal ik dan ook mee van start gaan.

6.1 Observatie mogelijkheden

In het vorige hoofdstuk heb ik geschreven over de vier mogelijkheden om te observeren. Hieronder geef ik aan hoe deze observatie uitgevoerd moet worden. De observatie lijsten zijn te vinden in de bijlage.

6.1.1 Participerende observatie met codeersysteem: bijlage 1

Bij een participerende observatie kan de leerkracht de leerling op de juiste richting zetten zodat de leerling een bepaalde handeling of gedrag laat zien. De leerkracht kan bij deze observatie een reactie uitlokken door bepaalde vragen te stellen.

In bijlage 1 ziet u een voorbeeld van een participerende observatie. Voor de observatie begint, wordt de tijd genoteerd op de lijn achter de hokjes. In het eerste vakje, onder het kind reageert, wordt een stip neergezet wanneer de leerkracht een vraag stelt. Door deze stip kan een streepje worden gezet wanneer het kind hier een reactie op geeft. Het eerste hokje wordt ingekleurd wanneer de leerling zelf het initiatief neemt tot het stellen van een vraag. In het tweede vakje, onder kwaliteit van de reactie, kan een +,- of ? neer worden gezet.

6.1.2 niet- participerende observatie: bijlage 2

Onder een niet- participerende observatie verstaan we een observatie waarbij de leerkracht niet mee doet met het gedrag van de leerling, er kan geen reactie worden uitgelokt. De leerkracht kan een film of een geluidsopname maken.

In de bijlage is een gedragsobservatie methode te vinden. Voor dat hiermee wordt gewerkt bepaalt de leerkracht om welk gedrag het gaat. Noteer welke gedragsvormen hieronder vallen en turf hoe vaak deze voorkomen.

6.1.3 Ongestructureerd observatie en - beschrijving: bijlage 3

Tijdens een ongestructureerde observatie noteert de leerkracht in korte termen wat voor gedrag hij van de te observeren leerling ziet. Later kunnen deze termen worden uitgewerkt in een goed lopend verhaal.

6.1.4 Gestructureerde observatie met observatieschema: bijlage 4

Met het observeren door middel van een gestructureerde observatie met een observatie schema, weet de leerkracht precies waar hij op moet letten tijdens het observeren. Bij de observatie lijst in bijlage 4 wordt geturfd hoe vaak het gedrag voor komt.

6.1.5 Beoordelingsschaal: bijlage 5

Door te observeren met behulp van een beoordelingsschaal vult de leerkracht in op de schaal in hoeverre het gedrag overeenkomt. Omdat de leerkracht zelf een waarde geeft aan het gedrag, is deze beoordeling niet helemaal objectief. Het gedrag is concreet beschreven, de leerkracht moet rekening houden met het ontwikkelingsniveau.

Tijdens de observatie markeert de leerkracht de juiste situatie. Wanneer het gedrag van de leerling overeenkomt met de gewenste vorm van gedrag, markeert de leerkracht de linker zijde van de tabel. Wanneer het gedrag overeenkomt met de ongewenste vorm van gedrag, markeert de leerkracht de rechter zijde van de tabel.

6.2 Observatie werkgedrag

Het werkgedrag is een onderdeel van het handelingsplan van de cluster 4 lesplaats van het G C. Het is belangrijk om te weten hoeveel tijd het bijvoorbeeld kost voor een leerling gericht met de opdracht bezig gaat, als dit lang duurt kan het zijn dat de leerkracht de instructie aan moet passen. Hieronder geef ik weer uitleg over de observatie lijsten die in de bijlage zijn te vinden.

6.2.1 Tijd scoringslijst: bijlage 6

In bijlage 6 zit een tijd scoringslijst voor de taakgerichtheid. In periodes van 15 seconden noteert de leerkracht of de leerling taakgericht bezig is (+) of niet taakgericht bezig is (-). Dit is een observatie lijst om de taakgerichtheid gedurende 5 minuten te observeren. Wanneer er een langere tijd geobserveerd moet worden kunt u meerdere lijsten gebruiken.

6.2.2 Vragenlijst werkgedrag: bijlage 7, 8, en 9

Het uitvoeren van een opdracht bestaan uit 4 fases. De opdrachtontvangst fase, de overgangsfase (a), de taakuitvoeringsfase, overgangsfase (b) en taak evaluatie fase. Hiervoor zijn drie observatie lijsten die allen uit het 'Observatieboek' van Luc Koning komen.

In bijlage 7 wordt er gekeken of de 4 fases positief of negatief verlopen. Hiervoor zet de leerkracht een + of -.

In bijlage 8 geeft de leerkracht aan of er gewenst of ongewenst gedrag wordt uitgevoerd. Dit doet de leerkracht door de meest passende kant te markeren.

In bijlage 9 worden de vragen uit de observatielijst door de leerkracht beantwoord.

6.2.3 SRC schema: bijlage 10

Het SRC schema wordt ook wel het ABC schema genoemd. SRC staat voor Stimulus-Response- Consequence. Er wordt gekeken wat de leerling aanzet tot een bepaald gedrag en welke consequenties dit gedrag hebben.

In dit schema wordt in de eerste tabel de tijd genoteerd. In de tabel onder 'Stimulus' komen de dingen te staan die de leerling aanzet tot het wel/ niet uitvoeren van een bepaald gedrag. Bijvoorbeeld een leerkracht of medeleerling die iets vraagt. Onder 'Response' komt de reactie van de leerling te staan. Onder 'Consequence' wordt beschreven welke consequenties dit gedrag heeft.

6.3 Sociaal emotionele vorming:

Net als het onderwerp werkgedrag is ook het onderwerp 'sociaal emotionele vorming' een onderdeel van het handelingsplan van de leerlingen op de cluster 4 lesplaats van het G C. Omdat hier leerlingen zitten met autisme, ADHD, faalangst of depressies wordt vooral aan dit onderdeel van het handelingsplan veel aandacht geschonken.

6.3.1 Faalangst: bijlage 11

Faalangst belemmert leerlingen in het maken van hun opdrachten en het geven van presentaties. Dit heeft gevolgen voor hun werk maar ook voor hun sociale omgeving. Tijdig signaleren van een faalangstige leerling is in het voordeel voor de leerling en de leerkracht.

De leerkracht vult de vragenlijst uit bijlage 10 in. De leerkracht moet zelf een waarde oordeel geven aan het gedrag van de leerling, dat betekent dat deze observatie lijst niet helemaal objectief is. Deze lijst kan een signalering zijn voor nader onderzoek en vraagt om extra alertheid van de leerkracht.

6.3.2 Sociaal emotionele problemen: bijlage 12

Bij deze signaleringslijst markeert de leerkracht het gedrag van de leerling dat voorkomt. Dit kan positief en negatief gedrag zijn.

6.3.3 Sociogram: bijlage 13

Voor een leerkracht kan het zinvol zijn om de sociale contacten van de leerlingen in kaart te brengen. Sociale verbindingen worden met behulp van een sociogram in kaart gebracht. De leerkracht stelt een aantal vragen op. Bijvoorbeeld, met welke klasgenoot loop je het liefste naar gym? Of met welke leerling werk je het liefste samen? Dit noteer je door vanaf de naam van de gevraagde leerling een pijl te trekken naar het antwoord van de leerling. Als Pim zegt graag met Annemiek naar gym te lopen, zet de leerkracht een pijl van Pim naar Annemiek. Zo wordt dat met alle vragen en leerlingen gedaan. Wanneer dit is gebeurd kan de leerkracht goed zien naar welke leerling veel pijlen gaan en naar welke leerling niet/nauwelijks pijlen gaan.

6.4 Leerontwikkeling:

Naast werkgedrag en sociaal emotionele vorming zit in het handelingsplan ook het onderdeel 'leerontwikkeling'. Hiermee wordt de vooruitgang van de leerlingen bedoeld op het cognitieve gebied.

Om de leerontwikkeling van de leerlingen bij te houden wordt er op het G C gebruik gemaakt van het systeem: 'Magister'. Het is een uitgebreid administratiesysteem dat schoolbreed wordt ingezet voor o.a. NAW-gegevens, cijfers, absentie, lesplanning, logboeken. Ook de handelingsplannen en dossiers kunnen in dit systeem worden opgenomen. Magister heeft geen observatie lijsten.

Om de leerontwikkeling van de leerlingen te volgen, gebruiken ze de toetsen die worden geboden door de methodes van de vakken die de leerlingen volgen. Bij het vak Godsdienst worden geen toetsen aangeboden, deze maken de leerkrachten zelf.

Magister geeft een overzicht van de vooruitgang. Door dit systeem kan de leerkracht zien waar de leerkracht nog aan moet werken.

Behalve de toetsen die worden geboden door de methodes en de kerndoelen gegeven door SLO hebben de leerkrachten niet meer mogelijkheden om te testen of de leerlingen zich ontwikkelen op cognitief gebied. Wel zijn er testen die gericht zijn op dyslexie en dergelijke.

6.5 Steunpunt leerling-zorg G C en RENN4: bijlage 14

De Cluster- 4 lesplaats van het G C werkt samen met Steunpunt leerling-zorg en RENN4. Wanneer de cluster 4 lesplaats ergens niet uit komt, dan kunnen ze deze inschakelen. Het Steunpunt helpt om zorg op maat te bieden en RENN4 geeft trainingen voor de leerkrachten en helpt met specifieke problemen wanneer het om cluster 4 leerlingen gaat. In de gesprekken kwam naar voren dat ze geen gebruik maken van kant en klare observatie lijsten. Ze observeren meestal ongestructureerd. Dit doen ze door zo objectief mogelijk het gedrag van de leerling of leerkracht te noteren. RENN4 en steunpunt leerling- zorg doen dit beide met het systeem via CAREBAGS van A. Minnaert. Er wordt gekeken in hoeverre het onderwijs van de leerkracht effectief is. De betekenis van CAREBAGS staat hieronder beschreven, na aanleiding van deze betekenis wordt er gekeken in hoeverre dit aanwezig is in de klas. In bijlage 14 staat hier een model voor die door de leerkracht of externe observator ingevuld kan worden.

C: Competentie: zie bijlage 14

A: Autonomie: zie bijlage 14

R: Relatie: zie bijlage 14

E: Engagement: het gevoel met iets zinnigs bezig te zijn. Wordt het doel bijvoorbeeld verteld?

B: Beschermende factoren: dit is een leerkracht die de leerling waardeert, de intelligentie van de leerling. Hij voelt zich bijzonder hierdoor en het helpt hem.

A: Adaptief onderwijs: bij de leerling passend onderwijs bieden dat hem uitdaagt om te ontwikkelen.

G: Gedragsverandering: is er een zichtbare en blijvende gedragsverandering te zien?

S: Systematisch en planmatig werken en Samenwerken → Dit doen ze doormiddel van het cirkel model plan, do, control, act.

6.6 Observatie van de leerkracht: bijlage 15

De hierboven benoemde observatie mogelijkheden bij de methode CAREBAGS wordt toegepast op een leerkracht. Door een observant wordt gekeken in hoeverre de leerkracht aan de eisen voldoet om het onderwijs voor de leerling zo geschikt mogelijk te maken. Het klassenklimaat van de leerkracht speelt hierin een grote rol. Deze observatie lijst is te vinden in bijlage 15.

Er zijn nog meerdere observatie lijsten om te kijken hoe een leerkracht functioneert. Deze benoem ik hieronder.

6.6.1 Interactie leerkracht en leerlingen

Een observator, iemand anders dan de leerkracht, kan kijken met welke leerlingen de leerkracht het meeste contact heeft. Dit kan worden genoteerd met een zelfde soort systeem als een sociogram. Er wordt een plattegrond gemaakt van de klas. Weer worden er pijlen gezet van de persoon van wie het initiatief tot interactie komt naar de ander. Met een + of – naast de pijl kan worden aangegeven of deze interactie positief of negatief is. Het aantal keer + of – geeft aan hoeveel keren er interactie is geweest vanaf dezelfde initiatief nemer naar dezelfde andere persoon.

6.6.2 Namen opschrijven

Een observator, iemand anders dan de leerkracht, kan noteren welke namen er door de leerkracht in een les worden genoemd. Tijdens het bespreken van de les kan worden gevraagd welke naam de leerkracht denkt het vaakst te hebben genoemd. Dit kan overeen komen met de gegevens van de observant, maar ook verschillen. Waar ligt dit dan aan?

6.7 CLLEO

CLLEO staat voor Competentie Lijst Leer en omgangsgedrag. Deze is gemaakt door Els van Houten en is geschikt voor RENN4. Deze observatie lijst is gespecificeerd op 2 deelgebieden die allen te maken hebben met werk gedrag en sociaal emotionele vorming.

1. Omgangsgedrag, o.a. kennis over jezelf en omgaan met mede leerlingen en docenten;
2. Leergedrag, o.a. schoolgerichtheid, je motivatie en werkhouding.

Deze lijst start met een algemene vragenlijst, waarin de hoofd onderwerp van omgangsgedrag en leergedrag worden beschreven. Een voorbeeld van omgangsgedrag is: 'Je weet hoe je op een goede manier contact kan leggen.' De leerkracht en de leerling vullen deze algemene vragenlijst samen in. Wanneer een hoofdonderwerp niet is behaald, kan je samen de sub onderwerpen gaan. Een sub onderwerp bij het genoemde voorbeeld is: 'Je

weet wanneer je je leraar of een klasgenoot hoort te groeten.’

