

*Oriëntatie op
Ontwikkelingsgericht
Onderwijs*



*Het oriëntatietraject van
een speciale school voor basisonderwijs.*

Anne Constant (0475904)
Pedagogische Wetenschappen
Universiteit Utrecht
Masterthesis
December 2008

Begeleider: Dr. W. van Werkhoven
Tweede lezer: Dr. E.H. Kroesbergen

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	6
Inleiding	7
Hoofdstuk 1. Ontwikkelingsgericht onderwijs	8
1.1 Inleiding	8
1.2 Wat is Ontwikkelingsgericht Onderwijs?.....	8
1.3 Geschiedenis van OGO	8
1.4 Grondslag van ontwikkelingsgericht onderwijs	9
1.5 Implementatie en effectiviteit van OGO	10
Hoofdstuk 2. Implementatie van onderwijsvernieuwing	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Implementatie van onderwijsvernieuwing	13
2.2.1 <i>Onderwijsvernieuwing</i>	13
2.2.2 <i>Implementatie en oriëntatie</i>	13
2.3 Implementatiestrategieën.....	14
2.3.1 <i>Evidence based benadering</i>	14
2.3.2 <i>Werken met doelen</i>	14
2.3.3 <i>Het gebruik van verschillende werkvormen</i>	15
2.3.4 <i>Risicofactoren</i>	15
2.4 Motivatie van de betrokkenen	15
2.5 Transformatief leiderschap.....	16
2.6 Zelfevaluatie.....	17
Hoofdstuk 3. Opzet en uitvoering van het onderzoek	18
3.1 Inleiding	18
3.2 De speciale school voor basisonderwijs	18
3.2.1 <i>Beschrijving van de school</i>	18
3.2.2 <i>Reden tot onderwijsvernieuwing</i>	18
3.2.3 <i>Het oriëntatietraject</i>	19
3.3 Doelstelling en vraagstelling.....	20
3.3.1 <i>Doelstelling</i>	20
3.3.2 <i>Vraagstelling en onderzoeksvragen</i>	20
3.4 Methodische karakterisering van het onderzoek	21
3.5 Populatie en steekproef	21
3.6 Dataverzamelmethode	23
3.6.1 <i>Interviewen</i>	23

3.6.2	<i>De topics van het interview</i>	23
3.6.3	<i>Wijze van dataverzameling</i>	24
3.7	De datapreparatie en analyse.....	24
3.8	De voorwaarden voor kwalitatief onderzoek.....	26
3.8.1	<i>Intersubjectiviteit</i>	26
3.8.2	<i>Betrouwbaarheid</i>	26
3.8.3	<i>Validiteit</i>	26
Hoofdstuk 4. Resultaten van het eerste interview		28
4.1	Ter inleiding.....	28
4.2	Noodzaak van onderwijsvernieuwing.....	28
4.2.1	<i>Vernieuwing van het onderwijs</i>	28
4.2.2	<i>De keuze voor OGO</i>	29
4.2.3	<i>Het behouden van onderwijselementen</i>	30
4.2.4	<i>Tempo van invoering</i>	31
4.3	Ontwikkelingsgericht Onderwijs.....	31
4.3.1	<i>Inhoud van OGO</i>	31
4.3.2	<i>Positieve kanten van OGO</i>	32
4.3.3	<i>Negatieve kanten van OGO</i>	33
4.3.4	<i>OGO in het SBO</i>	34
4.3.5	<i>Kerdoelen</i>	35
4.4	Inhoud van de oriëntatie op OGO.....	36
4.4.1	<i>Manieren van oriëntatie</i>	37
4.4.2	<i>Bezoek aan SBO B</i>	37
4.4.3	<i>Afspraken</i>	38
4.4.4	<i>Het oriëntatietraject</i>	38
4.4.6	<i>Voornemens voor het verdere schooljaar</i>	41
4.5	Het Managementteam.....	41
4.5.1	<i>Leiderschap MT</i>	41
4.5.2	<i>Besluitvorming starten oriëntatietraject door het MT</i>	43
4.6	Projectleider.....	43
4.6.1	<i>Begeleiding tijdens de bijeenkomsten</i>	43
4.6.2	<i>Klassenconsultaties</i>	44
4.7	De school als professionele organisatie.....	45
4.7.1	<i>Samenwerking</i>	45
4.7.2	<i>Zelfevaluatie</i>	45
4.7.3	<i>Consulteren bij elkaar in de groep</i>	46

4.7.4	<i>Draagkracht</i>	47
Hoofdstuk 5.	Resultaten van het tweede interview	49
5.1	Ter inleiding	49
5.2	Houding ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject.....	49
5.2.1	<i>Ontwikkelingsgericht Onderwijs</i>	49
5.2.2	<i>De duur van het oriëntatietraject</i>	50
5.2.3	<i>De begeleiding van de projectleider en het MT</i>	50
5.2.4	<i>Collega's</i>	50
5.3	Oriëntatie op OGO en de toepassing van OGO.....	51
5.4	Het vervolgttraject.....	51
5.4.1	<i>Toe aan de implementatiefase</i>	51
5.4.2	<i>Wensen en voorwaarden</i>	52
5.5	Overig.....	53
5.5.1	<i>OGO als deskundigheidsbevordering</i>	53
Hoofdstuk 6.	Conclusie, discussie en aanbevelingen	55
6.1	Inleiding	55
6.2	Conclusie.....	55
6.3	Discussie.....	58
6.4	Aanbevelingen.....	60
Literatuur	61
Bijlage 1	Topiclijsten voor de leerkrachten	63
Bijlage 2	Selectie relevante informatie	64
Bijlage 3	Labeling	71
Bijlage 4	Inhoud kernlabels	78
Bijlage 5	Overzicht labeling	82

Voorwoord

In het kader van mijn Masterstage Orthopedagogiek heb ik in het schooljaar 2006/2007 stage gelopen op een school voor speciaal basisonderwijs (SBO) in de provincie Utrecht. Bij het voltooien van de Master Orthopedagogiek stond naast het volbrengen van een stage het schrijven van een thesis centraal. Op deze SBO school kreeg ik de mogelijkheid om een beleidsstage te lopen en een praktijkgericht onderzoek uit te voeren.

Voor mijn thesis zocht ik een onderwerp dat praktisch relevant zou zijn voor de school. De school was zojuist een oriëntatietraject op ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) gestart. Het schoolteam zou zich minimaal een jaar lang gaan verdiepen in het onderwijsconcept OGO, waarna besloten zou worden of de school OGO zou gaan invoeren. Omdat het onderwerp mij erg aansprak en ik graag een praktisch relevant onderzoek wilde doen, besloot ik in overleg met mijn stagebegeleider, tevens de directeur van de school, en met mijn scriptiebegeleider vanuit de Universiteit, om onderzoek te doen naar de oriëntatiefase van de invoering van OGO van leerkrachten.

In eerste instantie was het onderzoek dus praktisch van aard en diende het onderzoeksmateriaal als ondersteuning voor de invoering van OGO op de school. Echter door bepaalde omstandigheden liep het onderzoek vertraging op, waardoor het karakter van deze thesis veranderde in een beschrijving van wat er zich ongeveer twee jaar geleden heeft afgespeeld. Deze thesis kan geen bijdrage meer leveren aan het invoeringstraject. Daarom is er voor gekozen, in tegenstelling tot bij een praktijkgericht onderzoek, de naam en de plaatsnaam van de school en de namen van de mensen die aan het onderzoek hebben deelgenomen te anonimiseren. Deze zijn verwijderd uit het oorspronkelijke onderzoeksrapport.

Graag wil ik van de gelegenheid gebruik maken om dr. Wim van Werkhoven te bedanken voor zijn inspiratie, deskundigheid en inhoudelijke en procesmatige begeleiding. Vervolgens gaat mijn dank uit naar de school voor speciaal basisonderwijs. Het team bedank ik hartelijk voor de mogelijkheid die ik heb gekregen om dit onderzoek op te zetten. In het bijzonder dank ik de directeur, de projectleider en de in mijn onderzoek betrokken negen leerkrachten voor hun medewerking aan het onderzoek. Tenslotte ben ik mijn vriend Alex van Bergen dankbaar voor zijn geduld en nuchtere commentaar.

Anne Constant
Ede, december 2008

Samenvatting

De onderzoekscontext van dit onderzoek wordt gevormd door een school voor speciaal basisonderwijs in de provincie Utrecht, die in het schooljaar 2006/2007 startte met een oriëntatieproject OGO, met het oog op de implementatie van OGO in de school. Via een kwalitatieve studie is het oriëntatieproces van de leerkrachten op systematische wijze gevolgd en de betekenisverlening en het gedrag van leerkrachten op individueel en collectief niveau inzichtelijk gemaakt. De betrokkenheid en veranderbereidheid van leerkrachten zijn hierbij nader bepaald. In eerste instantie diende het onderzoek praktijkondersteunend te zijn. De onderzoeksbevindingen en de voor de school geformuleerde praktische aanbevelingen diende bij te dragen aan een betere afstemming van de oriëntatiefase en/ of implementatiefase op de behoeften van de leerkrachten. Het onderzoek bestaat nu vooral uit een beschrijving van het verloop van de oriëntatiefase, waar anderhalf jaar later op teruggekeken kan worden.

De vraagstelling van het onderzoek luidt: *'hoe verloopt de oriëntatiefase van de invoering van het onderwijsvernieuwingconcept OGO van de leerkrachten op een speciale school voor basisonderwijs individueel en gezamenlijk'*. Voor dit onderzoek is aan de hand van de sneeuwbalmethode een steekproef van negen leerkrachten getrokken, bestaande uit 7 vrouwen en 2 mannen, variërend in leeftijd van 22 tot 55 jaar. Het onderzoeksinstrumentarium omvat semi-gestructureerde interviews, vooraf opgesteld aan de hand van een literatuurstudie over OGO en implementatie van onderwijsvernieuwing. Aan de hand van een eerste interview is onderzocht hoe de leerkrachten tegen OGO en het oriëntatietraject aankijken, hoe leerkrachten zich op ontwikkelingsgericht onderwijs oriënteren en welke positieve bevindingen, weerstanden, verwachtingen en voornemens zij hebben. Aan de hand van het tweede interview is nagegaan of de houding van de leerkrachten ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject is veranderd, of zij hun voornemens hebben kunnen waarmaken en of zij toe zijn aan de implementatiefase van ontwikkelingsgericht onderwijs. Alle interviews zijn op band opgenomen en nadien verbatim uitgetikt. Op basis van een kwalitatieve data-analyse zijn de onderzoeksgegevens geclusterd en geordend aan de hand van de onderzoeksvragen, waarna ze in de resultaten zijn verwerkt. Hierbij is gebruik gemaakt van citaten om een zo goed mogelijk beeld te geven van de beleving van de leerkrachten.

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat er onder de leerkrachten draagvlak bestaat voor onderwijsvernieuwing, waarbij leerkrachten over het algemeen ongeveer dezelfde visie delen. Daarbij staan alle leerkrachten achter de keuze voor het starten van het oriëntatietraject OGO. De leerkrachten hebben over het algemeen een positief beeld van OGO, maar zij zijn nog niet helemaal overtuigd van de noodzaak van OGO. Zij zien de meerwaarde van OGO vooral in voor de leerlingen en zijn over het algemeen bereid om onder bepaalde voorwaarden de implementatiefase van OGO in te gaan. Ondanks de motivatie en de veranderbereidheid van de leerkrachten, hebben zij relatief weinig OGO toegepast en zich erop georiënteerd. Daarbij zijn leerkrachten weinig tevreden over hun eigen oriëntatieproces. Hiervoor zijn een aantal condities aanwijsbaar die belemmerend werken in het oriëntatietraject. Leerkrachten uiten kritiek op de bijeenkomsten en het leiderschap van de projectleider en het MT. De meeste leerkrachten vinden dat de projectleider hen niet enthousiasmeert, dat het MT hen weinig begeleiding geeft en weinig belangstelling heeft voor hen, en dat er weinig samenwerking en zelfevaluatie plaatsvindt op de school. Voor het vervolg van het oriëntatietraject en de invoering van OGO is het belangrijk dat de schoolleiding de volgende faciliteiten meer aandacht geeft: het coachen, het enthousiasmeren en het beter informeren van leerkrachten; duidelijke afspraken; inspraak voor leerkrachten; en het voorzien van condities die zelfreflectie en de samenwerking tussen leerkrachten op school mogelijk maken.

Inleiding

In het onderwijs heeft er een verschuiving plaatsgevonden van het overdragen van kennis, het zogenaamde 'kennisoverdrachtsmodel', naar een model waarin het interactief leren en het construeren van kennis centraal staat. Deze benadering heeft gevolgen gehad voor de wijze waarop wordt gedacht over het onderwijs- en instructieproces. Binnen het onderwijs wordt gezocht naar vernieuwende onderwijsconcepten, waardoor leerlingen kunnen worden voorbereid op de maatschappij, en leerlingen steeds meer uitgedaagd kunnen worden om een brede set van competenties te ontwikkelen (Van der Linden, Teurlings & Vermeulen, 2003). OGO is een voorbeeld van een dergelijke onderwijsvernieuwing, waarvan het voornaamste doel is ernaar te streven de mogelijkheden tot deelname aan maatschappelijke praktijken bij leerlingen te verbeteren (Van Oers, 2005).

Het schoolteam van een school voor speciaal basisonderwijs in de provincie Utrecht heeft ervoor gekozen om in het schooljaar 2006/2007 aan een oriëntatieproject OGO deel te nemen, met het oog op de implementatie van OGO in de school. OGO is een vernieuwend onderwijsconcept dat uitgaat van een grotere betrokkenheid van kinderen bij de lessen door een meer thematische aanpak en een grotere inbreng van kinderen. De school beoogt met OGO verbetering van het onderwijs, een actievere leerhouding en een grotere mate van autonomie van leerlingen. De teamleden bevinden zich in een oriëntatieproces, waarbij zij bekijken of deze onderwijsvorm past bij de school, de leerkrachten en hun leerlingen. Tijdens het oriëntatieproces wordt het team begeleid door een externe projectleider met de nodige ervaring op het gebied van onderwijsvernieuwing en ontwikkelingsgericht onderwijs.

Om inzicht te verwerven in hoe leerkrachten zich verhouden ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject, wordt in deze thesis op systematische wijze onderzoek gedaan naar het oriëntatieproces van de leerkrachten. Centraal staat de vraag: *'hoe verloopt de oriëntatiefase van de invoering van het onderwijsvernieuwingconcept OGO van de leerkrachten op een speciale school voor basisonderwijs individueel en gezamenlijk'*. Aan de hand van interviews wordt onderzocht wat de mening en ervaringen zijn van leerkrachten, hoe leerkrachten zich op ontwikkelingsgericht onderwijs oriënteren, op welk niveau zij er in de praktijk mee bezig zijn en wat hun voornemens en verwachtingen zijn. Door middel van het tweede interview wordt nagegaan of de houding van de leerkrachten is veranderd, of zij hun doelen hebben kunnen realiseren en of zij toe zijn aan de implementatiefase van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Met dit onderzoek wordt getracht inzicht te krijgen in de percepties en ideeën van leerkrachten met betrekking tot ontwikkelingsgericht onderwijs, en met name om de betrokkenheid en veranderbereidheid van de leerkrachten te bepalen. Tevens wordt bekeken wat er nodig is voor verbetering en worden beleidsaanbevelingen gedaan.

De literatuurstudie die aan het onderzoek ten grondslag ligt, bestaat uit twee delen. In hoofdstuk 1 wordt beschreven wat ontwikkelingsgericht onderwijs is, wat het inhoudt en wat de wetenschappelijke grondslag hiervan is. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de effectiviteit en implementatie van OGO. Vervolgens zal in hoofdstuk 2 worden ingegaan op implementatie van onderwijsvernieuwing, waarbij aandacht wordt besteed aan factoren van succesvolle implementatie, implementatiestrategieën en zelfevaluatie.

In het onderzoeksdeel van deze thesis staat het onderzoek naar het oriëntatieproces van de school voor speciaal basisonderwijs centraal. Eerst worden de doelstelling, de vraagstelling en de onderzoeksvragen besproken. Aansluitend wordt de opzet en de uitvoering van het onderzoek nader toegelicht en de resultaten uiteengezet.

De conclusie, de discussie en de aanbevelingen vormen het sluitstuk van de scriptie. Hierin wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen en worden vervolgens kanttekeningen geplaatst bij de bevindingen van het onderzoek. Tevens zullen er aanbevelingen en suggesties worden gedaan.

Hoofdstuk 1. Ontwikkelingsgericht onderwijs

1.1 Inleiding

Het doel van hoofdstuk 1 is het schetsen van een algemeen beeld van de literatuur over OGO. Hierbij worden de kenmerken van OGO uiteengezet. Vervolgens staan de geschiedenis van OGO en het theoretisch kader waarop OGO is gebaseerd centraal. Tenslotte wordt (wetenschappelijk) onderzoek naar de effectiviteit en naar de implementatie van OGO besproken. Literatuur dat hierover beschikbaar is, is zeer beperkt.

1.2 Wat is Ontwikkelingsgericht Onderwijs?

In de afgelopen twintig jaar is in Nederland een belangrijke nieuwe stroming ontstaan in het onderwijs, die bekend geworden is onder de naam ‘ontwikkelingsgericht onderwijs’ (OGO). OGO is een onderwijspedagogisch concept voor primair onderwijs dat op zowel theoretische overwegingen en keuzen is gebaseerd als op behoeften en ervaringen die zich in de concrete onderwijspraktijk afspelen (Janssen-Vos, 1997).

In deze benadering van onderwijs gaat het niet alleen om de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, maar om de ontwikkeling van de hele persoonlijkheid. OGO wil leerprocessen op gang brengen die maximaal bijdragen aan de persoonvorming van alle leerlingen. Binnen deze benadering staat de brede ontwikkeling van het kind centraal, waaronder sociaal-emotionele, cognitieve, linguïstische en culturele competenties worden verstaan (Janssen-Vos, Pompert & Vink, 1997; Van Oers, 2001). In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt belang gehecht aan zelfstandigheid, initiatief en welbevinden van kinderen en worden leerprocessen op gang gebracht binnen betekenisvolle (thematische) sociaal-culturele activiteiten die intrinsieke motivatie en taakgerichtheid uitlokken (Van Oers, 2001). Daarbij wordt nadrukkelijk aandacht gegeven aan de rol van de leerlingen in zijn of haar eigen ontwikkelingsproces. De leerling is een actieve ‘leerder’ die het eigen leren vorm geeft. De leerkracht bepaalt als ervaringsdeskundige de einddoelstellingen en de kaders en functioneert als ‘stuurder’ in dit proces. De interactie tussen de leraar en de leerling tijdens de deelname aan de gemeenschappelijke activiteiten is dus erg belangrijk (APS, 2006). De leer- en ontwikkelingsdoelen worden over het algemeen globaal beschreven en zijn niet in termen van deelvaardigheden, niveaus of ontwikkelingsstadia gespecificeerd. Om de ontwikkeling van de kinderen te documenteren wordt gebruik gemaakt van het HOREB-systeem (Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling) (Veen, Vukking & Roeleveld, 2006).

In OGO wordt de meer kindgerichte benadering (zoals in Ervaringsgericht Onderwijs (EGO) en Reggio Emilia) en de methodegerichte benadering omgevormd tot een geïntegreerde strategie. In deze ‘derde’ weg vallen pedagogische en ontwikkelingsstimulerende motieven en werkwijzen van beide benaderingen samen (Janssen-Vos, 1997). Het OGO is een dynamisch concept dat open blijft staan voor verbeteringen en verdieping. Het moet verder uitgewerkt worden, in samenspraak met de onderwijspraktijk. Maar ook in principieel opzicht is het een open systeem; het denken over en het handelen in de praktijk blijft immers aan veranderingen onderhevig (Janssen-Vos, 1997).

1.3 Geschiedenis van OGO

OGO is ontstaan rond de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985, waarbij het kleuter- en lager onderwijs fuseerde tot de basisschool (Janssen-Vos, 1997). Het realiseren van een ononderbroken ontwikkelingsproces van kinderen was een van de centrale intenties van de basisschool. Kort na de komst van de basisschool nam de aandacht toe voor de kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen, omdat men een goede integratie van kleuters in de basisschool gewaarborgd wilde zien (Janssen-Vos, 1997). Dit

was voor het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) aanleiding om te onderzoeken hoe de continuïteit in de ontwikkeling van kinderen in de nieuwe basisschool kon worden vormgegeven. De ‘Projectgroep Onderbouw’ onder leiding van Frea Janssen-Vos had vooral behoefte aan praktijktheoretische inzichten die de onderwijspraktijk op een vernieuwend spoor zouden kunnen zetten. Dat heeft in eerste instantie geresulteerd in een curriculum voor de onderbouw: Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1997).

Voor het onderwijsconcept heeft Janssen-Vos zich door verschillende theorieën of onderwijsbenaderingen laten inspireren en putte daarbij uit verschillende bronnen (Janssen-Vos, 1997; Oers & Janssen-Vos, 2000). De eerste is het werk van de Belgische pedagoog Laevers. In de vormingstheorie van Laevers nemen ervaringsgerichte processen een centrale positie in. Situatie-georiënteerd onderwijs is een tweede belangrijke inspiratiebron geweest voor Janssen-Vos. Deze stroming komt voort uit een Duitse vernieuwingsbeweging (in de jaren zeventig) die tot doel had het onderwijs en de buitenschoolse werkelijkheid dichter bij elkaar te brengen. Vanuit dit oogpunt zijn thematische onderwijsactiviteiten voor kleuters ontworpen en ontstond een actuele aanpak van thematisch onderwijs (Ahlers & Vreugdenhil, 2003; Janssen-Vos, 1997). De derde en meest belangrijke bron vormt het werk van Carel van Parreren, dat momenteel op eigen wijze door Bert van Oers wordt voortgezet. Zij baseren zich daarbij op de cultuurhistorische theorie van Vygotskij. Hier zal in de volgende paragraaf dieper op worden ingegaan.

Het APS (B. Pompert en T. Schiferli) heeft in samenwerking met Van Oers, bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit, het OGO-concept verder ontwikkeld (De Haan, 2005). Naast Basisontwikkeling voor de onderbouw is voor de voorschoolse periode ‘Startblokken’ ontwikkeld en wordt er aan de uitbouw naar de bovenbouw gewerkt (Van Oers, Janssen-Vos & Schiferli, 2002).

Sinds 1997 is er het platform van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, waarin leerkrachten, begeleiders, opleiders en onderzoekers samenwerken. Het Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs is in 2004 ingesteld om een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van het OGO-concept, om praktijkgericht onderzoek te doen, om nieuwe inzichten te vertalen naar de PABO, de nascholing en het onderwijsveld en de internationale oriëntatie te versterken (De Haan, 2005).

1.4 Grondslag van ontwikkelingsgericht onderwijs

Het concept van OGO is gebaseerd op de cultuurhistorische theorie van de Russische psycholoog Vygotskij (1896 – 1934) over de ontwikkeling van mensen. De ontwikkelingsmogelijkheden van mensen liggen volgens Vygotskij niet uitsluitend in het individu zelf verankerd. Deze zijn vooral een functie van de aard van de omgang van het kind met de mensen uit zijn omgeving (Van Oers, Wardekker, Elbers & Van der Veer, 2008; Van Oers, Janssen-Vos & Schiferli, 2002). Naast het aanwijzen van de sociale omgeving en cultuur als beslissende factor in de ontwikkeling van het kind, wijst Vygotskij erop dat de ontwikkeling berust op het ontstaan van gemedieerd handelen. Hierbij wordt de rol van het eigen initiatief van het kind en de dialoog tussen volwassene en kind erg belangrijk geacht. Kinderen maken ontwikkelingen door die enerzijds worden bepaald door de voorbeelden van vormen van denken en oriëntatie die ze om zich heen zien, anderzijds door de drang van het kind om mee te doen (Van Oers, Wardekker, Elbers & Van der Veer, 2008; Vygotskij, 1986).

Voor Vygotskij wordt het ontwikkelingspotentieel van een individu gekarakteriseerd door de zone van naaste ontwikkeling. Wat Vygotsky’s theorie typeert is de omschrijving van de zone van naaste ontwikkeling als een sociaal-culturele activiteit waaraan een leerling zinvol zou kunnen en moet willen deelnemen, maar die hij of zij nog niet zelfstandig kan volbrengen (Van Oers, Wardekker, Elbers & Van der Veer, 2008; Vygotskij, 1986). Onder deze zone verstaat Vygotsky (1986) het verschil tussen wat een leerling al zelfstandig kan en wat de leerling kan met ondersteuning van een volwassene of een medeleerling. Vlak naast het actuele ontwikkelingsniveau liggen dus nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden

voor leerlingen. Die mogelijkheden kunnen zich toegeëigend worden met behulp van de zogenoemde ‘meerwetende partners’. Centraal staat het samen uitvoeren van de activiteit, waarbij de meerwetende partner hardop voordent en de belangrijkste voorwaarden creëert. De volwassene sluit aan bij de actuele kennis en de actuele behoefte van de leerling, en laat de leerling vervolgens de ruimte om te ontdekken en te experimenteren (Van Oers, 2001; Van Oers, 2005; Vygotsky, 1986).

Daarnaast grijpt het ontwikkelingsgerichte concept terug op het werk van onderzoekers die op Vygotskij voortbouwen (Van Oers, 2001). In Nederland is dat in eerste instantie Van Parreren (1988), die in de uitwerking van zijn handelingstheoretische visie op leren en ontwikkeling het belang van Vygotskij onderkende. Samen met Carpay heeft hij de cultuurhistorische visie op leren en ontwikkeling verder bekendheid gegeven. Het concept ontwikkelend onderwijs is de meest bepalende benadering voor OGO, dat met name door Van Parreren, in het voetspoor van Vygotskij, is ontwikkeld, (Van Oers & Janssen-Vos, 2000; Van Parreren, 1988). Bij ontwikkelend onderwijs gaat het om een visie op de wijze waarop kinderen leren. De kern van de theorie van Van Parreren komt erop neer dat alle leren op handelen berust, en dat dit handelen mensen van andere mensen leren. Langs deze weg komt de cultuur binnen in de ontwikkeling van jonge mensen. Onder bepaalde voorwaarden zal dit cultuurgeleide handelen optimaal bijdragen aan de persoonlijkheidsvorming van leerlingen (Van Oers, 2001).

Van Parreren (1988) pleit voor ontwikkelingsgericht leren in het onderwijs. Naar zijn mening heeft een directe training van jonge kinderen op specifieke handelingen langs de lijnen van een strak programma weinig gunstige effecten voor de ontwikkeling van deze kinderen. Het programmagerichte leren moet uitgesteld worden naar de bovenbouw van de basisschool. Voor de onderbouw moeten de eigen interesses en ontwikkelingskenmerken van de kinderen zelf centraal staan (Van Oers, 2001).