Deze observatie lijst bestaat uit veel vragen die de docent en de leerlingen gezamenlijk invullen door een + of – te zetten achter een doel, afhankelijk of deze behaald is of niet.

Deze specifieke doelen kunnen goed gebruikt worden in hun handelingsplan omdat het vaak kleine doelen zijn die volgen op datgene dat ze al beheersen.

Deze lijst is nog niet officieel uitgegeven en mag dan ook niet in mijn scriptie gepubliceerd worden.

6.8 Samenvatting

In dit hoofdstuk, observatie methoden, heb ik uitleg gegeven van de voorbeeld observatie lijsten die in de bijlagen staan. Hier is een participerende, niet- participerend, gestructureerde en ongestructureerde observatie te vinden. Er zijn heel veel observatie lijsten te vinden. Ik heb lijsten toegevoegd die het meest passend zijn wat betreft de leerlingen die op het G Ckomen, specifiek op deze Cluster- 4 lesplaats. Ik heb lijsten genoemd die betrekking hebben op de sociaal emotionele vorming en het werkgedrag. Ik ben tot de conclusie gekomen dat er niet of nauwelijks lijsten zijn voor het bijhouden van de leerontwikkeling. Hierbij worden de toetsen gebruikt die door de methodes worden aangeboden. Deze toetsen en eventuele handelingsplannen worden bij gehouden in het volg systeem: Magister. Door middel van dit systeem kan de leerkracht zien waar de valkuilen voor een leerling zitten. Dit systeem geeft echter geen toetsen en observaties. De leerkracht zal deze dus zelf uit moeten voeren en bij elkaar moeten zoeken.

Met deze informatie hoop ik u antwoord gegeven te hebben op de vraag: ‘Welke observatie methoden zijn er die gericht zijn op het volgen van sociaal emotionele vorming, werkgedrag en leerontwikkeling van de leerlingen.’ Ik wil hier aan toevoegen dat er in de bijlage 14 en 15 en in hoofdstuk 4 ook informatie te vinden is over leerkrachten. Ik kom tot de conclusie dat de leerkracht ook een grote invloed heeft op de ontwikkeling van de leerling en dat er niet alleen naar de leerling gekeken kan worden.

Uit de lijsten die in de bijlage zijn opgenomen, zal ik met behulp van een enquête en overleg met de docenten een keuze maken. Misschien kom ik tot de conclusie dat alle lijsten gebruikt kunnen worden.

Hoofdstuk 7: Praktijk onderzoek

Met alleen de informatie van het theoretische onderzoek, is er niet genoeg informatie ingewonnen om uiteindelijk de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Hiervoor is een praktijk onderzoek nodig.

Met behulp van een enquête geef ik antwoord op de vraag: 'Welke van de in de theorie naar voren gekomen observatie methodes passen er bij deze cluster 4 afdeling?' Door deze enquête heb ik een beeld gekregen van datgene wat de leerkrachten van de Cluster-4 lesplaats van observeren afweten.

Vervolgens hebben de leerkrachten van deze lesplaats een aantal observaties uitgevoerd, met een interview is er gekeken of hier nog aanpassingen voor nodig waren om het uiteindelijk goed te kunnen gebruiken in de praktijk. Dat is gedaan met de volgende vraag: 'Op welke manier kan de uitgekozen observatie methode geïmplementeerd worden?'

Er werken 3 leerkrachten op deze lesplaats, al deze leerkrachten hebben de enquête ingevuld. In overleg met de leerkrachten zijn de observatielijsten naar voren gekomen, deze zullen geïmplementeerd worden in hun onderwijssysteem.

7.1 Enquête

Naam:

Datum:

Opleiding:

Geef les aan klas:

Aantal leerlingen:

Vraag 1:

Ik weet wat er met observeren wordt bedoeld:

0. Nee.

0. Ja, namelijk

.....

.....

.....

.....

Vraag 2:

Wat is voor u een reden om een observatie lijst te gebruiken?

- ☐ Door de gerichte vragen die er in staan weet ik waar ik op moet letten bij het uitvoeren van de observatie
- ☐ Ik vind het belangrijk om de leerlingen in hun ontwikkeling te volgen zodat ik weet waar ik met mijn lessen op aan moet sluiten
- ☐ De open vragen die worden gesteld zetten mij aan het denken over het ontwikkelingsproces van de leerling
- ☐ Het kost relatief weinig tijd om tot een uitkomst te komen
- ☐ De kennis die ik op doe door het observeren is de basis voor mijn pedagogisch handelen.
- ☐ Anders namelijk,

.....

.....

.....

.....

Vraag 3:

Een observatie methode bevat:

- ☐ Open vragen
- ☐ Gesloten vragen
- ☐ Een combinatie van open en gesloten vragen
- ☐ Anders namelijk,

.....

.....

.....

.....

Vraag 4:

Een observatie methode werkt voor mij goed wanneer ik:

- ☐ Een beschrijvend verslag moet maken van datgene dat ik zie
- ☐ Antwoorden geef op de vragen die worden gesteld
- ☐ Turf hoe vaak een bepaald soort gedrag voor komt.

Vraag 5:

Ik maak het liefst gebruik van een:

- ☐ Zelfontworpen observatie lijst
- ☐ Een bestaande observatie lijst

Vraag 6

Wanneer u zelf een observatielijst ontwerpt, weet u dan hoe dit moet?

- ☐ Ja
- ☐ Ik weet dit ongeveer, maar ik heb hier onvoldoende kennis over
- ☐ Nee.

Vraag 7

Naar wat voor soort observatie gaat uw voorkeur uit?

- ☐ Participerende observatie
- ☐ Niet-participerende observatie
- ☐ Gestructureerde observatie
- ☐ Ongestructureerde observatie

Vraag 8

Een observatie lijst bevat:

- ☐ Een handleiding waarin staat wanneer ik de methode toe moet passen
- ☐ Een handleiding waarin wordt vermeld hoe de methode gebruikt moet worden
- ☐ Ruimte om notities te maken
- ☐ Ruimte waarin de leerling ook de mogelijkheid heeft om antwoorden te noteren zodat er bijvoorbeeld gesproken kan worden over de ontwikkeling.
- ☐ Anders namelijk,

.....

.....

.....

.....

Vraag 9

Wat is volgens u de tijd die het uitvoeren en het verwerken van de observatie in beslag mag nemen? Motiveer uw antwoord.

.....

.....

.....

.....

Vraag 10

Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met *gesloten vragen* ongeveer bestaan?

- ☐ 1- 15
- ☐ 16- 30
- ☐ 31- 45
- ☐ Meer vragen dan 45

Vraag 11

Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met *open vragen* ongeveer bestaan?

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ Meer vragen dan 15

Vraag 12:

In hoeverre kijkt u bewust naar de leerling wanneer deze 's ochtends de klas binnen loopt?

.....

.....

.....

Vraag 13:

Wanneer u het moeilijk vindt om te observeren, kunt u hieronder dan toelichten waarom u dit moeilijk vindt?

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van de enquête. U mag de pen houden.

7.2 Resultaten enquête

Opleiding:

1 keer Alo
1 keer Onderwijs assistent
1 keer PABO

Datum:

20-12-11
20-12-11
20-12-11

Geeft les aan klas:

1 c
2 c
3 c

Aantal leerlingen:

9
9
10

Vraag 1:

Ik weet wat er met observeren wordt bedoeld:

Antwoord 1: Nee.

Antwoord 2: Ja, namelijk

Alle leerkrachten hebben te kennen gegeven te weten wat observeren is.

De antwoorden die hieruit naar voren kwam zijn:

- Observeren is kijken hoe iemand of iets zich gedraagt;
- Kijken hoe een leerling zich gedraagt of hoe iets gebeurt. Je kan hierbij gebruik maken van video, formulier of alleen kijken.
- Algemeen: gedrag observeren van leerlingen gedurende de hele dag door. Specifiek: m.b.v. een open/gesloten vragenlijst gedrag observeren van een leerling gedurende een bepaalde periode. (bijvoorbeeld 1 uur)

Vraag 2:

Wat is voor u een reden om een observatie lijst te gebruiken?

Antwoord 1: Door de gerichte vragen die er in staan weet ik waar ik op moet letten bij het uitvoeren van de observatie

Antwoord 2: Ik vind het belangrijk om de leerlingen in hun ontwikkeling te volgen zodat ik weet waar ik met mijn lessen op aan moet sluiten

Antwoord 3: De open vragen die worden gesteld zetten mij aan het denken over het ontwikkelingsproces van de leerling

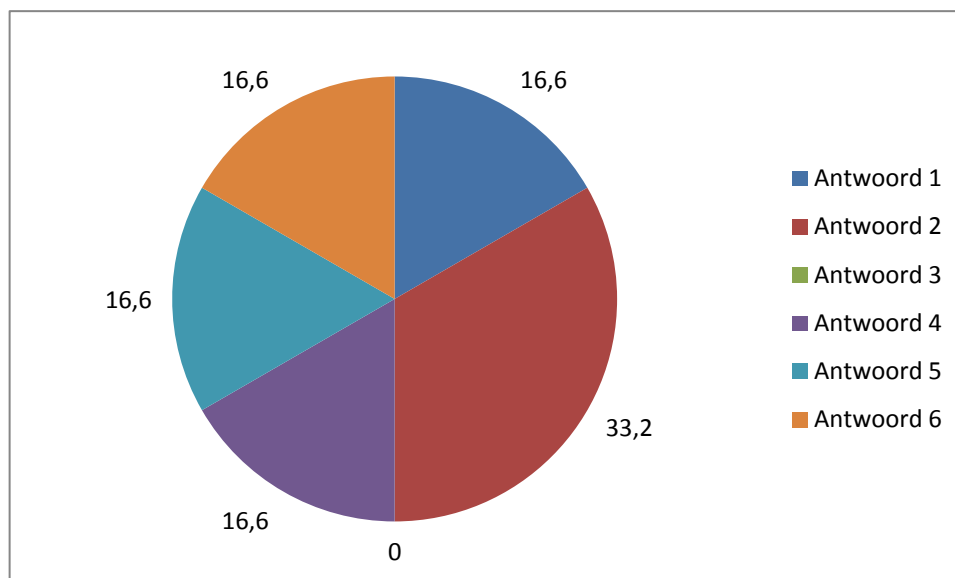
Antwoord 4: Het kost relatief weinig tijd om tot een uitkomst te komen

Antwoord 5: De kennis die ik op doe door het observeren is de basis voor mijn pedagogisch handelen.

Antwoord 6: Anders namelijk

De enige leerkracht die het antwoord 'anders' had ingevuld, gaf als antwoord:

- Bekijken of de gestelde doelen behaald worden en of ze misschien anders uitgevoerd moeten worden.



Vraag 3:

Een observatie methode bevat:

Antwoord 1: Open vragen

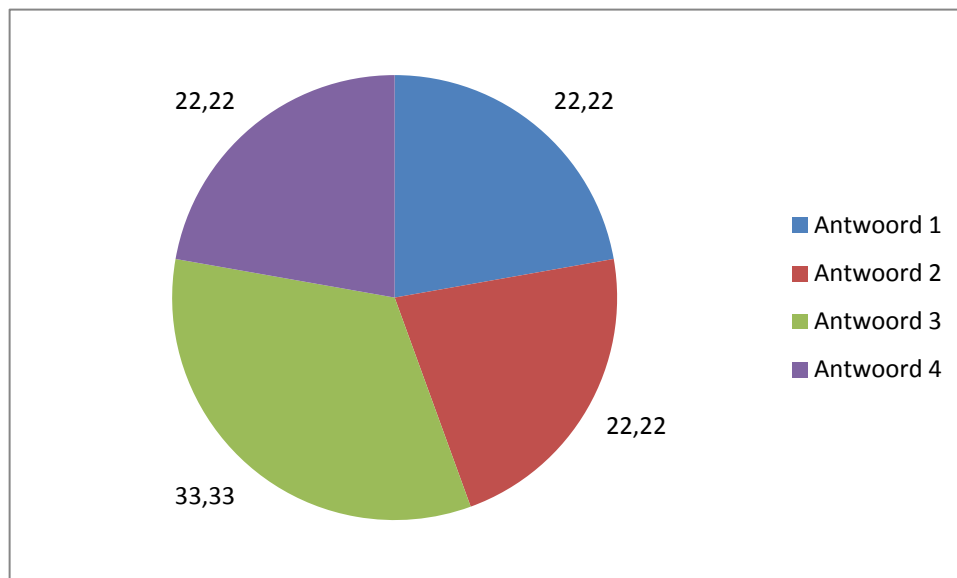
Antwoord 2: Gesloten vragen

Antwoord 3: Een combinatie van open en gesloten vragen

Antwoord 4: Anders namelijk,

Er zijn twee leerkrachten die bij deze vraag als antwoord 'anders' hebben ingevuld, hun motivatie hierbij was:

- Hangt af van onderzoek, meerkeuze.
- Afhankelijk van de situatie.



Vraag 4:

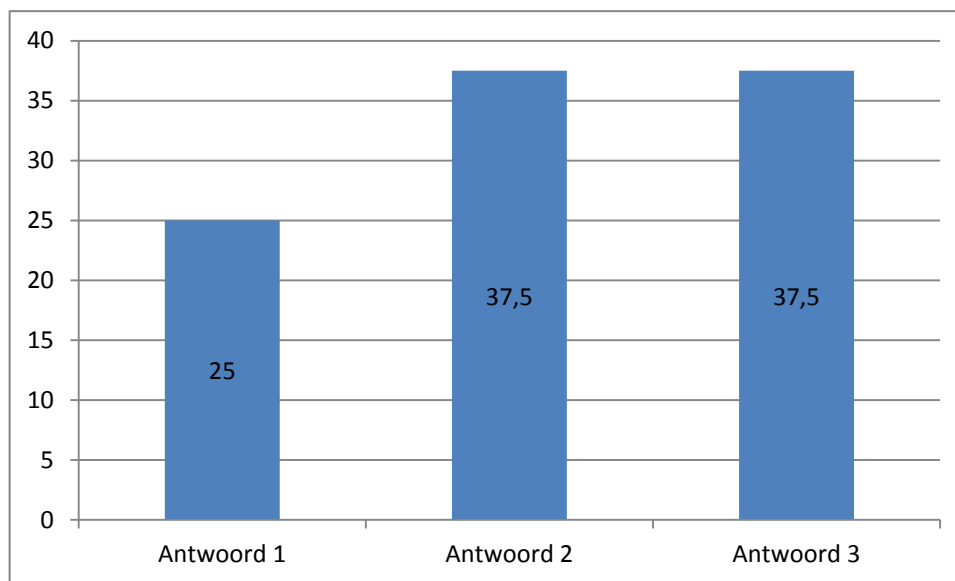
Een observatie methode werkt voor mij goed wanneer ik:

Antwoord 1: Een beschrijvend verslag moet maken van datgene dat ik zie

Antwoord 2: Antwoorden geef op de vragen die worden gesteld

Antwoord 3: Turf hoe vaak een bepaald soort gedrag voor komt.

Twee leerkrachten hebben bij deze vraag als opmerking geschreven dat de gebruikte observatie afhankelijk is van de situatie en welk doel er wordt gesteld.



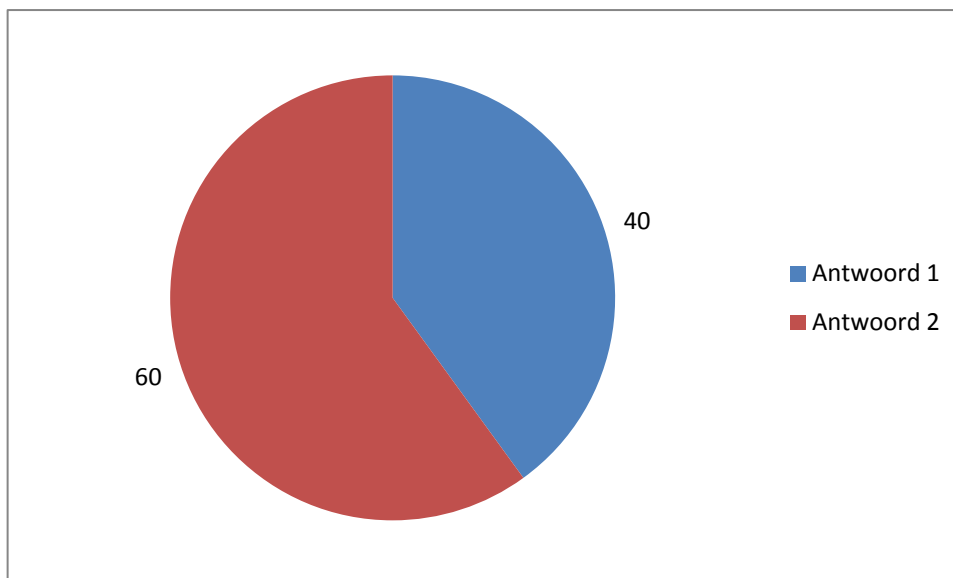
Vraag 5:

Ik maak het liefst gebruik van een:

Antwoord 1: Zelfontworpen observatie lijst.

Antwoord 2: Een bestaande observatie lijst.

Twee leerkrachten hebben bij deze vraag als opmerking geschreven dat de gebruikte observatie afhankelijk is van de situatie en welk doel er wordt gesteld.



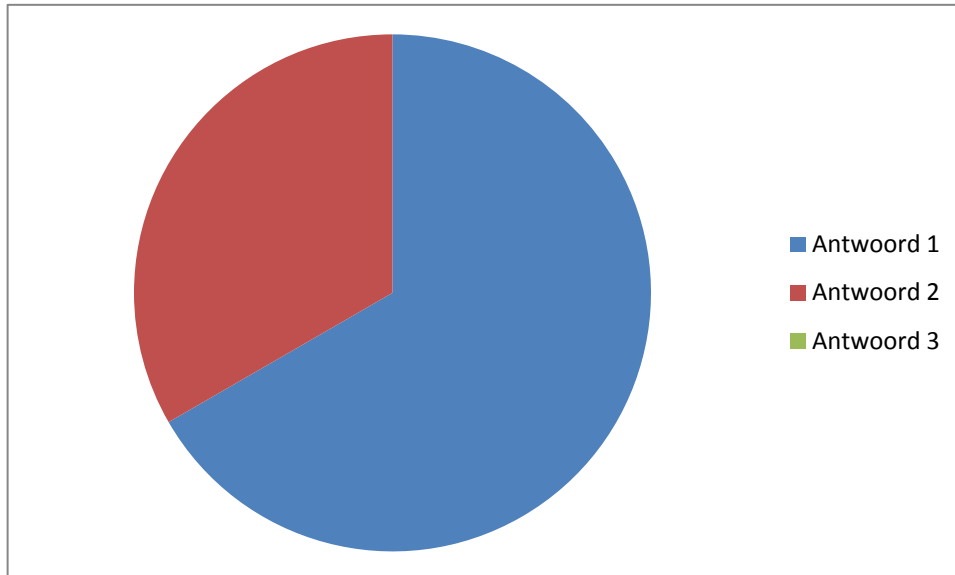
Vraag 6

Wanneer u zelf een observatielijst ontwerpt, weet u dan hoe dit moet?

Antwoord 1: Ja

Antwoord 2: Ik weet dit ongeveer, maar ik heb hier onvoldoende kennis over

Antwoord 2: Nee.



Vraag 7

Naar wat voor soort observatie gaat uw voorkeur uit?

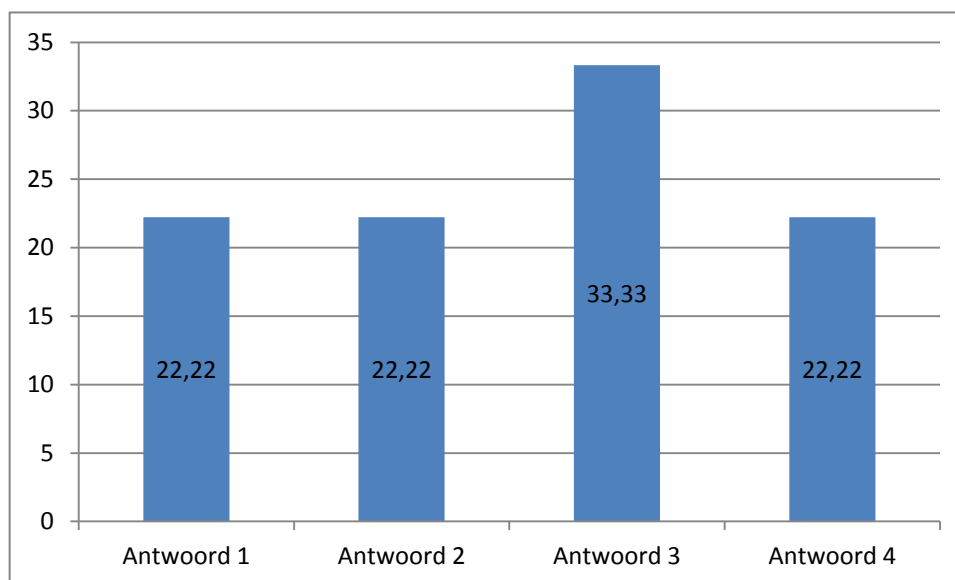
Antwoord 1: Participerende observatie

Antwoord 2: Niet-participerende observatie

Antwoord 3: Gestructureerde observatie

Antwoord 4: Ongestructureerde observatie

Twee leerkrachten hebben bij deze vraag als opmerking geschreven dat de gebruikte observatie afhankelijk is van de situatie en welk doel er wordt gesteld.



Vraag 8

Een observatie lijst bevat:

Antwoord 1: Een handleiding waarin staat wanneer ik de methode toe moet passen

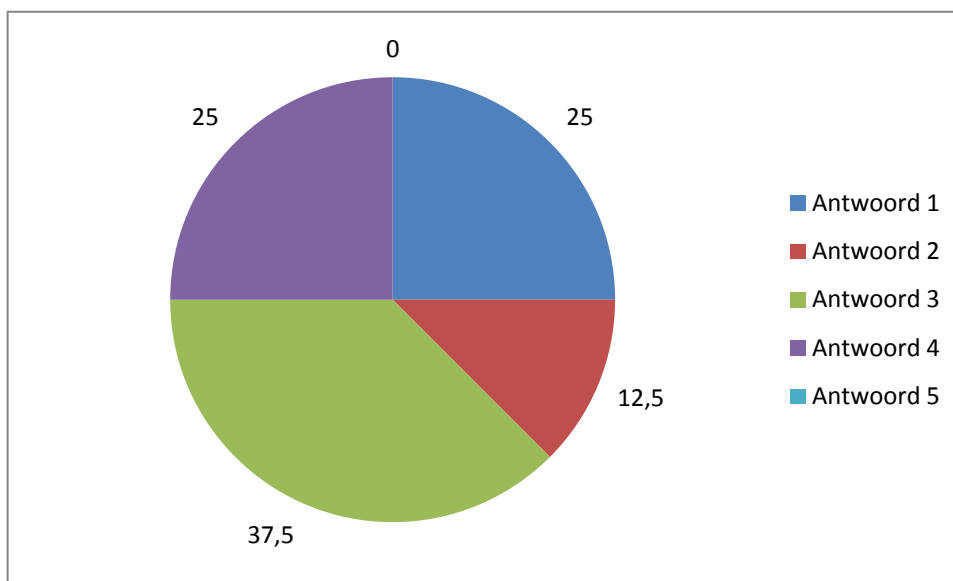
Antwoord 2: Een handleiding waarin wordt vermeld hoe de methode gebruikt moet worden

Antwoord 3: Ruimte om notities te maken

Antwoord 4: Ruimte waarin de leerling ook de mogelijkheid heeft om antwoorden te noteren zodat er bijvoorbeeld gesproken kan worden over de ontwikkeling.

Antwoord 5: Anders namelijk,

Een leerkracht heeft een opmerking bij zijn antwoord 'Ruimte waarin de leerling ook de mogelijkheid heeft om antwoorden te noteren zodat er bijvoorbeeld gesproken kan worden over de ontwikkeling' geplaatst, namelijk: 'Ligt aan de leerling en aan het soort observatie.'



Vraag 9

Wat is volgens u de tijd die het uitvoeren en het verwerken van de observatie in beslag mag nemen? Motiveer uw antwoord.

De antwoorden die op deze vraag naar voren waren gekomen zijn:

- Ligt aan de leerling en aan het soort observatie. Leerling met veel observatie punten kost meer tijd dan een leerling met weinig observatie punten.
- Hangt van onderzoek af.
- Zo kort mogelijk verwerken, uitvoering hangt van de situatie af.

Vraag 10

Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met *gesloten vragen* ongeveer bestaan?

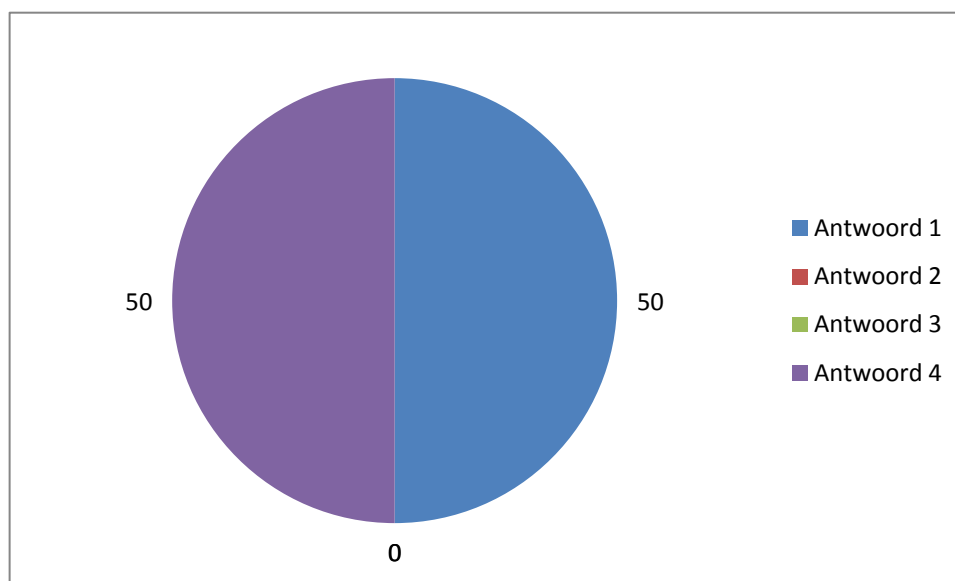
Antwoord 1: 1- 15

Antwoord 2: 16- 30

Antwoord 3: 31- 45

Antwoord 4: Meer vragen dan 45

Een leerkracht heeft op deze vraag geen antwoord gegeven, de opmerking die hierbij geplaatst was, was dat het ligt aan het soort observatie.