Van Oers (2001), betoogt daarentegen, dat ook het leren van jonge kinderen niet geheel zonder programma zou moeten plaatsvinden, en dat bovendien het ontwikkelingsgerichte idee niet moet worden losgelaten voor oudere leerlingen. Van Oers vat de term OGO dan ook breder op, als een aanduiding voor al het onderwijs dat expliciet de vorming van leerlingen probeert te stimuleren. Er moet recht worden gedaan aan zowel de ontwikkelingsmogelijkheden van individuele leerlingen als de culturele eisen die daaraan gesteld worden, via bijvoorbeeld programma's. Ontwikkelingsgericht onderwijs beslaat dus de gehele schoolloopbaan van leerlingen en krijgt vorm in de interactie tussen leerling en cultuur (Van Oers, 2001). Gekozen is voor de naam OGO en niet voor de benaming ‘ontwikkelend onderwijs’, omdat onderwijs een poging is om leren en ontwikkeling op gang te brengen, en deze benaming het pogende karakter beter tot uitdrukking brengt (Janssen-Vos, 1997).

In Nederland zijn, dankzij het werk van Van Parreren en van Van Oers, de Vygotskiaanse principes toegankelijk gemaakt voor de praktijk van het basisonderwijs (Janssen-Vos, 1997, Oers & Janssen-Vos, 2000).

1.5 Implementatie en effectiviteit van OGO

Sinds 1990 hebben vele innovatieactiviteiten plaatsgevonden en is uitgewezen dat Basisontwikkeling op een groot draagvlak kan rekenen in de onderwijspraktijk. Volgens Janssen-Vos (1997) vergt de invoering van Basisontwikkeling ongeveer tien jaar, omdat het om een omvangrijk en samenhangend geheel van onderwijsaspecten gaat, die in de veranderingen betrokken zijn. Het gaat om een conceptgestuurde innovatie, die geleidelijk geïntegreerd moet worden tot een persoonlijk concept, dat een leerkracht stuurt in zijn denken en handelen (Janssen-Vos, 1997).

Er zijn een aantal studies, waarin wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de effectiviteit en implementatie van OGO. Deze studies worden hieronder beschreven. Er is echter nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effectiviteit van OGO. De hier beschreven studies laten een tegengesteld beeld zien van OGO. Om de waarde van het OGO beter wetenschappelijk te onderbouwen is het van belang dat er meer evaluatieonderzoek plaatsvindt om de effecten van OGO op het handelen van

leerkrachten en op de brede ontwikkeling van kinderen te kunnen overzien. Wetenschappelijk onderzoek naar OGO is echter moeizaam aangezien deze benadering haar leerlingen volgt door middel van observatie met het HOREB systeem (Janssen-Vos et al., 1997). Momenteel lopen er diverse promotietrajecten.

Suhre (2002) heeft in Nederland onderzoek gedaan naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs in groep 3 en 4. Het onderzoek is uitgevoerd op drie scholen die al enkele jaren OGO aanbieden en op drie scholen die Programma Gericht Onderwijs (PGO) bieden. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vaardigheidstoetsen voor (begrijpend) lezen en schrijven die aan het begin en aan het eind van het schooljaar zijn afgenomen, en er is een leesattitudevragenlijst is afgenomen. Het onderzoek toont aan dat de groep 3 en 4 leerlingen van de ontwikkelingsgerichte groep een significant betere schrijfvaardigheid hebben ontwikkeld in vergelijking tot PGO leerlingen (Suhre, 2002). Schrijfvaardigheid heeft volgens de ontwikkelingsgerichte benadering invloed op de ontwikkeling van technisch lezen en wordt daarom veelvuldig gestimuleerd (Janssen-Vos, Pompert & Vink, 1997). Op het gebied van het lezen verloopt de leesontwikkeling in de OGO-groep wel iets positiever, maar worden er geen significante verschillen gevonden tussen de beide groepen 3 leerlingen. In groep 4 boeken de leerlingen uit de OGO-groep meer vooruitgang op het gebied van begrijpend lezen dan de leerlingen die programmatisch taalonderwijs krijgen aangeboden. Tevens is het aantal leerlingen met een goede tot zeer goede leesattitude in de OGO-groepen iets hoger dan in groepen met programmatisch onderwijs. Er moet bij deze constatering wel rekening worden gehouden met het kleine aantal scholen dat aan het onderzoek heeft meegedaan (Suhre, 2002).

Daarnaast was het doel van dit onderzoek na te gaan of leerkrachten met behulp van het handboek 'Met jou kan ik lezen en schrijven' van Knijpstra, Pompert & Schiferli (1997) en met het HOREB-systeem de leesontwikkeling goed kunnen volgen en ondersteunen. De manier waarop het onderwijsaanbod vorm krijgt, is onderzocht door middel van lesobservaties en interviews met leerkrachten. De algemene indruk is dat de leerkrachten de ontwikkelingsgerichte didactiek goed in de praktijk brengen. Ze volgen ook de meeste aanwijzingen uit het HOREB-systeem op (Suhre, 2002).

Door het SCO-Kohnstamm Instituut is, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen onderzoek uitgevoerd naar de implementatie en effecten van Startblokken en Basisontwikkeling (Veen, Fukkink & Roeleveld, 2006). Tussen het voorjaar 2003 en het voorjaar 2005 is onderzoek gedaan bij peuterspeelzaal-basisschoolcombinaties die Startblokken of Basisontwikkeling uitvoerden en bij reguliere peuterspeelzalen en basisscholen, die dienst deden als vergelijkingsgroep. Er zijn drie metingen verricht waarin de vorderingen van de kinderen op het gebied van taal, ordenen en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn getoetst. De resultaten op de toetsen die de taal- en de cognitieve ontwikkeling meten, laten van de Startblokken/ Basisontwikkeling-kinderen, gemeten over de periode van de peuterspeelzaal tot en met groep 2, geen statistisch significante grotere leerwinsten zien ten opzichte van de kinderen uit het reguliere onderwijs. De cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van de Startblokken-groep blijven zelfs achter bij die van de reguliere kinderen. De verschillen zijn echter niet meer significant na statistische correctie voor achtergrondverschillen, met uitzondering op het gebied van de taalontwikkeling in groep 1. Er zijn wel significante (geringe) effecten gevonden van het programma op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op werkhouding en aangenaam gedrag hebben de Startblokken-kinderen zich beter ontwikkeld dan de reguliere groep (Veen, Fukkink & Roeleveld, 2006).

Een verklaring voor de afwezigheid van effecten op de taal- en cognitieve ontwikkeling van de kinderen wordt door Veen, Fukkink en Roeleveld (2006) gezocht in het feit dat de kinderen uit de experimentele groep en de controlegroep maar ten dele vergelijkbaar zijn en in de onvolledige implementatie van het programma. De implementatie van het programma was nog niet overal voltooid op het moment dat de metingen bij de kinderen plaatsvonden (Veen, Fukkink & Roeleveld, 2006).

Wat de bruikbaarheid en de ingeschatte effectiviteit van Startblokken betreft geldt, dat de leidsters en leerkrachten over het algemeen tevreden zijn. Zij geven aan een werkwijze te hebben aangeleerd die hen in staat stelt beter en eerder verschillen tussen kinderen waar te nemen en hierop in te spelen. Ondanks de belasting, die ook ervaren wordt, met name door het veelvuldig en voortdurend documenteren, overleggen en plannen, werken de meeste leidsters en leerkrachten met opvallend groot enthousiasme met Startblokken of Basisontwikkeling (Veen, Fukkink & Roeleveld, 2006).

Janssen-Vos (1997) geeft eveneens aan dat er een duidelijke relatie bestaat tussen het oordeel van leerkrachten over de kwaliteit van hun onderwijs en hun arbeidssatisfactie. Leerkrachten die met Basisontwikkeling werken, vinden dat de ontwikkeling van hun kinderen vooruitgaat en vinden hun eigen rol interessanter en bevredigender.

Poland (2007) heeft (promotie)onderzoek gedaan naar de effecten van leren schematiseren in het kleuteronderwijs op de leerresultaten en -processen in groep 3. Schematiseren is een belangrijk hulpmiddel bij het leren rekenen bij OGO. Er is gebruik gemaakt van een experimentele groep, die een introductie kreeg van schematiserende activiteiten, en van een controlegroep. Er is een voormeting uitgevoerd in een kleutergroep aan het begin van groep twee, de nameting vond anderhalf jaar later plaats, halverwege groep 3. Op de voormeting scoorde de experimentele groep niet beter dan de controle groep wat betreft rekenvoorwaarden. Op de natoets behaalde de experimentele groep duidelijk betere resultaten dan de controlegroep na een half jaar rekenwiskundeonderwijs in groep 3. De kinderen in de controlegroep lieten een achteruitgang zien in hun leerresultaten na een half jaar in groep 3. De stijgende lijn in leerresultaat van de experimentele groep bewijst het positieve effect op leerresultaten van het leren schematiseren in groep 2 (Poland, 2007).

Hoofdstuk 2. Implementatie van onderwijsvernieuwing

2.1 Inleiding

De onderwijssector staat bekend om zijn vele vernieuwingen. Vernieuwingen die in het verleden vooral afhankelijk waren van sturing door de overheid, maar in toenemende mate door onderwijsinstellingen zelf worden geïnitieerd en uitgevoerd. Veel schoolorganisaties worstelen met de vraag welke benaderingen en aanpakken een constructieve en duurzame bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Vanuit het overheidsbeleid wordt een nadrukkelijk beroep gedaan op de autonomie van de scholen, hetgeen eisen stelt aan het beleidvoerend vermogen of probleemoplossend vermogen van scholen (Van der Linden, Teurlings & Vermeulen, 2003). Dit hoofdstuk bestaat uit een literatuurstudie, gericht op beantwoording van de vraag wat er bekend is over onderwijsvernieuwing en de meer specifieke strategieën om onderwijsvernieuwing te bevorderen.

Eerst wordt het onderwerp implementatie van onderwijsvernieuwing besproken, vervolgens wordt ingegaan op implementatiestrategieën die onderwijsvernieuwing kunnen bevorderen. Daarna staat de motivatie van betrokkenen in het vernieuwingsproces centraal en wordt besproken wat transformatief leiderschap inhoudt. Tenslotte wordt ingegaan op zelfevaluatie als middel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

2.2 Implementatie van onderwijsvernieuwing

2.2.1 Onderwijsvernieuwing

Bij onderwijsvernieuwing (of innovatie) gaat het om een ingreep om het onderwijs te verbeteren. Daarbij kan onderscheid gemaakt worden tussen geringe ingrepen in het onderwijs, uitgebreidere ingrepen en omvangrijke ingrepen. Op de in het onderzoek betrokken SBO school gaat het om het laatste genoemde, het type strategische vernieuwing (Frederiks & De Bie, 2004). Dit heeft betrekking op verbeteringen in de organisatie en inhoud van de school als geheel.

Elke onderwijsvernieuwing start met het oogmerk een knellend probleem op te lossen. Het begint met de bewustwording van een probleem. Er is een noodzaak nodig om tot de implementatie van de vernieuwing over te gaan. Daarbij is het belangrijk dat de leerkrachten dat probleem ten volle onderschrijven, het is hun probleem (Frederiks & De Bie, 2004). De leerkrachten moeten de ondoelmatigheid van het eigen huidige gedrag erkennen.

Een model om inzicht te krijgen in het invoeren van vernieuwingen is het model van Fullan (1991, in Fleuren, Wiefferink & Paulussen, 2002). Dit model bestaat uit drie fasen. De eerste fase leidt tot het besluit al dan niet volgens de vernieuwing te gaan werken (adoptie). Het betreft een mentaal proces. In de volgende fase, de implementatiefase gaat men in de praktijk aan de slag met de vernieuwing. In de derde fase gaat men over tot het institutionaliseren van de vernieuwing. De gedragsverandering moet geïncorporeerd worden in het dagelijks handelen. Er zou nog een laatste fase toegevoegd kunnen worden, waarin het resultaat wordt geëvalueerd (Fleuren et al., 2002).

2.2.2 Implementatie en oriëntatie

Onder 'implementatie' wordt verstaan: een procesmatige en planmatige invoering van vernieuwingen en/of veranderingen van bewezen waarde met als doel dat deze een structurele plaats krijgen in het (beroepsmatig) handelen, in het functioneren van organisatie(s) of in de structuur van de gezondheidszorg (Hulscher, Wensing & Grol, 2000). De oriëntatiefase wordt gezien als een soort adoptiefase (Fullan, 1991). Het is een onderdeel van de implementatie, een soort pre-implementatie of 'ervaringsperiode', om met het fenomeen bekend te raken en het team voor te bereiden. Er is sprake van het verkrijgen van een

zekere indruk van iets in een bepaalde tijd. Volgens Reynolds et al. (1996) stranden veel innovaties tijdens de pré-implementatie, omdat er niet genoeg support voor de vernieuwing is verkregen.

Een effectieve implementatie houdt in wijzigingen in het curriculum, materialen, gedrag, gedachten en begrijpen. Het proces van implementatie is hoofdzakelijk een leerproces. Om leerkrachten tot ontwikkeling te laten komen, is het belangrijk om met vier elementen rekening te houden: de doelen van leerkrachten, de leerkracht als een persoon, de context waarin leerkrachten werken en de werkrelatie die leerkrachten hebben met hun collega's in en buiten de school. Leeftijd, stadium van carrière, leefervaringen, seksefactoren hebben invloed op de interesse van mensen in reactie op vernieuwingen en hun motivatie om te veranderen (Fullan & Hargreaves, 1992).

2.3 Implementatiestrategieën

Een implementatiestrategie is een geplande methode van aanpak om de implementatie van een vernieuwing te bevorderen. Deze strategieën kunnen betrekking hebben op het individu, de context of de structuur (Hulscher, Wensing & Grol, 2000). In de literatuur over effectieve schoolverbetering worden daarbij doorgaans twee criteria gehanteerd om na te gaan of scholen succesvol zijn verbeterd; de opbrengsten bij leerlingen (schooleffectiviteit) en het vermogen van scholen om te vernieuwen ('change capacity') (Hopkins, 2001; Creemers & Sleegers, 2003). Dit laatste heeft betrekking op de aanwezigheid van condities voor onderwijsverandering: leiderschap, samenwerkingscultuur, participatie, ondersteunende structuren voor leren, effectieve relaties met de omgeving, faciliteiten en financiële middelen.