Vraag 11

Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met *open vragen* ongeveer bestaan?

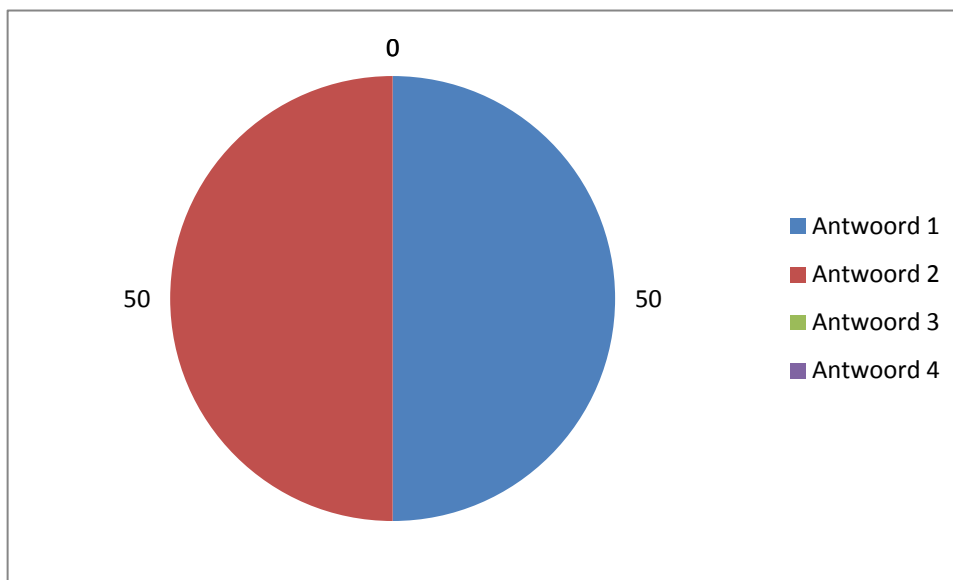
Antwoord 1: 1-5

Antwoord 2: 6-10

Antwoord 3: 11-15

Antwoord 4: Meer vragen dan 15

Een leerkracht heeft op deze vraag geen antwoord gegeven, de opmerking die hierbij geplaatst was, was dat het ligt aan het soort observatie.



Vraag 12:

In hoeverre kijkt u bewust naar de leerling wanneer deze 's ochtends de klas binnen loopt?

De antwoorden die op deze vraag naar voren waren gekomen zijn:

- Altijd, de ochtend geeft over het algemeen een goed beeld over de leerling zijn gemoedsgesteldheid van die dag.
- Heel ver, probeer altijd.
- Afwisselend, ik probeer altijd wel met alle leerlingen contact te maken. Ik ga er meestal niet echt voor zitten om ze te observeren.

Vraag 13:

Wanneer u het moeilijk vindt om te observeren, kunt u hieronder dan toelichten waarom u dit moeilijk vindt?

De antwoorden die op deze vraag naar voren waren gekomen zijn:

- Soms is het beter om een duidelijke vragenlijst te hebben. Een andere keer is alleen een velletje papier genoeg.
- Een gestructureerde observatie met vragenlijst voor een bepaalde duur kan eigenlijk alleen als je zelf de klas niet hoeft te besturen. Anders word je te vaak gestoord tijdens de observatie.
- Lastig om neutraal te zijn. Zonder een bepaalde 'bril' op te hebben.

Bedankt voor het invullen van de enquête. U mag de pen houden.

7.3 Overzicht gekozen antwoorden

Vraag	Hoeveel keer beantwoordt	Percentage
Vraag 1: Ik weet wat er met observeren wordt bedoeld		
Nee	0	0%
Ja, namelijk	3	100%
Vraag 2: Wat is voor u een reden om een observatielijst te gebruiken?		
Door de gerichte vragen die er in staan weet ik waar ik op moet letten bij het uitvoeren van de observatie	1	16,6%
Ik vind het belangrijk om de leerlingen in hun ontwikkeling te volgen zodat ik weet waar ik met mijn lessen op aan moet sluiten	2	33,2%
De open vragen die worden gesteld zetten mij aan het denken over het ontwikkelingsproces van de leerling	0	0
Het kost relatief weinig tijd om tot een uitkomst te komen	1	16,6%
De kennis die ik opdoe door het observeren is de basis voor mijn pedagogisch handelen	1	16,6%
Anders, namelijk	1	16,6%
Vraag 3: Een observatiemethode bevat		
Open vragen	2	22,22%
Gesloten vragen	2	22,22%
Een combinatie van open en gesloten vragen	3	33,33%
Anders, namelijk	2	22,22%
Vraag 4: Een observatie methode werkt voor mij goed wanneer ik:		
Een beschrijvend verslag moet maken van datgene	2	25%
Antwoorden geef op de vragen die worden gesteld	3	37,5%
Turf hoe vaak een bepaald soort gedrag voor komt	3	37,5%
Vraag 5: Ik maak het liefst gebruik van een:		
Zelfontworpen observatielijst	2	40%
Een bestaande observatielijst	3	60%
Vraag 6: Wanneer u een observatielijst ontwerpt, weet u dan hoe dit moet?		
Ja	2	66,66%
Ik weet dit ongeveer, maar ik heb hier onvoldoende kennis over	1	33,33%
Nee	0	0%
Vraag 7: Naar wat voor soort observatie gaat uw voorkeur uit?		
Participerende observatie	2	22,22%
Niet- participerende observatie	2	22,22%
Gestructureerde observatie	3	33,33%
Ongestructureerde observatie	2	22,22%
Vraag 8: Een observatielijst bevat		
Een handleiding waarin staat wanneer ik de methode	2	25%

moet toepassen		
Een handleiding waarin wordt vermeld hoe ik de methode gebruikt moet worden	1	12,5%
Ruimte om notities te maken	3	37,5%
Ruimte waarin de leerling ook de mogelijkheid heeft om antwoorden te noteren zodat er bijvoorbeeld gesproken kan worden over de ontwikkeling	2	25%
Anders, namelijk	0	0%
Vraag 9: Dit is een open vraag.		
Dit is een open vraag		
Vraag 10: Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met gesloten vragen ongeveer bestaan?		
1-15	1	50%
16-30	0	0%
31-45	0	0%
Meer vragen dan 45	1	50%
Vraag 11: Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met open vragen ongeveer bestaan?		
1-5	1	50%
6-10	1	50%
11-15	0	0%
Meer dan 15	0	0%
Vraag 12: In hoeverre kijkt u bewust naar de leerling wanneer deze 's ochtends de klas binnen loopt?		
Dit is een open vraag		
Vraag 13: Wanneer u het moeilijk vindt om te observeren, kunt u hieronder dan toelichten waarom u dit moeilijk vindt?		
Dit is een open vraag		

7.4 Samenvattend

Aan de hand van de enquêtes kan worden gesteld dat de leerkrachten allen een hele verschillende achtergrond hebben. Ze hebben te kennen gegeven te weten wat observeren is. Hier kwamen verschillende antwoorden uit. Ze weten dat je tijdens het observeren kijkt naar de leerling en dat je hierbij gebruik kunt maken van een lijst, video of zelf alles opschrijven. In hun antwoord kwam niet duidelijk naar voren dat het met observeren gaat om het gericht en met een doel kijken naar de leerling.

De leerkrachten hebben verschillende redenen genoemd om een observatielijst te gebruiken. Geen enkele keer is genoemd dat de openvragen de leerkrachten aan het denken zetten over het ontwikkelingsproces van de leerling.

Wat voor observatielijst er wordt gebruikt, hangt voor een groot deel af van het doel van de observatie. Wanneer het doel is geformuleerd, kan er worden gekeken of een open- of gesloten vragenlijst kan worden gebruikt.

Bij de vraag welke observatielijsten er goed kunnen worden toegepast door de leerkracht werd er meerdere malen gekozen voor de antwoorden die te maken hebben met een observatielijst met vragen of de mogelijkheid om te turven. Eén leerkracht beschrijft het gedrag van zijn leerlingen ook. De voorkeur van de leerkrachten gaat uit naar een bestaande observatielijst. Wanneer ze zelf een observatielijst ontwerpen weten ze tot op zekere hoogte wel hoe dit moet.

De leerkrachten hebben te kennen gegeven graag te willen weten hoe een observatielijst moet worden toegepast. Ze hebben veel ruimte nodig om notities te maken. Het hangt van de leerling af of deze ook een aandeel heeft bij de observatie, of deze ook de mogelijkheid heeft om antwoorden te geven op vragen.

Hoeveel tijd een observatie in beslag mag nemen hangt volledig van de situatie af. Het verwerken moet, als dit kan, zo kort mogelijk. De ene observatie zal meer tijd in beslag nemen dan een andere.

Over hoeveel vragen een observatielijst met gesloten vragen mag beschikken, liepen de antwoorden erg uiteen. Ditzelfde geldt voor de antwoorden op de vraag uit hoeveel vragen een observatielijst met open vragen mag bestaan. De antwoorden hierin liepen uiteen tussen de 5 en de 10 vragen. Voor beide observatie lijsten, open of gesloten, geldt dat het afhangt van de doelstelling.

Wanneer de leerlingen 's ochtends in de klas komen, proberen de leerkrachten altijd te kijken hoe de leerling binnenkomt. Ze maken even contact met de leerling. De ochtend geeft meestal een duidelijk beeld over hoe de leerling zich voelt.

De moeilijkheden met het observeren liggen volgens de leerkrachten in het feit dat ze niet de mogelijkheid hebben om een lange tijd naar de leerling te kijken zonder gestoord te worden. Het wordt lastig gevonden om niet met een bepaalde 'bril' te kijken, dus om objectief te kijken.

Om antwoord te geven op de volgende vraag: 'Welke van de in de theorie naar voren gekomen observatie methodes passen er bij deze cluster 4 afdeling?' kan worden gesteld dat alle lijsten uit de bijlage kunnen worden gebruikt. Al deze lijsten kunnen bijdragen om een beter beeld te vormen van de leerling. Om nu te zorgen dat deze observatielijsten worden gebruikt, moet worden gekeken hoe dat moet gebeuren. Daar is naar gekeken door de volgende vraag te beantwoorden: 'Op welke manier kan de uitgekozen observatie methode geïmplementeerd worden?' De leerkrachten hebben aangegeven dat de te gebruiken observatielijst afhangt van de doelstelling van de observatie. Allereerst is het dus goed om een doel te stellen.

In het hoofdstuk over de eindconclusie zullen aanbevelingen worden gedaan, er wordt verwezen naar het gemaakte ontwerp. In dit ontwerp komt te staan hoe deze lijsten moeten worden uitgevoerd, welke doelen daarvoor kunnen worden gesteld en wanneer deze moeten worden uitgevoerd. Het ontwerp is een implementatie model dat past bij deze Cluster- 4 lesplaats.

Hoofdstuk 8: Verantwoording onderzoek

8.1 Beschrijving keuze voor soort kwantitatief onderzoek

De onderzoeksvraag die is gesteld is: 'Welke verschillende observatie methodes zijn er die gericht zijn op het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming door docenten en welke van deze zijn geschikt voor deze Cluster- 4 lesplaats zodat deze kan worden opgenomen in hun jaarplanning?' Uit deze vraag blijkt dat het gaat om een beschrijvend onderzoek. Er wordt beschreven welke verschillende observatielijsten er zijn om de leerlingen te volgen op de volgende gebieden, leerontwikkeling, werkgedrag en sociaal emotionele vorming.

Dit onderzoek is geen exploratief onderzoek omdat er tijdens een dergelijk onderzoek een hypothese of theorie wordt gesteld aan het einde van het onderzoek.

Dit onderzoek is geen toetsend onderzoek omdat er voorafgaande aan het onderzoek geen hypothese of theorie is beschreven die is getest.

8.2 Beschrijving variabelen

Wanneer men over variabelen spreekt, gaat het over begrippen die meetbaar zijn. Deze begrippen moeten door iedereen op dezelfde manier worden bekeken. Gezien de gestelde onderzoeksvraag gaat het in dit onderzoek om de volgende oorzaak, of te wel onafhankelijke variabelen: kennis van docenten over observeren. De afhankelijke variabele is de keuze tussen de verschillende observatie methoden. Een andere afhankelijke variabele is het volgen van de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van werkgedrag, leergedrag en sociaal emotionele vorming.