Er zijn verschillende studies gedaan naar de meeste effectieve wijzen van het implementeren van vernieuwingen. Hieronder wordt een aantal implementatiestrategieën genoemd. Achtereenvolgens worden het werken met een 'evidence based' benadering, het werken met doelen, het gebruik van verschillende werkvormen en de risicofactoren besproken.

2.3.1 Evidence based benadering

Verbetering of verandering van onderwijs die zoveel mogelijk gebaseerd is op wetenschappelijk bewijs voor de effectiviteit van methoden en aanpakken wordt de 'evidence based' benadering genoemd. Essentieel is dat de relatie tussen onderwijsvormen en effecten op wetenschappelijk verantwoorde wijze wordt beschreven en geanalyseerd (Van den Berg & Riemersma, 2006).

Het is de vraag of implementatie moet worden aangestuurd vanuit onderzoek en wetenschap (top-down) of vanuit de problemen in de praktijk (bottom-up). Bij een top-down benadering dreigt het gevaar dat de leraren buiten spel komen te staan. Bij de bottom-up benadering wordt de wetenschap weer buiten spel geplaatst. Er wordt gepleit voor een veranderingsproces op basis van de kenmerken van ontwikkelingsonderzoek (Nelissen, n.d.). Een kerngedachte daarbij is dat leerkrachten als praktijkdeskundigen participeren in het vernieuwingsproces en daardoor de vernieuwing als herkenbaar en zinvol ervaren (Fleuren et al., 2002; Van den Berg & Riemersma, 2006; Nelissen, n.d.). De kennis van deze professionals is de basis voor de ontwikkeling van wetenschappelijke kennis. Dit geldt met name wanneer onderwijsprofessionals niet zomaar op hun gevoel en ervaring afgaan, maar reflecteren op hun handelen, vragen stellen over de effectiviteit ervan, kennis van elkaar benutten, vergelijkingen maken met andere aanpakken, etcetera (Fleuren et al., 2002).

2.3.2 Werken met doelen

Bij het opzetten van een project is het uitwerken van de doelen een belangrijk onderdeel. Er wordt onderscheid gemaakt tussen: doelen op kaderniveau, die betrekking hebben op de langetermijn wensen; doelen op planniveau, die geformuleerd zijn in SMART-termen; doelen op resultaatniveau, die aangeven welke activiteiten moeten zijn gerealiseerd om de doelen op planniveau te halen (Grootte, Hugenholtz-

Sass & Slikker, 2002). Het doel op de lange termijn is de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. De doelen op planniveau en de doelen op resultateniveau zijn de doelen van de leerkrachten.

Een manier om met concrete doelen te werken is volgens de PDSA-cirkel (Diephuis, 2004). Dit is een cyclische benadering van verander- en verbeterprocessen waarbij je leert van en stuurt op resultaten. De cirkel bestaat uit vier onderdelen: plannen (plannen van activiteiten en het stellen van doelen), doen (uitvoeren van de geplande activiteiten), studie (nagaan in hoeverre de afgesproken doelen zijn gerealiseerd) en actie (analyse van afwijkingen en aanpassen van het proces). Het model benadrukt dat het succes van een organisatie wordt bepaald door de mate waarin het management er in slaagt deze cirkel als een automatisme in alle lagen van de organisatie toe te passen en de organisatiecultuur daarop af te stemmen. Het gaat niet om een eenmalige toetsing maar om het continu meten van gegevens en bestuderen van de effecten daarvan (Diephuis, 2004).

2.3.3 Het gebruik van verschillende werkvormen

Om een verandering tot stand te brengen moet men op verschillende niveaus een bepalende invloed kunnen uitoefenen: op de formele structuur van de organisatie, op de werkprocessen, op de dagelijkse gang van zaken en op mensen in de organisatie (Van Yperen, 2007). Effectieve interventies om gedragsveranderingen bij professionals te bevorderen zijn onder andere: het afleggen van bezoeken bij instanties waar de veranderingen zijn doorgevoerd; het gebruik van hints, wenken, geheugensteuntjes; interactieve informatieve bijeenkomsten; en het volgen van workshops. Vaak blijkt een combinatie van meerdere strategieën effectief te zijn (Van Yperen, 2003; Van Yperen 2007).

2.3.4 Risicofactoren

Uit de praktijk blijkt dat implementatieprocessen vaak niet goed verlopen, doordat het draagvlak en de interesse onvoldoende zijn. Het is daarom zinvol dat organisaties een overzicht maken van de mogelijke belemmerende en bevorderende factoren alvorens men tot implementatie overgaat. Dit is de implementatiediagnose. Met deze diagnose wordt gekeken welke belemmeringen er zijn en welke interventies gepleegd kunnen worden om ze op te lossen (Fleuren et al., 2002).

De meeste belemmerende en bevorderende factoren zijn situatiespecifiek. Paulussen (1994) onderscheidt vier categorieën van factoren: kenmerken van de omgeving, kenmerken van de vernieuwing, kenmerken van de toekomstige gebruiker en kenmerken van de invoerstrategieën. Een groot risico ligt bij de kenmerken van de toekomstige gebruiker, in het geval van dit onderzoek de leerkrachten. De reflectie speelt hierbij een grote rol. Een ander risico is een kenmerk van de invoerstrategie; het kost veel tijd om de vernieuwing helemaal door te voeren, zodat alle fasen van het model van Fullan (1991) doorlopen zijn.

2.4 Motivatie van de betrokkenen

De motivatie van de betrokkenen is belangrijk voor het al dan niet slagen van een implementatie (Nelissen, n.d.). Mensen veranderen hun gedrag als die verandering als zinvol wordt ervaren. Als dit om welke reden dan ook niet zo is, heeft het weinig zin ze met rationele argumenten te overtuigen. Wel heeft het zin een gemeenschappelijke basis te vinden. Die komt men op het spoor door de praktijk van leraren te leren kennen en begrip te ontwikkelen voor zijn problemen en te proberen tot een gemeenschappelijke analyse te komen. Gezamenlijke analyse van didactisch handelen, leidt tot reflectie op dat didactisch handelen. Reflectie is de motor achter veranderingen, omdat men daardoor meer greep krijgt op het handelen. Men verwerft daarover het ownership. Dat wil zeggen dat veranderingen niet op gezag van, maar in samenspraak met een ander plaatsvinden (Nelissen, n.d.). Voor wat betreft de besluitvorming met betrekking tot het invoeren van een vernieuwing is het voor het welslagen van de vernieuwing van belang dat alle teamleden bij de besluitvorming worden betrokken.

Ondanks de beschikbaarheid van verschillende implementatiestrategieën, is het moeilijk om het gedrag van professionals te veranderen. Verandering is een geleidelijk proces waarin een aantal fasen te onderscheiden zijn. Het meest bekend is het transtheoretische model van Prochaska & DiClemente (1984), waarin wordt beschreven in hoeverre mensen klaar zijn voor veranderingen en de wijze waarop ze kunnen worden gemotiveerd (Hulscher, Wensing & Grol, 2000; Van Yperen, 2007). In het model worden de volgende zes stadia doorlopen:

1. Precontemplatie: het individu is niet gemotiveerd en niet van plan om in de nabije toekomst iets te veranderen. Verandering kan worden bevorderd door het individu bewust te laten worden van het eigen gedrag en van de consequenties voor de omgeving.
2. Contemplatie: het individu is zich ervan bewust dat er een probleem is en overweegt om te veranderen. Voor- en nadelen worden afgewogen, maar het individu is nog niet klaar voor concrete actie. Verandering wordt bevorderd door het individu het eigen gedrag te laten evalueren en door aandacht te besteden aan de voordelen van veranderingen.
3. Voorbereiding: het individu heeft de wil om te veranderen en probeert op kleine schaal iets te veranderen aan zijn of haar gedrag. In deze fase is het individu gevoelig voor handelingsgerichte implementatieprogramma's.
4. Actie: Het individu heeft zichtbare veranderingen aangebracht in het gedrag. Verandering wordt gefaciliteerd door het verbinden van consequenties aan gedrag, sociale ondersteuning en het aanleren van nieuw gedrag.
5. Behoud: het individu probeert het gedrag te stabiliseren en te voorkomen dat er een terugval plaatsvindt, hetgeen zes maanden tot vijf jaar kan duren. Het veranderen staat hier minder centraal.
6. Terugval: het individu valt één of meer fasen terug. De verandering kenmerkt zich door de verschillende stappen een paar keer achter elkaar te doorlopen.

2.5 *Transformatief leiderschap*

Van de schoolleiding binnen een lerende organisatie wordt volgens Jutten (2003) 'transformatief leiderschap' verwacht. Daaronder wordt het proces verstaan, waarbij mensen intensief worden aangesproken op hun individueel vermogen en kundigheid, om de context waarin ze leven en werken te veranderen. Onderzoek naar schoolontwikkeling en onderwijsverandering laat zien dat met name transformatieve vormen van leiderschap positieve effecten hebben op de betrokkenheid van leraren bij onderwijsvernieuwing en de verandering van hun lespraktijk (Staessens & Vandenberghe, 1990).

Voor leraren moet er in de school door de schoolleiding een krachtige leeromgeving gecreëerd worden. Met schoolleiding wordt hier zowel schoolleiders als externe begeleiders bedoeld. Leraren werken in het hedendaagse onderwijs doorgaans als autonome individuen wat mogelijk de oorzaak is van een stagnatie van het leergedrag van leraren. Daarbij kan opnieuw leren het afleren van oude vertrouwde handelwijzen betekenen, wat kan zorgen voor frustratie, angst en ambivalentie bij leerkrachten (Staessens & Vandenberghe, 1990). Om het leren van leraren te vergroten is een cultuuromslag in de school nodig die maakt dat deze manier van werken wordt vervangen door structurele collegiale samenwerking. Daarbij moeten leraren zelf de toegevoegde waarde voor de kwaliteit van het onderwijs kunnen inzien. Hoe meer druk hoe meer weerstand bij leerkrachten. De schoolbegeleiders hebben hierbij een voortrekkersrol, een voorbeeldfunctie. Staessens (1990) geeft aan dat de aanwezigheid van een schoolleider die optreedt vanuit een duidelijke visie en deze visie ook communiceert naar het team een positieve invloed heeft op de implementatie. Daarbij moet de schoolleider ervoor zorgen dat er samen continu gewerkt wordt aan het ontwikkelen, dragen, uitdragen en bewaken van een gemeenschappelijke visie. Visies ontstaan pas gedurende de uitvoering omdat er eerst enige ervaring moet zijn opgedaan met de doorgaans complexe verandering en een visie moet worden gedeeld. Dat ontstaat pas gedurende de dynamische interacties tussen leden van de organisatie.

Daarnaast zijn voor de schoolleiding faciliteiten als tijd, ruimte, middelen, aanmoediging en het coachen van personeel belangrijke voorwaarden. Erkenning en aandacht hebben voor de professionaliteit, gevoelens, behoeften en knelpunten van mensen zijn eveneens belangrijk in een implementatieproject (Geijssel, Van den Berg & Slegers, 1999; Jutten, 2003; Van Yperen, 2004). Dit geeft medewerkers de kans om mee te denken over de toekomst van de eigen organisatie. Het spreidt leiderschap naar alle medewerkers op sleutelposities binnen de organisatie. Om al deze situaties te bewerkstelligen moet ook de schoolleiding zich lerend en dus kwetsbaar op durven stellen (Jutten, 2003).

Volgens Geijssel, Van den Berg & Slegers (1999) is het stimuleren van samenwerking in de school een voornamelijk doel. Communicatie en coöperatie tussen leerkrachten zijn twee basisprocessen in het opbouwen en onderhouden van de schoolcultuur. Er bestaan professionele relaties indien het beroepsmatig functioneren gemeenschappelijk wordt gemaakt. Het is belangrijk dat werkgerelateerde problemen of aangelegenheden worden gedeeld of bespreekbaar worden gemaakt (Staessens & Vandenberghe, 1990). Echter het opbouwen van relaties met teamleden en tussen teamleden blijkt een van de moeilijkste vaardigheden te zijn van het leiderschap (Fullan, 2002).

2.6 Zelfevaluatie

Volgens Macbeath, Jacobson, Schratz, en Meuret (2000) hebben in de laatste twintig jaar de Europese onderwijssystemen grote veranderingen ondergaan, wat inhield meer autonomie, verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid voor scholen. De scholen in Nederland en in het Verenigd Koninkrijk hebben de meeste autonomie. Door beslissingen meer bij scholen neer te leggen, maakt de overheid ze medeverantwoordelijk voor het bewaken van kwaliteit. Kwaliteitsevaluatie op schoolniveau is een strategie dat de overheid informeert, bewustzijn bevordert en scholen ondersteunt in de management van decentralisatie. De evaluatie van kwaliteit kan worden omschreven als het streven naar het begrijpen van onderwijsprocessen en producten, om het te controleren en te verzekeren dat deze processen geschikt, gebruiksvriendelijk en effectief zijn, om er zeker van te zijn dat ze niet alleen de gewenste uitkomsten produceren, maar dat ze zelf educatief zijn, op de lange en korte termijn (Macbeath, Jacobson, Schratz & Meuret, 2000).

Er zijn hoofdzakelijk twee benaderingen voor kwaliteitsevaluatie, externe en interne of zelfevaluatie. Externe evaluatie is het van buitenaf controleren en begeleiden van scholen door bijvoorbeeld de overheid of inspectie of andere kwaliteitsverzekerende mechanismen, die pogen te verzekeren dat kwaliteit in educatie wordt voorzien, dat scholen middelen efficiënt gebruiken. Externe evaluatie kan feedback bieden aan scholen over hun sterke en zwakke kanten, actiepunten formuleren, ondersteuning bieden of middelen om aan de doelen tegemoet te kunnen komen (Macbeath, Jacobson, Schratz & Meuret, 2000).

Het doel van interne zelfevaluatie is oorspronkelijk ontwikkelend. Het is een intrinsiek kenmerk van effectieve scholen. Zelfevaluatie wordt gezien als een mechanisme om scholen in staat te stellen hun kwaliteit te verbeteren, om hun vooruitgang te monitoren en om nauwkeurig te rapporteren naar hun externe mensen (zoals ouders) (Macbeath, Jacobson, Schratz & Meuret, 2000).

Hoofdstuk 3. Opzet en uitvoering van het onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een methodologische verantwoording gegeven van het onderzoek. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de onderzoekscontext van dit afstudeeronderzoek, de school voor speciaal basisonderwijs (3.2); de doelstelling, vraagstelling en onderzoeksvragen (3.3); de methodische karakterisering van het onderzoek (3.4); de steekproeftrekking (3.5); de dataverzamelmethode (3.6); de datapreparatie, gegevensanalyse en interpretatie (3.7); en tenslotte de voorwaarden voor kwalitatief onderzoek.

3.2 De speciale school voor basisonderwijs

3.2.1 Beschrijving van de school

De in het onderzoek betrokken basisschool betreft een streekschool voor Speciaal Basisonderwijs (SBO) in de provincie Utrecht. Naar de school worden kinderen van vier tot en met twaalf jaar verwezen die leer-, gedrags- en/ of opvoedingsproblemen hebben en op de reguliere basisschool onvoldoende kunnen meekomen. Kinderen van het medisch kleuterdagverblijf kunnen hier ook worden geplaatst.

Bij aanvang van het onderzoek is de school een middelgrote school met ruim 230 leerlingen verdeeld over 16 groepen. De gemiddelde klassengrootte is 15 kinderen. De schoolpopulatie bestaat voor ongeveer 80 % uit autochtone kinderen en voor 20 % uit allochtone kinderen. De ouders van de kinderen hebben gemiddeld een lage sociaal-economische status.

De school wordt aangestuurd door een managementteam (MT). Deze bestaat uit drie leden: directeur M. en twee bouwcoördinatoren. Verder werken er op de school 21 groepsleerkrachten, verdeeld over drie verschillende bouwen. Er zijn vijf onderbouwklassen, zes middenbouwklassen en vijf bovenbouwklassen. Elke bouw heeft zeven leerkrachten. Naast het MT en de groepsleerkrachten zijn er 17 andere medewerkers op de school werkzaam, waaronder twee conciërges, administratief medewerkers, klassenassistenten, vakleerkrachten voor gym en handvaardigheid en onderwijsondersteunend personeel. Dit onderwijsondersteunend personeel bestaat uit twee logopedistes, twee interne begeleiders, een remedial teacher, een orthopedagoge/gz-psychologe, een ontwikkelingspsychologe, een psychologisch assistente, een maatschappelijk werkster, een motorisch remedial teacher, een coördinator leerlinggebonden financiering en een speltherapeut.

3.2.2 Reden tot onderwijsvernieuwing

Hier wordt beschreven wat de reden is van onderwijsvernieuwing op de in het onderzoek betrokken school en waar de keuze voor het concept OGO op gebaseerd is. Tenslotte wordt beschreven in welke mate de school ervaring heeft met onderwijsvernieuwingen.

Volgens directeur M. bleek er op de in het onderzoek betrokken SBO school onder de teamleden geen vraag naar onderwijsvernieuwing te bestaan, die heeft M. naar eigen zeggen zelf gecreëerd. M. zegt veel te hebben nagedacht over onderwijsvernieuwing en heeft zich afgevraagd hoe anders en hoe wetenschappelijk gegrond mogelijk het onderwijs moet zijn. M. wil graag af van het traditionele klassikale onderwijs en vindt het belangrijk dat onderwijs meer gericht is op autonomie en motivatie van kinderen. M. vindt het belangrijk om kinderen meer bij het onderwijs te betrekken, om hen meer autonomie geven, wat minder gedragsproblemen tot gevolg zal hebben. Door bijeenkomsten over OGO te volgen, door over OGO te lezen en door een OGO-school te bezoeken is M. zeer enthousiast geworden over ontwikkelingsgericht onderwijs. Wat hem onder andere aansprak is dat de ontwikkelingsgerichte aanpak een aanpak is die tussen een methodegerichte aanpak en een leerlinggerichte aanpak zit. Daarbij zegt M.

dat OGO een onderdeel is van het nieuwe leren, dat het meest wetenschappelijk onderbouwd is. Er bestaat een empirische basis voor deze onderwijsvorm.

Directeur M. ziet het oriëntatieproces als het doormaken van groei en (visie)ontwikkeling. Hij vindt het belangrijk dat het team meer los komt van de methodische aanpak van de leerstof, omdat hij dat niet bij deze school vindt passen. Hij ziet OGO als versterking van de knowhow van leerkrachten, ziet het als deskundigheidsbevordering. M. zegt dat het wel een beetje opgelegd is aan het team, maar wel vanuit zijn overtuiging.

Er zijn wat betreft innovatie een aantal jaar geleden adaptieve maatregelen als het directe instructiemodel, de instructietafel en vaste loopronden ingevoerd. In het schooljaar 2005/2006 is Taaltrapeze voor taal ingevoerd en het jaar daarvoor Estafette voor voortgezet technisch lezen. In het jaar 2006/2007 wordt een nieuw leerlingadministratie- en leerlingvolgsysteem in gebruik genomen. Tevens worden door de school studiedagen georganiseerd over leer- en gedragsproblemen, waarbij deskundigen van buiten de school worden betrokken. Uit het voorgaande blijkt dat de school relatief veel activiteiten ontplooit en ervaring heeft met het initiëren en doorvoeren van vernieuwingen.

3.2.3 *Het oriëntatietraject*

In deze paragraaf wordt besproken hoe het oriëntatietraject tot stand is gekomen, welke interventies zullen worden gepleegd, welke afspraken er zijn gemaakt en wat de verwachtingen van projectleider K. zijn.

Nadat in februari 2006 het managementteam een bezoek heeft gebracht aan SBO B. in de provincie Gelderland, zijn de leerkrachten geïnformeerd over de ervaringen van de MT-leden en mogelijk enthousiast gemaakt. De teamleden hebben vervolgens de mogelijkheid gekregen om een cursus van Bert van Oers te volgen. Hieraan hebben zes teamleden deelgenomen.

Vervolgens is door het managementteam besloten om aan een oriëntatieproject OGO deel te nemen en zodoende is op teamniveau projectleider K., werkend bij een schoolbegeleidingsdienst, aangetrokken. Het team heeft geen beslissingsrecht gehad bij het maken van deze keuze. Bij het besluit of de school ook daadwerkelijk verder gaat met OGO, zal het team wel worden betrokken.

Op twintig juni 2006 is er een eerste algemene bijeenkomst geweest onder leiding van projectleider K. Hierin is door K. uitleg gegeven over het oriëntatietraject. Tevens is aan de hand van stellingen gekeken wat de draagkracht was in het team, en zijn verwachtingen als ook zorgen uitgesproken. Vervolgens is door K. een traject met twee gezamenlijke bijeenkomsten, bijeenkomsten per bouw en klassenconsultaties voor het schooljaar 2006/2007 ontwikkeld.

Het schoolteam woont op achttien september 2006 een bijeenkomst over OGO in het rekenwiskundeonderwijs bij. Deze bijeenkomst wordt geleid door een medewerker van De Activiteit, het landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Op drie oktober 2006 gaat het team op bezoek bij SBO B., waar OGO al in het onderwijshandelen is geïntegreerd. De teamleden krijgen een rondleiding door deze school, worden geïnformeerd over de manier waarop de school het onderwijs verzorgt, en brengen een bezoek aan twee groepen.

Op zeven december en negen mei 2007 worden de volgende gezamenlijke bijeenkomsten door het team bijgewoond. Naast het krijgen van informatie en een terugblik, gaat het team tijdens deze bijeenkomsten actief met elkaar aan de slag met ontwikkelingsgericht onderwijs. Tijdens de laatste bijeenkomst wordt tevens in groepjes gewerkt aan een thema.

Verder worden, verspreid over het schooljaar 2006-2007, aan elke bouw twee bijeenkomsten en twee klassenconsultaties gegeven door projectleider K. Tijdens de bijeenkomsten krijgt het team informatie (theorie) over OGO en voorbeelden van de uitvoering ervan aangereikt. Ook worden mogelijke activiteiten besproken, gekozen en uitgewerkt voor in de eigen groep en wordt er gereflecteerd op de consultaties. In deze reflectie voegt K. theorie toe, waarbij hij gebruik maakt van de vijf impulsen.

Het oriëntatietraject is vooral gericht op het lezen. Hiervoor is gekozen omdat het team heeft aangegeven dit een erg belangrijk onderwerp te vinden. In het oriëntatiejaar komen ook nog in mindere mate gesprekken, rekenen en wiskunde, samenwerkingsvormen en thematiseren aan bod.

Met de teamleden is de afspraak gemaakt dat zij zich het komende schooljaar zullen oriënteren op OGO en zullen bekijken of OGO bij de leerlingen en bij hen past. De leerkrachten moeten ervaringen gaan opdoen en bij zichzelf gaan nadenken hoe ze zich oriënteren op OGO. Van de leerkrachten als ook het onderwijsondersteunend personeel wordt verwacht dat zij deelnemen aan de bijeenkomsten. De leerkrachten nemen ook deel aan de klassenconsultaties.

Projectleider K. verwacht dat de oriëntatie aan het eind van het schooljaar (juli 2007) zal worden verlengd. Hij voorspelt dat het invoeringstraject halverwege het schooljaar 2007-2008 van start gaat. Een invoeringstraject van OGO duurt ongeveer zes jaar. Dit komt omdat er een hele omslag zal moeten plaatsvinden in het denken. OGO betekent heel anders over onderwijs denken. Er is sprake van een ontwikkelingsproces.

Daarbij verwacht K. dat het oriëntatie- en implementatieproces op een SBO langzamer gaat dan op een reguliere basisschool, door de specifieke leerling- en leerkrachtpopulatie, en de tussenlaag van het ondersteunend personeel.

3.3 Doelstelling en vraagstelling

3.3.1 Doelstelling

Met behulp van dit onderzoek wordt het oriëntatieproces van de leerkrachten op een school voor speciaal onderwijs op systematische wijze gevolgd. Doel van dit onderzoek is informatie te verzamelen over het oriëntatieproces van de leerkrachten, en de betekenisverlenings- en zingevingsprocessen en het gedrag van de individuele leerkracht als ook op collectief niveau inzichtelijk te maken. Aan de hand van interviews wordt geïnterviewd hoe de leerkrachten tegen ontwikkelingsgericht onderwijs en het oriëntatietraject aankijken en welke positieve bevindingen, weerstanden, verwachtingen en voornemens zij hebben. Daarnaast wordt bekeken in hoeverre en op welke manier de leerkrachten zich intern en extern op OGO oriënteren en op welk niveau zij in de praktijk er al mee bezig zijn.

Aan de hand van het tweede interview wordt bekeken of de houding van de leerkrachten ten opzichte van ontwikkelingsgericht onderwijs en het oriëntatietraject is veranderd, of zij hun voornemens hebben kunnen waarmaken en of zij toe zijn aan de implementatiefase van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Naast het interviewen van leerkrachten worden ook directeur M. en projectleider K. geïnterviewd. Het verkrijgen van informatie omtrent het (starten van het) oriëntatietraject en procedures, verwachtingen en afspraken staan hierin centraal.

Het onderzoek diende in eerste instantie een praktijkonderzoek te zijn. De praktische relevantie van dit onderzoek was dat op basis van de verzamelde gegevens en de conclusies beleidsvoorstellen voor de school zouden worden geformuleerd. De stand van zaken en de aanbevelingen hadden als oogmerk de oriëntatiefase en/ of implementatiefase beter te laten aansluiten bij de behoeften en mogelijkheden van de leerkrachten. Tenslotte zouden de belanghebbenden geïnformeerd worden of de leerkrachten toe zijn aan de implementatiefase van ontwikkelingsgericht onderwijs.

3.3.2 Vraagstelling en onderzoeksvragen

In dit onderzoek naar de oriëntatiefase van OGO staat de volgende vraagstelling centraal:

“Hoe verloopt de oriëntatiefase van de invoering van het onderwijsvernieuwingconcept OGO van de leerkrachten op een speciale school voor basisonderwijs individueel en gezamenlijk?”

Ter beantwoording van deze vraag zijn begin november 2006 de volgende onderzoeksvragen en subonderzoeksvragen opgesteld:

1. Welke betekenis geven de leerkrachten aan ontwikkelingsgericht onderwijs en het oriëntatietraject? Delen zij een gezamenlijke visie en zo niet waarin verschilt deze visie?
2. Wat is de betrokkenheid en de veranderbereidheid van de leerkrachten met betrekking tot ontwikkelingsgericht onderwijs?

Subonderzoeksvragen die naar aanleiding van het eerste interview (februari 2007) zullen worden beantwoord:

1. Hoe kijken de leerkrachten aan tegen onderwijsvernieuwing, ontwikkelingsgericht onderwijs en het oriëntatietraject?
 - Wat verstaan de leerkrachten onder ontwikkelingsgericht onderwijs?
 - Welke opvattingen en belevingen hebben de leerkrachten?
 - Welke belemmerende (weerstand) en faciliterende factoren worden door de leerkrachten ervaren?
2. Hoe oriënteren de leerkrachten zich op ontwikkelingsgericht onderwijs en hoe gaan zij zich daar tot juli op oriënteren?
3. In hoeverre wordt ontwikkelingsgericht onderwijs door de verschillende leerkrachten toegepast?