8.3 Beschrijving testfase

De enquête die de drie leerkrachten van de Cluster- 4 lesplaats van het G C hebben ingevuld, is door verschillende personen bekeken voordat deze is ingevuld. Tijdens deze testfase heeft de minor begeleider de enquête bekeken. De orthopedagoog van de lesplaats heeft de enquête als testpersoon ingevuld, hieruit bleek dat zij hier ongeveer 20 minuten mee bezig was. Hetzelfde was het geval met een leerkracht die helemaal buiten het onderzoek stond. Volgens de orthopedagoog en de leerkracht staan de vragen op de juiste volgorde en zijn ze duidelijk geformuleerd. Na deze controle is de enquête verstuurd naar de leerkrachten.

8.4 Beschrijving storende onderzoeksfactoren

Storende factoren kunnen de uitslag van de testen beïnvloeden. Een storende factor kan zijn groei- effect, een tussentijdse gebeurtenis, testeffect en instrumentatie. Doordat er maar een kleine groep is geweest die de enquête moest invullen, is er voldoende controle geweest om ook alle enquêtes weer terug te krijgen. In dit onderzoek is er geen sprake geweest van een pre- experiment. De enquête waar de leerkrachten mee in aanraking zijn gekomen, was de enige. Na de enquêtes te hebben teruggekregen, is er gekeken welke in de theorie naar voren gekomen observatielijsten hierbij pasten. Het kan zijn dat de leerkrachten zich een beeld hebben gevormd hoe volgens hen een observatielijst er uit zou moeten zien en dat ze de antwoorden naar hun wensen hebben ingevuld. In het geval van dit onderzoek is dat geen probleem omdat de leerkrachten uiteindelijk ook de personen zijn die met de observatielijsten gaan werken.

8.5 Beschrijving populatie (N)

De populatie is de groep waar het onderzoek op gericht is. De populatie van dit onderzoek zijn de leerkrachten van de Cluster- 4 lesplaats van het G C. Deze leerkrachten hebben de eindverantwoordelijkheid voor hun groep. Het onderzoek en het ontwerp wordt specifiek gedaan voor deze lesplaats en als hulp voor deze docenten, daarom was het niet nodig om een grotere populatie te nemen. Een grotere populatie zal meerdere verschillende antwoorden geven, antwoorden waar deze leerkrachten waarschijnlijk niets aan hebben.

8.6 Beschrijving steekproef (n)

De steekproef is dat deel uit de populatie dat gevraagd wordt om aan het onderzoek mee te doen. Omdat de populatie van dit onderzoek erg klein is, is het onderzoek gedaan onder de gehele populatie. De steekproef en de populatie zijn in dit geval dus gelijk aan elkaar. Zoals in de vorige paragraaf al is genoemd, is dit onderzoek uitgevoerd om de leerkrachten van deze lesplaats te helpen.

8.7 Beschrijving respons

De respons is datgene wat je aan enquêtes terugkrijgt. Hiervan zijn twee soorten te beschrijven. Aanvankelijke respons is de groep die mee wil doen aan het onderzoek. In dit onderzoek is er sprake van een aanvankelijke respons van drie. De uiteindelijke respons is het deel van de aanvankelijke respons die de enquête invult. Bij dit onderzoek zijn er drie enquêtes weer teruggekomen, volledig ingevuld. De uiteindelijke respons komt dan uit op 100%. Zoals al eerder was beschreven was het gemakkelijk om deze kleine groep te controleren en hen nogmaals te vragen deze enquête in te vullen.

8.8 Beschrijving meetniveaus

Er zijn verschillende meetniveaus die kunnen voorkomen in een enquête. Nominaal niveau, ordinaal niveau, interval niveau en rationiveau. Met het nominale niveau worden antwoorden in woorden uitgedrukt, de persoon die de enquête invult kan hier bijvoorbeeld aangeven of hij een man of een vrouw is. Het ordinale niveau wordt toegepast met schaalvragen. Bij het interval niveau wordt het antwoord in cijfers gegeven, er is echter geen sprake van een vast nulpunt. Bij het laatste niveau, het ratio niveau is er ook weer sprake van getallen. Hier is er wel sprake van een vast nulpunt.

In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van verschillende meetniveaus. Over het algemeen is er sprake van een nominaal niveau. Bij veruit de meeste vragen zijn de antwoorden in woorden uitgedrukt. De leerkrachten konden kiezen tussen verschillende antwoorden en hadden de mogelijkheid daar een toelichting bij te noteren. Toch is er bij een aantal vragen ook sprake van ordinaal niveau, leerkrachten konden aangeven over hoeveel vragen een observatielijst volgens hen moest bestaan. Een vraag over hoeveel leerlingen ze in de klas hadden, is gesteld op het rationiveau. Het is namelijk niet mogelijk om minder dan één leerling in de klas te hebben.

8.9 Validiteit

Wanneer een onderzoek valide is, wil dit zeggen dat er tijdens het onderzoek datgene is gemeten wat er beoogt was te meten. Een onderzoek dat valide is, hoeft niet per definitie betrouwbaar te zijn. Een betrouwbaar onderzoek hoeft ook niet per definitie valide te zijn. Met het stellen van de onderzoeksvraag en de overige vragen is van te voren aangegeven wat er gemeten moet worden. Allereerst zijn de theoretische vragen beantwoord, datgene dat hieruit naar voren kwam is in de enquête naar voren gekomen. Als voorbeeld wordt de volgende vraag genoemd: 'Naar wat voor soort observatie gaat uw voorkeur uit? A: participerende observatie. B: Niet- participerende observatie. C: Gestructureerde observatie. D: Ongestructureerde observatie.' De antwoord mogelijkheden van deze vraag zijn naar voren gekomen in de theorie.

8.10 Betrouwbaarheid

Het onderzoek is betrouwbaar wanneer het zo weinig mogelijk in aanraking komt met toeval. Om een betrouwbaar onderzoek te doen, kan een test- hertest methode helpen. Dit wil zeggen dat enige tijd na het afnemen van de enquête, deze nog een keer wordt afgenomen bij dezelfde personen. Er kan dan worden gekeken of dezelfde antwoorden worden gegeven. Een onderzoek kan ook betrouwbaar worden gemaakt door in de vragen het zelfde begrip meerdere malen te laten voorkomen. Zo wordt hetzelfde begrip meerdere malen gemeten.

De enquête is in dit onderzoek één keer afgenomen. In deze enquête wordt er verschillende malen om verheldering gevraagd. Zo is er gekeken of de persoon die de enquête heeft ingevuld op dezelfde weg zit als de onderzoeker.

8.11 Keuze voor interview of observatie

In dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van een enquête. Deze is schriftelijk afgenomen. Er is niet gekozen voor een observatie omdat de leerkrachten zelf nauwelijks observeren, het is dan niet mogelijk om te kijken hoe de leerkrachten observeren. Ook is er tijdens een observatie niet te zien wat er in het hoofd van de leerkrachten om gaat. Het afnemen van een enquête kan om verheldering vragen. Zo is er naar voren gekomen hoe leerkrachten over observeren denken en wat hun verwachtingen van een observatielijst zijn. Er is gekozen voor een enquête op papier omdat er maar drie leerkrachten waren die de lijst in hoefden te vullen. Het is dan gemakkelijk om bij te houden of ze deze al hebben gemaakt of niet.

Eindconclusie

Conclusie

Achter ieder hoofdstuk staan de conclusies van de theorie gedeelten. In hoofdstuk 7 is de conclusie te lezen van het praktijkgedeelte. In dit deel van het onderzoek wordt de onderzoeksvraag beantwoord.

De onderzoeksvraag is: 'Welke verschillende observatie methodes zijn er die gericht zijn op het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming door docenten en welke van deze zijn geschikt voor deze Cluster- 4 lesplaats zodat deze kan worden opgenomen in hun jaarplanning?'

In de conclusie van het praktijkgedeelte heeft u kunnen lezen dat alle in de theorie naar voren gekomen observatielijsten gebruikt kunnen worden op deze Cluster-4 lesplaats. Participerende observaties, niet- participerende observaties, ongestructureerd en gestructureerd. Observeren kan ook met behulp van een beoordelingsschaal. Ook zijn er tijdscorelijsten om te kijken hoe lang het duurt voor een leerling aan het werk gaat of hoe lang hij bezig is. Er zijn observatielijsten om te kijken wat voor gedrag de leerlingen vertonen tijdens het werken. Er zijn ook lijsten benoemd om te kijken of een leerling depressieve of faalangstige symptomen vertoont. Het kan goed zijn om te kijken hoe de relaties van de leerlingen liggen onderling, dit kan met behulp van een sociogram. Een sociogram kan een duidelijk beeld geven, wanneer leerlingen aangeven goed te kunnen samenwerken met een medeleerling kan dit het werkgedrag en zo ook de leerontwikkeling bevorderen. Deze lijsten zijn vooral gericht op het volgen van werkgedrag en sociaal emotionele vorming. Leerontwikkeling is te volgen met behulp van de methode toetsen en CITO.

Een lijst waar de leerlingen ook inbreng in hebben is de CLLEO van Els van Houten. Bij deze lijst kan de leerkracht invullen hoe hij over de leerling denkt, de leerling kan invullen hoe hij over zichzelf denkt. Dit kan worden vergeleken met elkaar.

Deze hierboven genoemde observatie lijsten zijn er om leerlingen te observeren. Tijdens het uitvoeren van het onderzoek bedacht ik mij dat een leerkracht ook een grote invloed heeft op het gehele proces van de leerling. Het Steunpunt van het G C noemde een aantal ideeën om de leerkrachten te observeren. Hier is het systeem van CAREBAGS voor evenals een observatie van het klassenklimaat.

Dit zijn een aantal lijsten die uit de theorie naar voren zijn gekomen, deze lijsten zijn aan te passen afhankelijk van het gestelde doel. Dit is afhankelijk van het doel van de observatie die vooraf wordt gesteld. Deze observatielijsten zijn in de jaarplanning op te nemen op voorwaarde dat er een goede uitleg bij zit en er bij staat wanneer deze uitgevoerd moeten

worden. Op die manier is het voor de leerkrachten duidelijk wat er moet gebeuren, wanneer dit moet en hoe dit moet. Met dat beetje houvast help je de leerkrachten om hun leerlingen te volgen in de ontwikkelingen op het gebied van werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal-emotionele vorming. Door de verschillende gedragsproblemen die zich voordoen op deze Cluster- 4 lesplaats is het extra belangrijk om de ontwikkelingen te volgen. Een goede band met deze leerlingen is belangrijk om op een juiste manier op hun gedrag in te spelen. Het observeren kan helpen, zo sluit je aan bij de behoeften van de leerlingen. In het volgende onderdeel, de aanbeveling, wordt er benoemd wat voor ontwerp is ontwikkeld om de leerkrachten te helpen observeren.

Aanbeveling

In dit onderdeel wordt er benoemd wat de leerkrachten kunnen doen om te observeren. Uit de enquête is gebleken dat de leerkrachten niet geheel op één lijn zitten wat betreft hun beeld over observeren. Het is daarom verstandig om er voor te zorgen dat de leerkrachten op één lijn komen te zitten wat dat betreft, dat kan door een begripsomschrijving te geven.

Alle genoemde observatielijsten hebben een uitleg nodig. Een uitleg over hoe ze de observatielijst moeten uitvoeren, wanneer dit moet gebeuren, welke doelen gesteld kunnen worden en wat ze hier voor nodig hebben. Dit zorgt voor duidelijkheid en zo kunnen de leerkrachten er eigenlijk direct mee aan het werk. Ook kan worden beschreven dat een medewerker in opleiding of een ander persoon op het moment van de observatie de klas begeleid, zo heeft de leerkracht alle aandacht voor de observatie.

Het kan zijn dat de leerkracht het nodig acht om zelf een observatielijst te ontwerpen. Hiervoor is het nodig om te weten hoe dit moet gebeuren. Dit wordt beschreven aan de hand van een aantal stappen.

Door de grote hoeveelheid aan observatielijsten is een schema handig. Dit schema zou kunnen vermelden wanneer bijvoorbeeld de tijdsscoringslijst moet worden uitgevoerd, net als de CLLEO. Het uitvoeren van een observatielijst kost tijd en moet worden gepland, dit kan helpen.

Deze aanbevelingen zijn te vinden in het ontwerp, een implementatie model om de leerkrachten te helpen om deze observatielijsten uit te voeren en op die manier het proces van de leerlingen te volgen.

Literatuur lijst

Boeken:

American Pchychiatric Association. (2002), *DSM-4. Patiëntenzorg*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Berding, J. Pols, W. (2010). *Schoolpedagogiek*. Uitgeverij Noordhoff

Van Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers.

Van Eijkeren, M. (2005). *Werken in het basisonderwijs* Baarn: HBUitgevers.

Goossens, F. (2008). *Gedrag onder de loep*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Janson, D. & Memelink, D. (2005). *Observeren kun je leren*. Baarn: HBUitgevers.

Koning, L. *Observatieboek*. Malmberg: Den Bosch

Stilma, B. (2011), *Van kloosterschool tot basisschool*. Amersfoort: ThiemeMeulenhof.

Stoutjesdijk, R. Scholte, E.M. (2009) Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (48).

Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en speciaal*. Apeldoorn: Garant.