De volgende subonderzoeksvragen worden aan de hand van het tweede interview (juli 2007) beantwoord:

4. Is de houding van de leerkrachten ten opzichte van ontwikkelingsgericht onderwijs veranderd?
5. Wat is er van de voornemens terecht gekomen?
6. Zijn de leerkrachten toe aan de implementatiefase van ontwikkelingsgericht onderwijs?

3.4 Methodische karakterisering van het onderzoek

In deze thesis staat het *praktijkgestuurd* onderzoek centraal. Het gaat om onderzoeksvragen die afkomstig zijn uit de praktijk en waarvan de antwoorden leiden tot concrete beslissingen over de wijze waarop de praktijk het beste kan worden voortgezet. Praktijkgestuurd onderzoek is de basis voor praktijkvoering op grond van bewijs (evidence based practice) (Landsheer, 't Hart, De Goede & Van Dijk, 2003).

Het betreft hier een *kwalitatief beschrijvend* onderzoek omdat het gaat om de beschrijving en inventarisatie van ervaringen, belevingen, gevoelens, betekenisverlening, kwaliteiten en perspectieven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005) van leerkrachten op het gebied van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Het onderzoek is *beschrijvend* van aard, omdat de onderzoeker vooraf geen hypothese of verwachting heeft. Het gaat om het verzamelen en systematisch ordenen van gegevens zonder nadere aanduiding van relaties of verklaringen (Baarda, De Goede, 2001). Hierbij wordt de theorie als hulpmiddel gebruikt om verschijnselen in de praktijk goed te kunnen beschrijven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Het onderzoeksontwerp betreft een longitudinaal survey panelonderzoek. Bij dezelfde leerkrachten worden via systematische ondervraging op twee verschillende tijdstippen dezelfde gegevens verzameld over een groot aantal kenmerken (Baarda & De Goede, 2001). Het doel van het kwalitatief survey is het beschrijven van de onderzoeksverschijnselen en betreft veelal ideeën, reflecties en gevoelens, waarbij de perspectieven en/ of situatiedefinities van de betrokkenen in kaart worden gebracht. De aard, diversiteit en omvang van bestaande opvattingen en gedragingen van personen of groepen worden beschreven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

3.5 Populatie en steekproef

De populatie van het onderzoek heeft betrekking op de leerkrachten van de speciale school voor basisonderwijs. Er is voor gekozen alleen de leerkrachten in het onderzoek te betrekken, omdat zij de

onderwijsvorm uiteindelijk in hun handelen en de klassensituatie zullen moeten integreren. Daarnaast zijn de projectleider en de directeur van de school bij het onderzoek betrokken.

Op de SBO-school zijn 21 leerkrachten werkzaam (N = 21), waarvan zestien vrouwen en vijf mannen. De leeftijd van de leerkrachten varieert tussen de 22 en 62 jaar met een gemiddelde van ongeveer 38 jaar. Het aantal jaren onderwijservaring varieert van driekwart jaar tot 37 jaar met een gemiddelde van 12,5 jaar. Het aantal jaren werkzaam op de school varieert tussen driekwart jaar en 34 jaar met een gemiddelde van 9,75 jaar.

Gelet op de tijdfactor wordt er een steekproef van negen respondenten (n = 9) getrokken, drie leerkrachten uit elke bouw. Bij het trekken van de steekproef wordt aan directeur M. gevraagd per bouw één leerkracht te noemen, van wie hij de mening belangrijk vindt. Deze drie leerkrachten kiezen vervolgens ieder één leerkracht uit hun eigen bouw van wie zij de mening belangrijk vinden. Ten slotte kiezen ook deze leerkrachten een leerkracht uit hun eigen bouw van wie zij de mening belangrijk vinden. Hierdoor ontstaat een steekproef van negen leraren. Hierbij is de verdeling tussen man en vrouw, en oud en jong in de gaten gehouden.

Van de leerkrachten nemen zeven vrouwen en twee mannen deel aan het onderzoek. De leeftijd van de jongste leerkracht uit de steekproef is op het moment van het eerste interview 22 jaar, de leeftijd van de oudste leerkracht 55 jaar. De gemiddelde leeftijd is ongeveer 35 jaar. Het aantal jaren onderwijservaring varieert hierbij van 2,5 jaar tot 26,5 jaar met een gemiddelde van 11,3 jaar. Het aantal jaren werkzaam op de school varieert tussen de 2 en 20 jaar met een gemiddelde van 7,3 jaar. Zie tabel 1 voor een overzicht van de kenmerken van de leerkrachten.

Er wordt gebruik gemaakt van de zogenaamde sneeuwbalmethode (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005), omdat de gekozen leerkrachten op hun beurt ook weer een leerkracht uit mogen kiezen. De leerkrachten hebben dus geen gelijke kans om in het onderzoek voor te komen. Voor deze methode is gekozen omdat mogelijk leerkrachten worden geselecteerd die geïnterviewd willen worden en hier voor open staan. Voordat het interview start, worden de geïnterviewde leerkrachten gevraagd een leerkracht uit te kiezen, zodat de inhoud van het interview hierbij geen rol kan spelen.

Er is sprake van een gerichte selectie steekproef omdat op grond van bepaalde overwegingen toegewerkt wordt naar een specifieke samenstelling van de onderzoeksgroep (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Er wordt rekening gehouden met de verdeling van het aantal leerkrachten per bouw en met sekse, leeftijd en onderwijservaring.

Tabel 1. Overzicht van de respondenten

Resp. nr.	Leeftijd	Sekse	Aantal jaren werkzaam onderwijs	Aantal jaren werkzaam in het SBO	Datum interview	Datum vervolgininterview
1	52	v	18	7	06-02-2007	02-07-2007
2	26	m	5	5	08-02-2007	16-07-2007
3	26	v	4	4	12-02-2007	02-07-2007
4	34	v	14	6	13-02-2007	16-07-2007
5	46	v	27	16	14-02-2007	03-07-2007
6	28	m	4	4	14-02-2007	16-07-2007
7	55	v	25	20	14-02-2007	03-07-2007
8	22	v	3	3	27-02-2007	11-07-2007
9	24	v	3	2	28-02-2007	03-07-2007

3.6 Dataverzamelmethode

3.6.1 Interviewen

Omdat het in het onderzoek gaat om wat mensen denken, weten, voelen en willen, en het dus psychologische fenomenen en processen betreft (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005), wordt gebruik gemaakt van ‘open interviewen’. Dit heeft betrekking op interviews die niet volledig zijn gestructureerd. De interviews met de leerkrachten worden gehouden op twee momenten tijdens het oriëntatieproces, in februari 2007 en in juli 2007.

Er wordt gebruik gemaakt van het halfgestructureerde mondelinge interview. De onderwerpen, als ook de belangrijkste vragen en de volgorde liggen hierbij vast. De ‘doorvragen’ en antwoordmogelijkheden liggen van tevoren niet vast (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 1996). Het interview start met enkele gestructureerde vragen naar persoonlijke gegevens als leeftijd en aantal jaren werkzaam in het onderwijs en in het speciaal basisonderwijs. Vervolgens komt er een aantal van tevoren vastgestelde onderwerpen aan de orde die door middel van een open beginvraag en doorvragen worden uitgediept. De lijst met gespreksonderwerpen (de topiclijst) bevat hoofdthema’s en subthema’s die gebaseerd zijn op literatuurstudie (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 1996) als ook op vooronderzoek. Aan de hand van de gehouden interviews wordt deze topiclijst aangepast.

Voor de mondelinge vorm van interviewen is gekozen, omdat dit het meest recht doet aan de geïnterviewde. Het schriftelijk interview, een vragenlijst met open vragen, blijkt in de praktijk niet te werken (Baarda & De Goede, 2001). In algemene zin hebben leerkrachten geen tijd en zin, en zijn ze niet gewend om dergelijke vragenlijsten in te vullen. Het beantwoorden van schriftelijke vragen is vaak inspannender dan het beantwoorden van mondelinge vragen. Het vergt veel denk- en schrijfwerk, waardoor vragen zullen worden overgeslagen of heel kort worden beantwoord, afhankelijk van de motivatie. Bij mondelinge interviews kan de leerkracht zich volledig concentreren op het bedenken van de antwoorden. Daarbij is het mondelinge interview geschikt voor veel en ingewikkelde vragen (Baarda & De Goede, 2001) en kan flexibel worden ingespeeld op de onderzoekssituatie en op de informatie die de geïnterviewden geven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

3.6.2 De topics van het interview

De interviews zijn ontwikkeld op basis van een literatuurstudie over ontwikkelingsgericht onderwijs en het innoverend vermogen van scholen, en op basis van de probleemstelling en onderzoeksvragen. Deze inzichten zijn vertaald in een aantal topics waarover de directeur, de projectleider en de leerkrachten worden geïnterviewd.

De interviews die met de directeur en de projectleider afzonderlijk worden gehouden, bevatten vragen die betrekking hebben op procedures, afspraken en verwachtingen, en zijn ook van belangrijke invloed op het samenstellen van de topiclijst voor de leerkrachten.

De topiclijst voor de leerkrachten verandert in functie van het vorderen van de verschillende interviews. Dit betekent dat de wijze van dataverzameling wordt aangepast aan de mogelijkheden die zich in de onderzoekssituatie voordoen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). De topiclijsten voor de leerkrachten en een voorbeeld van een uitgeschreven interview zijn opgenomen in bijlage 1 en 2.

De afname van het eerste interview met de leerkrachten begint met het verzamelen van gegevens die betrekking hebben op sociaaldemografische aspecten zoals leeftijd en het aantal jaren werkzaam in het onderwijs en in het speciaal basisonderwijs.

De eerste drie vragen hebben betrekking op de perceptie van leerkrachten op ontwikkelingsgericht onderwijs en hun motivatie voor deze onderwijsvernieuwing. Aan de leerkrachten wordt gevraagd een omschrijving te geven van wat zij onder het begrip OGO verstaan en te omschrijven wat de rol van de leerkracht inhoudt. Daarna worden naar positieve bevindingen en knelpunten of voor- en nadelen

gevraagd. Ten slotte wordt gevraagd of zij achter onderwijsvernieuwing staan en specifieker achter OGO, waardoor de algemene motivatie zichtbaar wordt.

De volgende twee vragen hebben betrekking op hoe en wanneer leerkrachten ontwikkelingsgericht onderwijs toepassen in de klas en hoe zij zich hierop oriënteren. In de vragen erna staat het oriëntatietraject centraal, hoe de leerkrachten deze ervaren, als ook het functioneren van de school als professionele organisatie en meer bepaald de samenwerking, zelfevaluatie, inspraakmogelijkheden en het functioneren van de projectleider en het managementteam. De laatste vragen hebben betrekking op de verwachtingen en voornemens van de leerkrachten en de afspraken die zijn gemaakt.

Het tweede interview met de leerkrachten heeft als doel na te gaan of de houding van de leerkrachten ten opzichte van ontwikkelingsgericht onderwijs en het oriëntatietraject is veranderd, of zij hun doelen hebben gerealiseerd, of zij toe zijn aan de implementatiefase van OGO en wat hun voorwaarden daarvoor zijn.

3.6.3 Wijze van dataverzameling

De leerkrachten worden individueel geïnterviewd. Er is voor het individuele gesprek gekozen boven het groepsgesprek, omdat voor elke leerkracht afzonderlijk wordt nagegaan wat het oriëntatietraject voor hem of haar betekent. Daarbij wordt uitgesloten dat mensen zich laten beïnvloeden door groepsgenoten en er sprake is van sociale wenselijkheid (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Tevens wordt anonimiteit gewaarborgd.

De afname van het eerste interview duurt ongeveer een uur per leerkracht. De afname van het tweede interview duurt maximaal een half uur. De interviews worden op een voice-recorder opgenomen, letterlijk uitgeschreven en dus geprotocolleerd. Vervolgens wordt er gebruik gemaakt van de member-checking-techniek, waarbij de onderzoeksresultaten ter controle aan de geïnterviewde leerkrachten worden aangeboden. Zij krijgen de mogelijkheid om passages te herformuleren, weg te laten of aan te vullen. Slechts één leerkracht heeft van deze mogelijkheid gebruik gemaakt.

De directeur en de projectleider worden ook individueel geïnterviewd. Deze interviews duren ook ongeveer een uur en worden niet opgenomen op band. Tijdens de afname van deze interviews worden aantekeningen gemaakt, vervolgens worden deze aantekeningen uitgeschreven.

3.7 De datapreparatie en analyse

Bij de datapreparatie en analyse worden een aantal fasen doorlopen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005), die hieronder gepresenteerd worden. Op basis van deze analyse van interviews worden de resultaten weergegeven. De uiteenzetting van de resultaten zal worden geïllustreerd met citaten. Vervolgens wordt aan de hand van deze resultaten en de bestudeerde literatuur geprobeerd een antwoord te geven op de onderzoeksvragen.

In de eerste reductiefase worden de teksten van de interviews die op een voice-recorder zijn opgenomen letterlijk uitgetypt, in de vorm van protocollen. Vervolgens wordt er gebruik gemaakt van member checking, waarbij de uitgewerkte interviews aan de geïnterviewden worden aangeboden ter autorisatie.

Daarna worden niet relevante tekstgedeelten geschrapd en in een apart bestand gezet voor als bij nader inzien de tekst toch wel relevant zou blijken te zijn. De probleemstelling vormt hiervoor het uitgangspunt. Alle informatie dat geen verband heeft met OGO of het oriëntatietraject of waarbij informatie kan worden herleid naar een bepaalde leerkracht wordt als niet relevant beschouwd. Niet relevante informatie omvat bijvoorbeeld de wijze waarop leerkrachten OGO concreet hebben toegepast, of uitspraken die over het MT gaan en niet in relatie staan tot OGO. Een voorbeeld van een selectie van relevante informatie uit een geanonimiseerd interview is opgenomen in bijlage 2.