Sites:

Meldpunt leerling gebonden financiering. Geraadpleegd op 7-11-11
<http://www.meldpuntlgf.nl/afkortingen.html>

Kennisnet speciaal onderwijs. Geraadpleegd op 7-11-11
<http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/>

RENN4. Geraadpleegd op 7-11-11
<http://www.renn4.nl/>

Autisme centrum noord. Geraadpleegd op 7-11-11
<http://autismenoord.nl/>

Leraar 24. Geraadpleegd op 7-11-11

<http://www.leraar24.nl/dossier/1535/speciaal-onderwijs-cluster-4>

Observatielijsten Thieme Meulenhoff. Geraadpleegd op 8-11-11

<http://www.thiememeulenhoff.nl/hoger-onderwijs/pedagogisch-onderwijs/Eigen+vaardigheden/observeren-kun-je-leren>

Gesprekken:

Renn4 sensor, Johan Lummen (presentatie ASS en ADHD)

Steunpunt Gomarus College, Els van de Vegt (gesprek)

Renn4 sensor, Trynke Mulder en Marieke van de Lende (mail contact)

Gomarus College Margaret de Gelder (orthopedagoog, opdrachtgever en meelezer)

Leerkracht en handelingsplannen van klas 3C, Daniël van Seventer

Observatie lijsten

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 75. Malmberg: Den Bosch

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 77. Malmberg: Den Bosch

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 57. Malmberg: Den Bosch

Van Eijkeren, M. (2005) *pedagogisch- didactisch begeleiden*. Pag. 28. HBuitgevers: Baarn

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 91. Malmberg: Den Bosch

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 60. Malmberg: Den Bosch

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 71. Malmberg: Den Bosch

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 72. Malmberg: Den Bosch

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 74. Malmberg: Den Bosch

Stichting thuiszorg en maatschappelijk werk Rivierenland 2001

Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 74. Malmberg: Den Bosch

Trynke Mulder, RENN4

Bijlagen

Bijlage 1:

Participerende observatie:

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Ingevuld op:

Geboorte datum:

School:

	Het kind reageert	Kwaliteit van reactie
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 75. Malmberg: Den Bosch

Bijlage 2:

Niet- participerende observatie

Naam:

Geboorte datum:

Klas/groep:

School:

Afgenomen door:

Ingevuld op:

Situatie:

Start en eind tijd:

Deze observatie gaat om het volgende probleemgedrag:

Dit uit zich in de volgende gedragsvarianten:

Gedragsvarianten	Komt aantal keer voor	Opmerking
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 77. Malmberg: Den Bosch

Ongestructureerde observatie

Geboorte datum:

School:

Afgenomen door:

Ingevuld op:

Situatie:

Start en eind tijd:

Vraagstelling observatie:

Omschrijving van gedrag in trefwoorden:

[illegible]

Bijlage 4:

Gestructureerde observatie met een observatie schema

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Situatie:

Vraagstelling observatie:

Geboorte datum:

School:

Ingevuld op:

Start en eind tijd:

Activiteit	Aantal keer (turven)	Totaal
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
Totaal		

Bron: Van Eijkeren, M. (2005) *pedagogisch- didactisch begeleiden*. Pag. 28. HBuitgevers: Baarn

Bijlage 5

Observeren met behulp van een beoordelingsschaal

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Situatie:

Vraagstelling observatie:

Geboorte datum:

School:

Ingevuld op:

Start en eind tijd:

Gewenst gedrag	Ongewenst gedrag
Het kind volgt het gesprek. Als het een opmerking maakt heeft de betrekking op het onderwerp	Als het kind wat zegt heeft dit niet te maken met het onderwerp van het gesprek
Als het kind wat vertelt is het samenhangend	Als het kind wat vertelt is het chaotisch en moeilijk te volgen
Als het kind wat zegt kan het voldoende (over het onderwerp) vertellen	Het kind weet vaak niet veel (over het onderwerp) te vertellen
Het kind kan zowel zakelijke/ feitelijke als emotionele/persoonlijke dingen vertellen	Het kind uit zich alleen zakelijk
Het kind spreekt voldoende vrij en zonder aarzeling	Het kind vertelt aarzelend en voorzichtig
Aan de ogen en de spontane uitingen is te zien dat het kind de sprekers volgt. Het kind volgt het gesprek ook als het zelf niet spreekt	Het kind volgt nauwelijks de sprekerswisselingen en is onvoldoende betrokken bij wat anderen zeggen
Als de kinderen spontaan mee mogen doen en er geen beurten worden gegeven, vraagt/neemt het kind voldoende het woord	Als de kinderen spontaan mee mogen doen er geen beurten worden gegeven, vraagt/ neemt het kind onvoldoende het woord
Het kind reageert voldoende als de leerkracht klassikale vragen stelt	Het kind reageert nauwelijks op klassikaal gerichte vragen van de leerkracht
Het kind houdt zich voldoende aan de afgesproken regels van de klas	Het kind houdt zich onvoldoende aan de regels van de klas
De sociale contacten zijn overwegend positief	De sociale contacten zijn overwegend negatief.
De klasgenoten reageren niet afwijkend op uitingen van het kind	De klasgenoten reageren afwijken op uitingen van het kind
De zinsbouw is voldoende, de zinnen zijn voldoende lang en de woordvolgorde is meestal goed	De zinsbouw is zwak, de zinnen zijn kort en de woordvolgorde is meestal verkeerd.
De woordenschat van het kind is voldoende	Het kind heeft een zwakke woordenschat
Het kind spreekt redelijk duidelijk en is te verstaan	Het kind is moeilijk/niet te verstaan

Het kind is verbaal impulsief	Het kind is onvoldoende verbaal impulsief
Het kind is sociaal impulsief	Het kind is onvoldoende sociaal impulsief.

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 91. Malmberg: Den Bosch

Bijlage 6:

Tijd scoringslijst taakgericht van de leerling over een periode van 15 seconden.

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Situatie:

Vraagstelling observatie:

Geboorte datum:

School:

Ingevuld op:

Start en eind tijd:

	Tijd	+/-	Opmerking
	0.00-0.15		
	0.15-0.30		
	0.30-0.45		
1 minuut	0.45-1.00		
	1.00-1.15		
	1.15-1.30		
	1.30-1.45		
2 minuten	1.45-2.00		
	2.00-2.15		
	2.15-2.30		
	2.30-2.45		
3 minuten	2.45-3.00		
	3.00-3.15		
	3.15-3.30		
	3.30-3.45		
4 minuten	3.45-4.00		
	4.00-4.15		
	4.15-4.30		
	4.30-4.45		
5 minuten	4.45-5.00		

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 60. Malmberg: Den Bosch

Bijlage 7:

+/- kaartjes voor het werkgedrag van de leerling

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Situatie:

Vraagstelling observatie:

Geboorte datum:

School:

Ingevuld op:

Start en eind tijd:

Fase	+/-	Tijd	Opmerking
Opdracht ontvangsfase			
Overgangsfase a (de leerling gaat aan het werk)			
Taakuitvoeringsfase			
Overgangsfase b (het werk is klaar, leerling ruimt op e.d.)			
Taakevaluatie fase			

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 71. Malmberg: Den Bosch

Bijlage 8:

Vragenlijst werkgedrag

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Situatie:

Vraagstelling observatie:

Geboorte datum:

School:

Ingevuld op:

Start en eind tijd:

Ongewenst	Gewenst
Opdracht ontvangstfase	
Het kind is onvoldoende gericht op het ontvangen van de opdracht	Het kind is voldoende gericht op het ontvangen van de opdracht
Het kind doet onvoldoende mee met de activiteiten in het kader van de opdrachtgeving	Het kind doet voldoende mee met de activiteiten in het kader van de opdrachtgeving
Overgangsfase a	
Het kind wacht te lang voordat hij met de taak begint	Het kind begint snel met het uitvoeren van de taak
Taakuitvoeringsfase	
Het kind is te weinig taakgericht bezig	Het kind is voldoende taakgericht bezig
De diepte concentratie is zwak	De diepte concentratie is voldoende
Het kind toont zichtbaar/ hoorbaar afkeer voor het uitvoeren van de taak	Het kind uit zich niet over de taak, of toont plezier
Het kind vraagt te snel om hulp	Het kind toont doorzettingsvermogen en werkt zelf
Het kind vraagt te veel om steun en bevestiging	Het kind heeft voldoende zelfvertrouwen
Het kind is onvoldoende kritisch ten opzichte van zijn eigen werk	Het kind is voldoende kritisch ten opzichte van zijn werk
Overgangsfase b	
Als de taak af is, wacht het kind te lang om over te gaan tot de volgende stap	Het kind neemt initiatieven om het werk te laten controleren en op te ruimen
Taakevaluatie fase	
Het kind is onvoldoende betrokken bij de evaluatie	Het kind is voldoende betrokken bij de evaluatie

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 72. Malmberg: Den Bosch

Bijlage 9:

Vragenlijst werkgedrag

Naam:

Geboorte datum:

Klas/groep:

School:

Afgenomen door:

Ingevuld op:

Situatie:

Start en eind tijd:

Vraagstelling observatie:

Fase 1: opdrachtontvangst

Let het kind op tijdens de opdrachtgeving?

Fase 2: overgangsfase a

Duurt het lang voor het kind aan het werk gaat?

Fase 3: taakuitvoering

Hoe is de taakgerichtheid?

Hoe is het werktempo?

Hoe is het doorzettingsvermogen als het niet lukt?

Werkt het kind zelfstandig of vraagt het steeds om hulp?

Fase 4: overgangsfase b

Neemt het kind initiatief om te zien hoe de taakuitvoering was of wacht het kind af?

Fase 5: taakevaluatie

Let het kind goed op bij de bespreking van de taakuitvoering?

Kan het kind zelfstandig de materialen opruimen?

Bijlage 10:
S.R.C.- schema

Tijd	Stimulus	Response	Consequence

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Malmberg: Den Bosch

Bijlage 11:

Observatie lijst faalangst

Naam leerling :

Geboortedatum:

Naam Mentor :

Datum:

Algemene opmerking : Als u het antwoord niet weet op een vraag, dan niets invullen !

ALGEMENE VRAGEN

1. De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.

Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	☐	☐	☐

2. De leerling is uit balans wanneer de sfeer in de klas minder goed is.

Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	☐	☐	☐

3. De leerling heeft er behoefte aan dat anderen een positieve waardering hebben over zijn/haar functioneren.

Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	☐	☐	☐

4. Bij nieuwe opdrachten is de leerling onzeker over hoe hij/zij het moet aanpakken.

Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	☐	☐	☐

5. Bij nieuwe opdrachten kijkt hij/zij eerst hoe anderen het doen.

Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	☐	☐	☐

6. De leerling reageert paniekerig als de leraar huiswerk opgeeft, of een centraal proefwerk en/of een mondelinge/schriftelijke overhoring aankondigt.

Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	☐	☐	☐

7. Kruis aan welke uiterlijke reacties de leerling vertoont, tijdens een SO, MO, CP.

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐ Stotteren	☐	☐	☐	☐
☐ Wiebelen	☐	☐	☐	☐
☐ Zweten	☐	☐	☐	☐
☐ Oppervlakkig ademen	☐	☐	☐	☐
☐ Schouders samentrekken	☐	☐	☐	☐
☐ Met de handen friemelen	☐	☐	☐	☐
☐ Anders nl.:	☐	☐	☐	☐

8.	Kruis aan welke innerlijke reacties de leerling last van heeft, tijdens een SO, MO,CP.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
☐	Hartkloppingen	☐	☐	☐	☐
☐	Droge mond	☐	☐	☐	☐
☐	Veel naar de w.c moeten	☐	☐	☐	☐
☐	Buikpijn	☐	☐	☐	☐
☐	Anders nl.:	☐	☐	☐	☐

TIJDENS DE UITLEG VAN DE STOF

9.	De leerling duikt weg achter een andere leerling als de docent aan de hele klas een vraag stelt.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
10.	De leerling gaat druk doen als de docent zijn richting in kijkt.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
11.	De leerling kijkt de docent niet aan tijdens de uitleg.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
12.	De leerling stelt geen vragen over nieuwe stof.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
13.	Wanneer nieuwe stof wordt uitgelegd dringt het niet of nauwelijks tot de leerling door.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
14.	De leerling heeft er moeite mee om de grote lijnen tijdens uitleg vast te houden.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐

CONTACT MET MEDELEERLINGEN

15.	De leerling voelt zich onbehaglijk in een situatie met een "hoger geplaatste" in de leerlingengroep.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
16.	De leerling vermijdt contact met medeleerlingen.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
17.	De leerling is overgevoelig voor kritiek van medeleerlingen.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐
18.	De leerling zoekt voortdurend steun bij medeleerlingen.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
		☐	☐	☐	☐

19. De leerling durft niet te weigeren als iemand wat van hem/haar gedaan wilt krijgen.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

TIJDENS PROEFWERK, SCHRIFTELIJKE EN/OF MONDELINGE OVERHORING

20. De leerling begint later met het beantwoorden van de vragen dan andere leerlingen.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

21. De leerling beweegt onrustig heen en weer.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

22. De leerling ziet er opgewonden uit.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

23. Bij een mondelinge overhoring dreunt de leerling, een uit het hoofd geleerde, tekst op (soms iets dat niet slaat op de gestelde vraag).
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

24. Bij een centraal proefwerk schrijft de leerling, een uit het hoofd geleerd, antwoord op zonder dat kennelijk te begrijpen.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

25. De leerling stelt herhaaldelijk procedurele vragen en/of vragen omtrent de opgaven.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

26. De leerling begint met de moeilijkste vragen.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

27. De leerling is in de war als hij/zij aan het eind van een proefwerk de gemaakte vragen nog eens controleert.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

28. De leerling heeft, na afloop van een proefwerk, geen notie van hoe hij/zij het proefwerk heeft gemaakt.
- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nooit | Soms | Regelmatig | Vaak |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

ALGEMENE INDRUK OVER DE LEERLING

29. Wat is uw indruk van deze leerling over hoe hij/zij in zijn/haar vel zit in de groep/op school ?

OVERIGE OPMERKINGEN

- 30.

Bron: Stichting thuiszorg en maatschappelijk werk Rivierenland 2001

Bijlage 12

Signaleringslijst sociaal emotionele problemen

Naam:

Klas/groep:

Afgenomen door:

Situatie:

Vraagstelling observatie:

Geboorte datum:

School:

Ingevuld op:

Start en eind tijd:

Ongewenst	Gewenst
Sociale ontwikkeling	
Kind neemt te weinig initiatieven tot contact	Neemt voldoende initiatief
Kind gaat onvoldoende in op initiatieven tot sociaal contact van anderen	Gaat voldoende op initiatieven van anderen in
Andere kinderen zoeken weinig contact met kind	Anderen zoeken voldoende contact
Het kind veroorzaakt vaak problemen tijdens sociale gebeurtenissen	Kind veroorzaakt nauwelijks/geen problemen
(sociaal) emotionele ontwikkeling	
Het kind is overwegend stil, teruggetrokken, uit zich weinig, toont onvoldoende initiatieven	Durft zich wel te uiten en initiatieven te nemen
Het kind heeft te weinig zelfvertrouwen	Heeft voldoende zelfvertrouwen
Het kind vraag (te) veel aandacht van medeleerlingen en/of leerkracht	Vraagt niet te veel aandacht
Het kind kan zich weinig inleven in de gevoelens van anderen	Kan zich voldoende inleven in anderen
Het kind kan zich onvoldoende houden aan de klassenregels	Kan zich voldoende houden aan de klassenregels
Het kind is te weinig betrokken bij het klassengebeuren	Is voldoende betrokken bij het klassengebeuren
Het kind uit zich te weinig over sociaal- emotionele gevoelens. Uitingen zijn vooral zakelijk	Uit zich voldoende over sociaal emotionele gevoelens
Het kind gaat niet graag naar school	Gaat voldoende graag naar school
Werkgedrag	
Het kind heeft over het algemeen een zwakke taakgerichtheid	Taakgerichtheid is voldoende

De diepteconcentratie is over het algemeen zwak	De diepteconcentratie is voldoende
Het kind kan/wil zich te vaak niet aan de opdracht houden	Houdt zich aan de opdracht
Bij problemen tijdens het werken vraag het kind snel om hulp	Probeert zelf oplossingen te vinden voor problemen.

Bron: Koning, L. *Observatieboek*. Pag. 74. Malmberg: Den Bosch

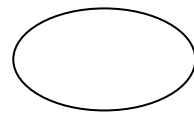
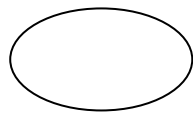
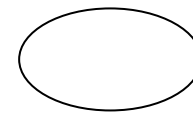
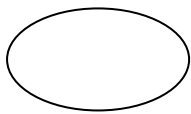
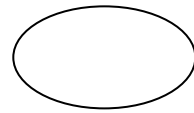
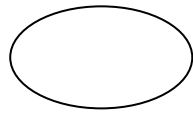
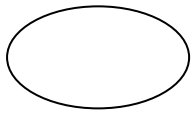
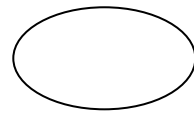
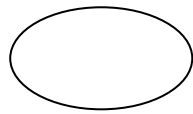
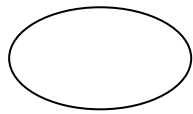
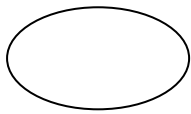
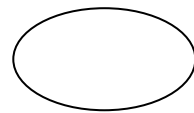
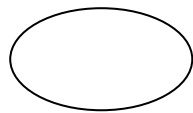
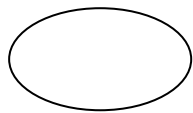
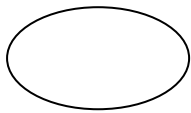
Bijlage 13:

Sociogram

Klas:

Leerkracht:

Datum:



Bijlage 14

CAREBAGS

Competentie: wat doet de leerkracht om te zorgen dat iedere leerling het gevoel krijgt ergens goed in te zijn?

Handeling	Dat is te zien aan...
De leerling laten merken dat op open vragen alle antwoorden de moeite waard zijn	
Gebruik maken van de voorkennis van de leerlingen	
Opdrachten geven die binnen de mogelijkheden van de leerlingen liggen	
Positieve feedback geven op inbreng	
Hulp bieden of herformuleren van de vraag i.p.v. negatieve feedback	
Cynisme, afkeuring en afbrekers vermijden.	
Stimuleren van het nemen van verantwoordelijkheid voor elkaar	
Stellen van vragen die uitnodigen tot nadenken	

Autonomie: wat doet de leerkracht om er voor te zorgen dat iedere leerling keuzevrijheid heeft en zelfstandigheid ervaart?

Handeling	Dit is te zien aan...
Voorleggen van het lesvoorstel	
Ruimte om ja en nee te zeggen	
Ruimte voor initiatieven van de leerlingen	
Zelfstandige werkvormen gebruiken waar mogelijk	
Evaluatie van de les	
Stimuleren van samenwerkend leren	

Relatie: Wat doet de leerkracht om te zorgen dat alle leerlingen het gevoel krijgen er bij te horen?

Handeling	Dit is te zien aan
Oogcontact maken	
Zichzelf en eigen gevoelens laten zien	
Teruggetrokken leerlingen erbij betrekken	
Beurten gelijkmatig over de leerlingen verdelen	
Bijdragen van leerlingen herhalen om zo reacties uit te lokken	
Stimuleren van interactie tussen leerlingen onderling	
Voldoende sturing en veiligheid bieden, zodat de leerlingen weten waar ze aan toe zijn.	
Goed persoonlijk contact, zoals een knipoog, schouderklopje of glimlacht	
Actief luisteren naar leerlingen	
Begroeten	
Bedanken voor de inbreng	
Met kinderen praten over dingen die niet direct met onderwijs te maken hebben	
Kinderen bij naam noemen.	

Bron: Trynke Mulder RENN4

Bijlage 15:

Klassenklimaat: wat doet de leerkracht om voor een ontspannen en plezierige werksfeer te zorgen?

Handeling	Dit zie ik aan
Inrichting van het lokaal. Is er een ruimte op apart te werken?	
Gebruik van humor	
Ontspannen leerkracht gedrag vertoning	
Verzorging materiaal	
Balans, ontspanning en rust	
Vriendelijk taalgebruik	
Afspraken niet te ingewikkeld geformuleerd en positief geformuleerd. De afspraken zijn gevisualiseerd.	
Toe zien dat de afspraken worden nageleefd	
Positief corrigeren van ongewenst gedrag	
Modelgedrag	
Voorspelbaarheid van leerkrachtgedrag	
Overzichtelijke dagindeling, regelmaat en gestructureerd lesverloop	
Anders...	

Bron: <http://www.thiememeulenhoff.nl/hoger-onderwijs/pedagogisch-onderwijs/Eigen+vaardigheden/observeren-kun-je-leren>
Geraadpleegd op 8-11-11

Enquête

Naam:

Datum:

Opleiding:

Geef les aan klas:

Aantal leerlingen:

Vraag 1:

Ik weet wat er met observeren wordt bedoeld:

0. Nee.

0. Ja, namelijk

.....

.....

.....

.....

Vraag 2:

Wat is voor u een reden om een observatie lijst te gebruiken?

0. Door de gerichte vragen die er in staan weet ik waar ik op moet letten bij het uitvoeren van de observatie

0. Ik vind het belangrijk om de leerlingen in hun ontwikkeling te volgen zodat ik weet waar ik met mijn lessen op aan moet sluiten

0. De open vragen die worden gesteld zetten mij aan het denken over het ontwikkelingsproces van de leerling

0. Het kost relatief weinig tijd om tot een uitkomst te komen

0. De kennis die ik op doe door het observeren is de basis voor mijn pedagogisch handelen.

0. Anders namelijk,

.....

.....

.....

.....

Vraag 3:

Een observatie methode bevat:

- ☐ Open vragen
- ☐ Gesloten vragen
- ☐ Een combinatie van open en gesloten vragen
- ☐ Anders namelijk,

.....

.....

.....

.....

Vraag 4:

Een observatie methode werkt voor mij goed wanneer ik:

- ☐ Een beschrijvend verslag moet maken van datgene dat ik zie
- ☐ Antwoorden geef op de vragen die worden gesteld
- ☐ Turf hoe vaak een bepaald soort gedrag voor komt.

Vraag 5:

Ik maak het liefst gebruik van een:

- ☐ Zelfontworpen observatie lijst
- ☐ Een bestaande observatie lijst

Vraag 6

Wanneer u zelf een observatielijst ontwerpt, weet u dan hoe dit moet?

- ☐ Ja
- ☐ Ik weet dit ongeveer, maar ik heb hier onvoldoende kennis over
- ☐ Nee.

Vraag 7

Naar wat voor soort observatie gaat uw voorkeur uit?

- ☐ Participerende observatie
- ☐ Niet-participerende observatie
- ☐ Gestructureerde observatie
- ☐ Ongestructureerde observatie

Vraag 8

Een observatie lijst bevat:

- 0. Een handleiding waarin staat wanneer ik de methode toe moet passen
- 0. Een handleiding waarin wordt vermeld hoe de methode gebruikt moet worden
- 0. Ruimte om notities te maken
- 0. Ruimte waarin de leerling ook de mogelijkheid heeft om antwoorden te noteren zodat er bijvoorbeeld gesproken kan worden over de ontwikkeling.
- 0. Anders namelijk,

.....

.....

.....

.....

Vraag 9

Wat is volgens u de tijd die het uitvoeren en het verwerken van de observatie in beslag mag nemen? Motiveer uw antwoord.

.....

.....

.....

.....

Vraag 10

Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met *gesloten vragen* ongeveer bestaan?

- 0. 1- 15
- 0. 16- 30
- 0. 31- 45
- 0. Meer vragen dan 45

Vraag 11

Uit hoeveel vragen zou volgens u een observatielijst met *open vragen* ongeveer bestaan?

0. 1-5

0. 6-10

0. 11-15

0. Meer vragen dan 15

Vraag 12:

In hoeverre kijkt u bewust naar de leerling wanneer deze 's ochtends de klas binnen loopt?

.....

.....

.....

Vraag 13:

Wanneer u het moeilijk vindt om te observeren, kunt u hieronder dan toelichten waarom u dit moeilijk vindt?

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van de enquête. U mag de pen houden.

Didactisch contract

Naam: Hanna Wildeboer

Minor: Special Educational Needs

Minor begeleider:

Lio stage school: Cluster-4 lesplaats G C

PPB'er:

Deel 1: WERKPLAN MINOR

1: Het onderwerp van mijn minor is:

In februari 2012 start ik met mijn LIO op het G C. Dit is een middelbare school waar ze een afdeling hebben waar leerlingen terecht kunnen met een cluster 4 indicatie. De leerlingen die op deze afdeling zitten hebben gedragsproblemen, onder andere PDD-NOS en ADHD. Voor deze leerlingen is het daarom van groot belang om zoveel mogelijk les te krijgen van dezelfde docenten en dat ze hun middelbare schooltijd in een veilige omgeving kunnen doorbrengen.

De leerlingen zitten in klassen van ongeveer acht tot tien leerlingen. Er wordt les gegeven op VMBO niveau van Basisgerichte Leerweg tot Theoretische Leerweg. Het bijzondere aan deze afdeling is dat de leerlingen niet zijn ingedeeld in jaargroepen, maar op gedrag. Dit wil zeggen dat de leerlingen die ADHD hebben bij elkaar in de klas zitten en dat de leerlingen met PDD-NOS, voor zover dat mogelijk is, in een andere klas zitten. Dit betekent dat de docent te maken heeft met leerlingen uit de brugklas, maar ook met examen leerlingen.

De docenten hebben ongeveer acht tot tien leerlingen in de klas die allen op een ander ontwikkelingsniveau zitten, zowel motorisch, cognitief en mentaal. Iedere leerling heeft hier recht op les op zijn of haar niveau. Mocht het nodig zijn dan worden er aanpassingen in de lesstof gemaakt zodat bijvoorbeeld een dyslectische leerling wel mee kan komen met de Nederlandse les. Dit betekent voor de leerkracht dat hij de leerlingen goed moet kennen en ook in staat moet zijn om het ontwikkelingsproces van de leerling te kunnen volgen. Dat gebeurt door middel van gesprekken tussen de docent en de leerlingen, maar ook door observatie.

Omdat het vooral voor deze leerlingen van groot belang is dat je hen en hun leervraag leert kennen, heb ik voor het onderwerp 'observatie' gekozen. Hoe ik samen met de orthopedagoog en de coördinator van de Cluster- 4 lesplaats tot dit onderwerp ben gekomen wil ik nader toelichten in hoofdstuk 1.1: 'De probleemstelling'.