In de tweede reductiefase wordt de overgebleven relevante tekst opgesplitst in fragmenten. Vervolgens worden aan de tekstfragmenten labels toegekend die de inhoud zo goed mogelijk weergeven. De labels liggen dicht bij de tekst, hebben betrekking op de beleving van de respondenten en zijn relevant voor de doelstelling en vraagstelling van het onderzoek. Naarmate het labelingsproces vordert, komen er steeds nieuwe labels bij. In dit onderzoek worden er bij elk interview nieuwe labels toegevoegd. In het laatste interview van de eerste reeks afgenomen interviews worden nog twee labels toegevoegd. Naast het label krijgen de tekstfragmenten een nummer, wat het opzoeken van fragmenten in een later stadium gemakkelijkt. Bijvoorbeeld het nummer 7.4 staat voor tekstfragment 4 van respondent 7.

In de derde reductie- en tevens eerste abstractiefase worden de labels geordend en samengenomen, wat leidt tot een zinvolle reductie van het onderzoeksmateriaal. Er wordt gekeken of labels elkaar overlappen en mogelijk samengevoegd kunnen worden onder één noemer. Vervolgens wordt nagegaan of een structuur te herkennen is. De labels worden ingedeeld op basis van onderlinge verwantschap. Een aantal specifieke labels die verschillen, maar toch iets gemeenschappelijks bezitten, worden teruggebracht tot een kernlabel, een overkoepelend begrip van een hoger abstractieniveau. Hier is sprake van abstractie. De labels zijn dimensies van de kernlabels. Daarnaast vindt er ook clustering plaats op het niveau van de labels. Kernlabels kunnen verschillende ladingen hebben. Zo bestaat het kernlabel *toepassing van OGO* uit de wijze waarop leerkrachten OGO toepassen en wanneer zij OGO toepassen. Voor een overzicht van de labels en de overkoepelende kernlabels, wordt verwezen naar bijlage 4. De uiteindelijke definiëring van de kernlabels vindt plaats in de fase van de tweede abstractie en wordt verderop besproken.

Vervolgens is het belangrijk om te controleren of het labelingsstelsel geldig is, en of het dus ook toepasbaar is op nieuwe, vergelijkbare onderzoeksgegevens. Over het algemeen is de eerste versie van een labelingsstelsel gebaseerd op 10 à 15 protocollen en wordt aangeraden om voor het vaststellen van de geldigheid minimaal eenzelfde hoeveelheid interviews te nemen. Gezien het beperkte aantal interviews is het niet mogelijk om de geldigheid van het labelingsstelsel te onderzoeken en is er voorzichtigheid geboden bij het generaliseren van de onderzoeksbevindingen.

In de fase van de tweede abstractie worden de kernlabels gedefinieerd door een beschrijving te geven van de inhoud ervan. Hiermee worden de begrippen of concepten aangegeven en omschreven. Aan de hand van de onderzoeksvragen kunnen de kernlabels van beide interviews worden ingedeeld in categorieën. In bijlage 4 is de indeling van de categorieën met de bijbehorende labels weergegeven. Wanneer een label slechts eenmaal voorkomt, wordt dit aangegeven met (1).

De categorieën en de kernlabels zijn in chronologische volgorde geordend. Allereerst is het belangrijk om na te gaan of de leerkrachten de *noodzaak van onderwijsvernieuwing* inzien. Bekeken wordt of zij achter de keuze voor onderwijsvernieuwing en het concept OGO staan, welke onderwijselementen zij graag willen behouden en in welk tempo zij OGO ingevoerd willen zien. Vervolgens staat het concept *OGO* centraal. Nagegaan wordt wat leerkrachten onder OGO verstaan en welke betekenis OGO voor hen heeft. Voorts staat de *inhoud van de oriëntatie* centraal en geven leerkrachten aan hoe zij zich op OGO oriënteren, welke afspraken er zijn gemaakt, wat de leerkrachten van het oriëntatietraject vinden, in hoeverre zij OGO toepassen en wat hun voornemens zijn. Vervolgens wordt de rol van het *MT* besproken en worden meningen geuit over de wijze van leiding geven en de besluitvorming van het *MT*. De rol van de *projectleider* wordt daarna beschreven. Leerkrachten geven hierbij hun mening over de begeleiding van K. tijdens de bijeenkomsten en over de klassenconsultaties. Hierna komt de *school als professionele organisatie* aan bod en wordt de samenwerking tussen collega's, zelfevaluatie op schoolniveau en de draagkracht van collega's besproken. Omdat één label niet onder één van de genoemde categorieën valt, is deze tenslotte ondergebracht onder de categorie *Overig*.

Bij het tweede interview wordt eerst nagegaan of de *houding ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject* van leerkrachten is veranderd. Meningen en opvattingen over OGO, de duur van het oriëntatietraject, collega's en het leiding geven van projectleider K. en het *MT* worden weergegeven.

Vervolgens wordt *de oriëntatie en de toepassing van OGO* beschreven. Daarna komt *het vervolgtraject* aan bod en wordt nagegaan of leerkrachten toe zijn aan de implementatiefase en wat hun voorwaarden zijn voor het vervolgtraject. Afgesloten wordt met het kopje *overig*. Besproken wordt of leerkrachten OGO zien als deskundigheidsbevordering. Voor het beantwoorden van de vraagstelling wordt, na het beschrijven van de gevonden begrippen, aangegeven hoe belangrijk ze zijn en in welke zin ze belangrijk zijn. Dit wordt gedaan door naar de frequenties te kijken.

De laatste stap in de analyse betreft het vaststellen van de intersubjectiviteit. Daar wordt in de volgende paragraaf op ingegaan.

3.8 De voorwaarden voor kwalitatief onderzoek

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op de intersubjectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit omdat dit bepalend is voor de werkwijze en het optreden van de onderzoeker.

3.8.1 Intersubjectiviteit

De rol en de persoon van de onderzoeker bepalen voor een belangrijk deel welke gegevens verkregen worden en hoe deze worden geanalyseerd. De interpretatie komt mede tot stand door de waardebeleving die een onderzoeker heeft. Omdat er geen sprake kan zijn van waardevrij onderzoek wordt in kwalitatief onderzoek de eis van objectiviteit niet gesteld, maar wordt gestreefd naar intersubjectiviteit. Hierbij gaat het erom in hoeverre de gevonden resultaten afhankelijk zijn van de persoon van de onderzoeker (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Intersubjectiviteit wordt vaak beschreven in de componenten betrouwbaarheid en validiteit welke hier afzonderlijk worden besproken.

3.8.2 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid vormt een indicatie van de mate waarin de onderzoeksresultaten onafhankelijk zijn van toeval. Bij kwalitatief onderzoek is het belangrijk dat onderzoeksresultaten en conclusies controleerbaar en inzichtelijk zijn (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). In dit onderzoek wordt geprobeerd hieraan tegemoet gekomen door een logboek bij te houden waarin alle beslissingen verantwoord worden. Het inschakelen van meerdere onderzoekers als ook het toepassen van triangulatie op het gebied van dataverzamelmethode is in het kader van dit onderzoek niet mogelijk. De betrouwbaarheid van een onderzoek neemt eveneens toe, naarmate het aantal onderzoekseenheden groter is (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Omdat kwalitatief onderzoek zeer arbeidsintensief is en de respondenten twee keer worden geïnterviewd, is er gezien de beperkte tijdsduur voor een vrij kleine steekproef van negen respondenten gekozen. Wanneer er geen nieuwe informatie meer zou worden verkregen, de labels min of meer sluitend zouden zijn en er sprake zou zijn van inhoudelijke verzadiging, zou de steekproef echter groot genoeg zijn (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Dit is in dit onderzoek niet het geval, aangezien elk afgenomen interview nieuwe labels toevoegt aan het labelingsstelsel.

3.8.3 Validiteit

Validiteit of geldigheid heeft betrekking op de juistheid van onderzoeksbevindingen. In hoeverre ze een goede weergave vormen van datgene wat zich feitelijk in de praktijk afspeelt (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Voor een onderzoeker is het belangrijk dat deze enige afstand bewaart tot het onderzoeksveld (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Doordat de onderzoeker geen stage meer loopt op de in het onderzoek betrokken school en een professionele houding probeert aan te nemen ten opzichte van de leerkrachten, wordt geprobeerd hieraan tegemoet te komen. Door als onderzoeker langer op locatie te zijn en ook bijeenkomsten bij te wonen, wordt de kans kleiner dat factoren, zoals desinteresse of weerstand

van het onderzoek of sociale wenselijkheid bij de leerkrachten, de geldigheid van het onderzoek zouden kunnen vertekenen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Voor de validering van de wijze van dataverzameling worden de gesprekken opgenomen op band en in de vorm van protocollen uitgewerkt. Om te controleren of de onderzoeksbevindingen met de werkelijkheid overeenstemmen, wordt er gebruik gemaakt van member-checking (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005), waarbij de resultaten worden voorgelegd aan de leerkrachten om na te gaan of er sprake is van herkenning en of zij zich recht voelen gedaan.

De externe validiteit of het vermogen om te generaliseren is meer problematisch in kwalitatief onderzoek (Landsheer, 't Hart, De Goede & Van Dijk, 2003). Doordat de gegevens in een concrete situatie worden verzameld, betekent dit dat de interpretatie en de conclusies contextgebonden zijn en dus betrekking hebben op de onderzochte situatie. Echter het is in praktijkgestuurd onderzoek meestal niet nodig om een algemeen geldend antwoord te krijgen en de conclusies op andere vergelijkbare situaties toe te passen (Landsheer, 't Hart, De Goede & Van Dijk, 2003). Het doel van dit kwalitatief onderzoek is het formuleren van inzichten en het fundamenteel begrijpen van het onderzoeksgebied.

Hoofdstuk 4. Resultaten van het eerste interview

4.1 Ter inleiding

Bij de beschrijving van de resultaten van het eerste interview zal eerst worden bekeken of leerkrachten de noodzaak van onderwijsvernieuwing op de school voor speciaal basisonderwijs inzien (4.2). Vervolgens zal worden besproken wat de leerkrachten onder OGO verstaan en wat zij van OGO vinden (4.3). Voorts wordt beschreven hoe de leerkrachten zich oriënteren op OGO en in hoeverre zij OGO toepassen (4.4). Daarna zal worden ingegaan op wat leerkrachten van het leiderschap van het Managementteam vinden (4.5) en aansluitend wat zij van de begeleiding van de projectleider vinden (4.6). Tenslotte wordt besproken hoe leerkrachten de samenwerking tussen collega's, zelfevaluatie op schoolniveau en de draagkracht van collega's ervaren (4.7).

Bij de presentatie van de resultaten wordt eerst steeds een overzicht gegeven van alle meningen en opvattingen van de leerkrachten, de zogenaamde labels. Tevens wordt erbij vermeld hoeveel leerkrachten dezelfde mening of opvatting hebben. Het overzicht van labels wordt vervolgens aangevuld met citaten. De citaten dienen om het betoog duidelijk te maken. De antwoorden van de leerkrachten zijn geanonimiseerd en worden weergegeven met een X en een cijfer. De cijfers corresponderen met de respondentnummers uit het overzicht van tabel 1. Bij de verwerking van de resultaten is ervoor gekozen de uitspraken die de mening of opvatting van slechts één leerkracht vertegenwoordigen, niet in citaten weer te geven. Daarnaast worden per label hoogstens twee citaten van maximaal zes regels weergegeven. Gekozen is voor de citaten die het best de inhoud van de labels weergeven.

4.2 Noodzaak van onderwijsvernieuwing

Gekeken wordt of de leerkrachten achter onderwijsvernieuwing staan, of zij hiervan de noodzaak inzien. Aansluitend wordt bekeken of zij achter het onderwijsvernieuwingsconcept OGO staan. Tenslotte wordt bekeken welke onderwijselementen zij in hun onderwijsleerprogramma willen behouden en in welk tempo zij OGO willen invoeren.

4.2.1 Vernieuwing van het onderwijs

Acht leerkrachten zien de noodzaak van onderwijsvernieuwing in, waarbij zij veranderingen in of verbeteringen van het onderwijs voor ogen hebben. Hieronder bevinden zich vijf leerkrachten die vinden dat het onderwijs beter afgestemd moet worden op de interesses en de mogelijkheden van de leerlingen (a). Drie leerkrachten vinden het positief dat onderwijsvernieuwing aanzet tot zelfreflectie (b). De overige antwoorden variëren van de wens tot geïntegreerd onderwijs bij de zaakvakken, kwalitatief beter onderwijs en het bevorderen van het samenwerken tussen de leerkrachten. Eén leerkracht zegt geen oordeel te kunnen geven over de noodzaak van onderwijsvernieuwing.

Onderwijs dat is afgestemd op de interesses en mogelijkheden van leerlingen (a)

X1: *“Ons onderwijs is zeker aan vernieuwing toe. En ik heb het nu wel gezien hoor in de praktijk hier ook, dat als je kinderen maar lang genoeg verveelt met onbenullige sommetjes en andere onbenullige dingen, dan worden ze vanzelf wel opstandig. En als je ze weet te boeien met, het is jouw leerproces, jouw verantwoordelijkheid. Dan zijn wij wel verantwoordelijk voor het aanreiken van de stof of ideeën of wat dan ook, maar kinderen zelf kunnen heel ver komen, denk ik.”*

X7: *“Ik denk dat het wel tijd is om nu te zoeken naar een aantrekkelijkere manier van onderwijs geven aan deze kinderen, om met onderwijs om te gaan.”*

Onderwijsvernieuwing zet aan tot zelfreflectie (b)

X2: *“Het scherpt ons allemaal weer inderdaad. Dus die functie heeft de vernieuwing wel, het scherpt je denken over hoe geef ik zelf eigenlijk les, dat vind ik het voordeel ervan.*

X7: *“Het brengt je wel aan het denken. Bij alles wat je nu ook gaat doen, ga je wel een beetje denken van hoe kan ik toch het beste bij die kinderen warm maken, hoe bied ik dat aan zodat kinderen nieuwsgierig worden. Die omslag is er wel. “*

4.2.2 De keuze voor OGO

Alle negen leerkrachten geven aan achter de keuze van het vernieuwingsconcept ontwikkelingsgericht onderwijs te staan (a). Vier leerkrachten geven hierbij echter aan dat als het geen OGO was geworden het ook een ander type onderwijs had mogen of kunnen zijn (b). Twee leerkrachten zeggen dat OGO al in hun manier van werken verweven zit (c). Twee leerkrachten geven aan dat het Managementteam hen enthousiast heeft gemaakt voor OGO (d). Eén leerkracht vindt dat het onderwijs niet alleen uit OGO moet gaan bestaan, maar dat het ook belangrijk is om uit andere onderwijsconcepten de goede aspecten te pakken. Een andere leerkracht twijfelt eraan of OGO zoveel beter is dan dat ze al doen.