2. Ik kies voor dit onderwerp, omdat:

a. Mijn probleemstelling is...

Dit jaar is G C te Groningen voor het derde jaar bezig met een cluster 4 les plaats. Hier komen leerlingen die een cluster 4 indicatie hebben, dus een gedragsprobleem zoals PDD-NOS of ADHD. Deze afdeling wordt gefinancierd vanuit de rugzakken van de leerlingen. Omdat deze school nog in zijn opstart fase zit en er eigenlijk alleen maar leerlingen zitten met een handelingsplan, zijn ze gebaat bij een observatie lijst waarmee ze de leerlingen leren kennen en de mogelijkheid hebben ze te volgen. Er zijn verschillende observatie lijsten voor middelbare scholen, ook binnen het G C. Nu hebben ze mij hebben gevraagd op zoek te gaan naar een observatie lijst die specifiek past bij deze Cluster- 4 lesplaats zoals ik in hoofdstuk heb beschreven.

Het G C maakt voor het volgen van de sociaal emotionele ontwikkeling gebruik van de observatie methode CLLEO: Communicatie Lijst Leer- en Omgangsgedrag. Deze is gemaakt door Els van Houten en is geschikt voor RENN4. Deze observatie lijst is gespecificeerd op 2 deelgebieden die allen te maken hebben met sociaal emotionele vorming.

- Omgangsgedrag, o.a. kennis over jezelf en omgaan met mede leerlingen en docenten;
- Leergedrag, o.a. schoolgerichtheid, je motivatie en werkhouding.

Deze observatie lijst bestaat uit heel veel vragen die de docent en de leerlingen gezamenlijk invullen, hoe verder de lijst vordert, hoe specifiek de vragen worden. Deze observatie methode willen ze graag gebruiken, maar is nog niet overzichtelijk genoeg. Ze hebben mij gevraagd hier een korte en praktische handleiding voor te maken zodat deze observatie ook daadwerkelijk drie keer per jaar kan worden uitgevoerd zoals wordt aangeraden.

CLLEO gaat voornamelijk in op de sociaal emotionele vaardigheden. Dit maakt het precieze plaatje van de leerlingen niet compleet. Het G C deelt de handelingsplannen van de leerlingen op in drie deel handelingsplannen, namelijk leerontwikkeling (gericht op vakgebieden zoals o.a. rekenen), werkgedrag en sociaal emotionele ontwikkeling. Voor de eerste twee, dus leerontwikkeling en werkgedrag, is nog geen gepaste observatie lijst die bij deze afdeling past.

Deze vraag vanuit het G C brengt mij tot de volgende probleemstelling: 'Ik onderzoek welke observatie middelen geschikt zijn voor een middelbare school met leerlingen die een cluster 4 indicatie hebben zodat de docenten en ik de leerontwikkeling en het werkgedrag van de leerlingen kunnen leren kennen en volgen. Uiteindelijk help ik het G C aan een inventarisatie lijst met voldoende materiaal dat geschikt is binnen hun setting om een leerling ook daadwerkelijk te leren kennen en te volgen. Om de leerling ook te volgen op sociaal emotioneel gebied maak een praktische handleiding voor de CLLEO. Deze observaties, gericht op drie deel handelingen: leerontwikkeling, werkgedrag en sociaal emotionele vorming, zouden dan in hun jaarplanning moeten worden opgenomen zodat ze deze systematisch uit kunnen voeren.'

Deze probleem stelling hoop ik te kunnen uitvoeren door middel van de onderzoeksvragen die ik in hoofdstuk 1.2 benoem.

b. mijn onderzoeksvragen zijn...

Uit de in hoofdstuk 1.1 benoemde probleemstelling blijkt dat orthopedagoog en de coördinator graag zouden willen dat er wordt onderzocht welke observatiemethodes er zijn gericht op sociaal emotionele vorming en leer- en werkgedrag en welke van deze passen binnen hun Cluster- 4 lesplaats.

Dit brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag: 'Welke verschillende observatie methodes zijn er die gericht zijn op het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van werkgedrag, sociaal emotionele vorming en leerontwikkeling door docenten en welke van deze kan er worden toegepast binnen deze cluster- 4 lesplaats zodat deze kan worden opgenomen in hun jaarplanning?'

Voorafgaande aan het beantwoorden van deze onderzoeksvraag wil ik graag de volgende deelvragen beantwoorden die mij zouden kunnen helpen bij het onderzoeken van de onderzoeksvraag.

Vanuit de theorie zal ik de volgende vragen beantwoorden:

1. Op welke wijze zijn kinderen toegelaten door de commissie van indicatiestelling tot Cluster4 te typeren?
2. Wat wordt er van een leerkracht in het speciale onderwijs, RENN4, verwacht om toe te komen aan de behoefte van een RENN4 leerling?
3. Wat wordt er bedoeld met observatie en wat is hiervan het belang?
4. Welke observatie methoden zijn er die gericht zijn op het volgen van sociaal emotionele vorming, werkgedrag en leerontwikkeling van de leerlingen?

Vanuit de praktijk zal ik de volgende vragen beantwoorden:

1. Welke van de in de theorie naar voren gekomen observatie methodes passen er bij deze cluster 4 afdeling? (docent)
2. Op welke manier kan de uitgekozen observatie methode geïmplementeerd worden?

Ik hoop antwoord te krijgen op deze vragen, wat mijn verdere verwachtingen zijn beschrijf ik in hoofdstuk 2: mijn verwachtingen.

3. Ik denk van mijn activiteiten binnen de minor het volgende te leren:

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven wat de onderzoeksvraag is en welke deelvragen ik nodig denk te hebben om uiteindelijk de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Ik verwacht voornamelijk bij de praktijk vragen hulp te kunnen krijgen van de docenten.

Voor de eerste praktijk vraag: 'Welke van de in de theorie naar voren gekomen observatie methodes passen er bij deze Cluster- 4 lesplaats?', hoop ik medewerking te krijgen van docenten. Ik zal van hen vragen wat ze verwachten van een observatie methode en zal kijken welke methode er aan de hand van hun eisen zou passen. Nadat hier een aantal zijn uitgekomen vraag ik van de docenten de observatie methode toe te passen. Door middel van interview zou ik de docenten vragen hoe ze het hebben ervaren om met deze observatie methode te werken. Zo hoop ik tot een antwoord te komen op de eerste praktijk vraag.

Voor de tweede praktijk vraag: 'Op welke manier kan de uitgekozen observatie methode geïmplementeerd worden?', hoop ik medewerking te krijgen van de orthopedagoog en de coördinator. Ik zal hen vragen hoe de jaarplanning er uit ziet en wat voor verwachtingen zij hebben van de docenten. In overleg met hun zal ik een schema maken waarin naar voren komt wanneer en voor welke leerling de observatie uitgevoerd zou moeten worden.

Dit brengt mij op het volgende doel: 'Aan het einde van periode 4.2 (27-01-2012) heb ik de onderzoeksvraag en de theoretische en praktische deelvragen beantwoord. Dit betekent dat ik aan het einde van periode 4.2 het G C een product lever waarin de uiteindelijk gekozen observatie methodes zitten met een passende en korte handleiding hoe deze observatie methodes geïmplementeerd kunnen worden in hun systeem zodat ze ook daadwerkelijk op de daarvoor bestemde manier worden toegepast.'

4. Het belang van mijn onderzoek:

Het te verrichten onderzoek is van belang voor de leerlingen omdat ze gebaat zijn bij maatwerk. Om dit te kunnen doen moet het ontwikkelingsniveau van de leerling duidelijk kunnen worden beschreven en gevolgd kunnen worden. Hiervoor zijn observatie methodes van belang omdat ze de docenten kunnen helpen om gericht naar de leerlingen te kijken.

In de theoretische vragen zal naar voren komen waarom observeren van belang is. Allereerst denk ik dat het van belang is omdat er op deze afdeling leerlingen zitten met een specifieke zorgvraag. Dit betekent dat de docenten voor iedere leerling een andere aanpak nodig hebben. Dat is ook de reden van de volgende vragen: 'Op welke wijze zijn kinderen toegelaten door de commissie van indicatiestelling tot Cluster4 te typeren?' en 'Wat wordt er van een leerkracht in het speciale onderwijs, RENN4, verwacht om toe te komen aan de behoefte van een RENN4 leerling?'

In de tweede theoretische vraag hoop ik meer antwoord te kunnen geven over het belang van observeren.

5. Ik ga het volgende doen in de praktijk:

In hoofdstuk 1.2 is de onderzoeksvraag benoemd met de daarbij horende deelvragen. Om een duidelijk beeld te krijgen van welke observatie methode er op micro niveau geschikt is heb ik een praktijk onderzoek nodig. In hoofdstuk 4.1 licht ik toe hoe ik mijn praktijk onderzoek ga uitvoeren en in hoofdstuk 4.1 beschrijf ik het product dat ik aan het einde van module 4.2 hoop te kunnen geven aan het G C.

De theoretische vragen die door middel van literatuur en de kennis van specialisten zijn beantwoord, zijn vooral op macro niveau. Misschien dat ze nog zijn toegespitst op meso niveau. In het gedeelte van de praktijk wil ik onderzoeken welke observatiemethodes bij deze Cluster- 4 lesplaats te hanteren zijn. Dat doe ik door de volgende vragen te stellen:

1. Welke van de in de theorie naar voren gekomen observatiemethodes passen er bij deze cluster 4 afdeling?

2. Op welke manier kan de uitgekozen observatiemethode geïmplementeerd worden?

Voor de eerste vraag maak ik allereerst gebruik van een enquête. Hierin wil ik de eisen onderzoeken die de docenten aan een observatiemethode stellen. Na het onderzoeken van de uitkomsten van de enquête zal ik deze vergelijken met de in de theorie naar voren gekomen observatiemethodes. De observatiemethodes die hier van over blijven laat ik uitvoeren door de docenten. Na het uitvoeren hiervan zal ik door middel van een interview met de docenten bekijken of deze observatiemethode ook daadwerkelijk geschikt is.

6. Mijn werkzaamheden leveren het volgende concreet product op:

Nadat er in overleg met de docenten een geschikte methode is gevonden voor sociaal emotionele vorming en leer- en werkgedrag wil ik kijken hoe deze ook daadwerkelijk kunnen worden opgenomen in het schoolsysteem. In overleg met de orthopedagoog en de coördinator maak ik een implementatielijst voor de methode over werkgedrag, leerontwikkeling en sociaal emotionele vorming. Aan het einde van module 4.2 hoop ik de school dit te kunnen geven zodat zij en ik tijdens mijn LIO er vanaf februari mee aan de slag kunnen.

7. Mijn ruwe planning is:

De antwoorden op de onderzoeksvraag en deelvraag komen niet zomaar. Om dit uit te voeren maak ik een planning zodat ik ook echt aan het einde van module 4.2 (27-01-2012) alles aan het G C kan geven.

Module 4.1:

- Opzet probleem situatie
- Opzet probleemstelling
- Afspraak met orthopedagoog
- Theorie uitzoeken over observeren
- Probleemstelling en probleem situatie verbeteren
- Afspraak met minor begeleider
- Onderzoeksvraag formuleren
- Theoretische en praktische deelvragen formuleren
- PowerPoint maken over opzet onderzoek
- contact opnemen met RENN4
- PowerPoint presenteren over opzet onderzoek.
- Aan het werk met de feedback op de presentatie
- Didactisch contract maken
- Theorie gedeelte maken
- Opzet enquête en interview maken
- Didactisch contract verder maken
- Theorie gedeelte verder maken
- Didactisch contract en theorie gedeelte inleveren
- Gesprek met minor begeleider over theorie gedeelte en didactische contract.

In module 4.2 wil ik eerst de enquête afnemen waarna de docenten een observatie methode uitproberen. In overleg met docenten zal ik daarna een methode kiezen die geïmplementeerd wordt in hun systeem.

8. Voorlopige literatuur lijst

Boeken:

Van Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. HBuitgevers: Baarn

Berding, J. Pols, W. (2010). *Schoolpedagogiek*. Uitgeverij Noordhoff

Van Eijkeren, M. (2005). *Werken in het basisonderwijs*. HBuitgevers: Baarn

Goossens, F. (2008). *Gedrag onder de loep*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Janson, D. & Memelink, D. (2005). *Observeren kun je leren*. Baarn: HB uitgevers

Koning, L. *Observatieboek*. Malmberg: Den Bosch

Stilma, B. (2011), *Van kloosterschool tot basisschool*. ThiemenMeulenhof: Amersfoort.

Sites:

<http://www.meldpuntlgf.nl/afkortingen.html> geraadpleegd op 7-11-11

<http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/> geraadpleegd op 7-11-11

<http://www.renn4.nl/> geraadpleegd op 7-11-11

<http://autismenoord.nl/> geraadpleegd op 7-11-11

<http://www.leraar24.nl/dossier/1535/speciaal-onderwijs-cluster-4> geraadpleegd op 7-11-11

<http://www.thiememeulenhoff.nl/hoger-onderwijs/pedagogisch-onderwijs/Eigen+vaardigheden/observeren-kun-je-leren> geraadpleegd op 8-11-11