Voorstander van OGO (a)

X3: *“Ik denk dat het de manier is. Wat ik heel erg merk is dat onze kinderen leren door te doen en door te zien en dat is natuurlijk in het gewone onderwijs ook zo, maar deze kinderen krijg je soms niet te pakken met alleen maar voordoen en dan opschrijven op een blaadje. Kinderen moeten echt dingen ervaren.”*

X6: *“Er werd toen gekomen met OGO en op zich het idee staat me zo wel aan. Ik weet niet wat de resultaten allemaal zijn van andere scholen die al verder zijn met OGO, maar als dat ook inderdaad verbetert, dan is dat inderdaad wel een goede keus geweest. En misschien niet op de manier zoals het hier aangeboden wordt nog bij ons, maar wel het idee erachter.”*

OGO is goed maar had ook een ander type onderwijs mogen zijn (b)

X1: *“Ik heb, toen er sprake van was dat we ons hierop gingen oriënteren, ook al tegen de directeur gezegd, in het kader van bied kinderen stof aan uit de zone van de naaste ontwikkeling en grijp altijd terug op de voorkennis. Dus dat is zo standaard en dat moet je ook eigen worden. Dus was het niet dat, OGO geworden, dan had het van mij een ander type nieuw onderwijs mogen worden.”*

X5: *“Ik ben een zeer grote fan van OGO. Ik denk dat ik er al heel lang al toch wel mee bezig ben. Dus je bent het er ook mee eens dat die vernieuwing OGO is geworden? Daar moet ik heel eerlijk in zijn, dat weet ik niet. Ik denk dat als M. hier binnen was gekomen met een andere vorm van onderwijs heel enthousiast, had hij me ook meegekregen. Het was niet te ver van mijn ideeën.”*

Manier van werken (c)

X5: *“OGO past natuurlijk heel erg in mijn manier van werken. Ik heb het al zo lang thematisch gedaan en in groepjes en kijken waar ze aan toe zijn. Het was voor mij wel een schot voor open doel zeg maar. Kom maar binnen, ik vind het geweldig. Ik zie OGO echt zitten op deze school.”*

Het enthousiasme van het MT (d)

X7: *“Voor mij is het het enthousiasme geweest van het managementteam over dit soort onderwijs en dat maakte je nieuwsgierig.”*

4.2.3 *Het behouden van onderwijselementen*

Acht leerkrachten hebben aangegeven welke onderwijselementen uit het huidige onderwijs zij graag willen behouden bij de invoering van OGO. Zes leerkrachten geven aan dat zij de basisvakken met de bijbehorende methoden willen behouden, gescheiden van de zaakvakken die wel op een ontwikkelingsgerichte manier ingevuld kunnen worden (a). Onder de basisvakken verstaan zij onder andere: rekenen, lezen, taal, schrijven en spelling. Eén leerkracht die vindt dat ze zelf weinig methodisch werkt, geeft aan het goed te vinden als de basisvakken methodegericht blijven.

Vier leerkrachten zeggen dat zij de rekenmethode en/ of de leesmethode willen behouden (b). Vier leerkrachten geven aan dat zij het gebruik van methodes in het algemeen willen behouden (c). Twee leerkrachten geven aan dat zij het huidige godsdienstonderwijs willen behouden (d).

De basisvakken met bijbehorende methodes (a)

X3: *“Ik zou graag voor rekenen, lezen, spelling de gewone methodes houden en voor de zaakvakken voornamelijk dat je heel OGO of thematisch bezig kunt zijn.”*

X7: *“Kijk je hebt basisvaardigheden, daar moet je toch echt wel denk ik, zeker in de onderbouw, apart les in geven voor rekenen, schrijven, stukje taal, spelling. Maar dat je bijvoorbeeld met vakken wereldoriëntatie, dat je dan gaat kijken van kunnen we het op die OGO manier doen en dan vakoverstijgend. Alles komt er dan bij eigenlijk. Dat je dan met thema's gaat werken.”*

De methodes voor rekenen en lezen (b)

X2: *“Met rekenen zie je realistisch rekenen, dat vind ik wel een beetje een OGO manier eigenlijk als je dat goed toepast. En de methode die we nu hebben, Wis en Reken, vind ik behoorlijk realistisch, tenminste biedt veel handvatten om daar realistisch mee om te gaan, dus die wil ik ook wel houden.”*

X3: *“Voor lezen hebben we onze eigen methode. Je gebruikt bepaalde dingen uit Veilig leren lezen, en wij hebben een andere manier. Dat gaat nu zo goed, dat ik dat niet zou willen loslaten. Voor rekenen hebben we een hele goede methode, Wis en Reken, die zou ik ook niet willen loslaten.”*

Het gebruik van methodes in het algemeen (c)

X6: *“Zou je de methodes willen houden? In principe wel, het is wel een goede leidraad, alleen zoals vaak lessen worden beschreven in de methodes, dan denk ik van ja, dat vind ik ten eerste helemaal niet leuk, niet uitdagend. Maar het is wel een goede leidraad, dit wordt besproken en dan vul je het in zoals je het zelf wil.”*

X7: *“Ik denk dat je de methodes er wel bij kunt gebruiken om toch een beetje houvast te hebben van doelen die je wilt halen, wat moeten kinderen weten. En je zou de methodes waar we mee werken, die werken met thema's en je zou best met zo'n thema dan een poos aan de gang kunnen gaan. Maar dan op een andere manier dan slaafs die methode volgen.”*

Godsdienstonderwijs (d)

X2: *“Godsdienstonderwijs, dat blijft zoals het is, de verhalen vertellen, bijbelkennis doorgeven, zitten luisteren, mee laten beleven en mee laten genieten, zo ook een stukje bijbelse geschiedenis overbrengen. Als je dat op een ontwikkelingsgerichte manier zou gaan aanpakken, ten eerste zou ik niet zo goed weten hoe ik dat in een vormpje moet gieten, en misschien kom je dan weer meer bij wereldoriëntatie uit, dat je de verschillende godsdiensten gaat onderzoeken en mijn godsdienstonderwijs is ook gewoon een stukje identiteitsvorming.”*

4.2.4 *Tempo van invoering*

Vier leerkrachten geven aan in welk tempo de invoering van OGO zou kunnen plaatsvinden. Drie leerkrachten geven aan dat ondanks dat zij vinden dat bij de invoering alleen de zaakvakken op een ontwikkelingsgerichte manier moeten worden gegeven, er sprake moet zijn van groei en uitbreiding (a). Zij vinden dat op een gegeven moment moet worden gekeken of OGO ook kan worden toegepast op de basisvakken. Eén leerkracht geeft aan dat OGO heel geleidelijk moet worden ingevoerd, beginnend bij een middag of een onderdeel in de week.

Er moet sprake zijn van groei en uitbreiding (a)

X5: *“Ik denk dat als je echt helemaal OGO gaat starten, nee dan haken heel veel mensen af. Misschien dat je wel op den duur, zeg maar als we over tien jaar terug kijken van hé dat interview hebben we toen gehad en toen was het zus en nu, ik vind wel dat er groei in moet zijn, als het straks lekker loopt, de zaakvakken gescheiden van de methodes zeg maar, dat je wel steeds moet bekijken hoe kunnen we dat dan nog inpassen in het OGO en steeds stapjes verder. Jawel, ik vind wel dat je er dan ook voor moet gaan.”*

X7: *“Ik denk dat je toch in het klein moet beginnen en dan steeds het verbreden en uitbreiden. Maar als kinderen echt die basis allemaal hebben en ze kunnen lezen en ze hebben een beetje inzicht in het hele rekengebeuren en ze hebben hun handschrift aangeleerd, ze kunnen zich daarmee redden, ik denk dat je dan wel over de hele linie op die manier thematisch of met OGO kunt gaan werken, in de bovenbouw.”*

4.3 **Ontwikkelingsgericht Onderwijs**

Eerst wordt beschreven wat de leerkrachten onder OGO verstaan. Vervolgens wordt bekeken wat zij positief en negatief vinden van OGO. Daarna wordt aangegeven of de leerkrachten vinden dat OGO bij de kinderen van de school voor speciaal basisonderwijs past. Tenslotte worden de standpunten van de leerkrachten weergegeven met betrekking tot de kerndoelen die al dan niet worden bereikt bij OGO.

4.3.1 *Inhoud van OGO*

Alle leerkrachten geven aan wat zij verstaan onder OGO. Acht leerkrachten wijzen hierbij op de sturende en begeleidende rol van de leerkracht (a). Zes leerkrachten benoemen het OGO-aspect wat een kind wil leren uit het kind zelf laten komen (b). Het aansluiten bij de interesses en de belevingswereld van kinderen (c), en de onderzoekende houding van kinderen (d) worden door vier leerkrachten genoemd. Drie leerkrachten wijzen op het volgen van de ontwikkeling van kinderen (e) en één leerkracht op het samenwerken en thematisch werken.

Sturende en begeleidende rol van de leerkracht (a)

X2: *“De rol van de leerkracht, dat schijnt een wat meer sturende rol te zijn in plaats van echt op de voorgrond tredend of diegene die de stof overdraagt en de kinderen moeten luisteren naar wat ik te vertellen heb en zij leren wat ik zeg. Nu help ik ze bij de dingen die ze maken en leren.”*

X6: *“Een hele andere manier van werken, meer uit de kinderen zelf laten komen, meer de kinderen sturen in plaats van alles erin pompen, zeg maar. Meer sturend en af en toe een nieuwe impuls erin geven. En vooral de aanzet, beginnen met een probleem wat je wil gaan doen en dan gaan de kinderen met oplossingen komen. En dan probeer je een beetje te sturen om zo te zorgen dat de kinderen steeds weer verder kunnen.”*

Wat een kind wil leren uit het kind zelf laten komen (b)

X1: *“De behoefte aan wat het kind wil leren voor een groot deel uit hemzelf te laten komen omdat je dan merkt als kinderen gemotiveerd zijn voor iets je veel meer aan ze kwijt kunt en ze vaak op een veel hoger niveau hun werkzaamheden verrichten of hun interesses uiten dan wanneer wij de zogenaamde hapklare*

brokken aanbieden. *Dat is voor mij ontwikkelingsgericht onderwijs, dat je vanuit het kind gaat redeneren, ook wel hoe kan ik jou enthousiast krijgen om je eigen onderwijsleerproces vorm te geven.*”

X3: *“En dat er ook regelmatigere dingen uit de kinderen zelf kunnen komen, van wat vind je leuk, waar ben jij in geïnteresseerd? Ook het uitdagen tot wat zou je nog willen weten, van iets waar je eigenlijk helemaal niet zo geïnteresseerd in was. Dat je een veel bredere belangstelling voor alles krijgt en vooral ook onze kinderen.”*

Het aansluiten bij de interesses en de belevingswereld van kinderen (c)

X2: *“Het meest belangrijke is denk ik dat je aansluit bij de belevingswereld en dat de kinderen vooral gemotiveerd zijn voor het onderwerp dat je behandelt.”*

X4: *“Dat je ontwikkelingsgericht werkt, dus dat je meer kijkt naar de interesses van de kinderen en dat je samen met hen bepaalt hoe je iets gaat leren.”*

Onderzoekende houding van kinderen (d)

X6: *“Kinderen ontdekken meer zelf door met elkaar te praten en door zelf dingen te gaan onderzoeken.”*

X8: *“Er staat een probleem of onderwerp centraal en dat ga je met de kinderen onderzoeken hoe je of het probleem op kunt lossen of wat er allemaal mee te maken heeft of hoe dingen gaan. Dus er staat iets centraal en de kinderen, die gaan dat onderzoeken.”*

Het volgen van de ontwikkeling van kinderen (e)

X3: *“Dat je heel erg bezig kunt zijn met de ontwikkeling van de kinderen zelf, het stukje ervoor en het stukje erna. Die zone van de naaste ontwikkeling komt dan boven drijven.”*

X5: *“Door te kijken naar de kinderen, vanuit hun beleving een thema aan te bieden en hun ontwikkeling daarin te volgen, dus de kinderen steeds een stapje in hun ontwikkeling aan te bieden waardoor ze verder komen. Wel heel erg vanuit de beleving van het kind.”*

4.3.2 Positieve kanten van OGO

Alle negen leerkrachten hebben aangegeven wat zij positief vinden aan OGO. Zeven leerkrachten wijzen op de grotere motivatie en betrokkenheid bij kinderen (a) en drie leerkrachten op de betere leerprestaties van kinderen (b). Zes leerkrachten vinden dat OGO een positieve invloed heeft op het gedrag van kinderen (c). Zij zeggen dat OGO de zelfstandigheid bij kinderen en de samenwerking tussen kinderen bevordert en/ of dat OGO aanzet tot een vermindering van gedragsproblemen. Vier leerkrachten wijzen op gedragingen van leerkrachten die door OGO worden gestimuleerd (d). Dit varieert van het aansluiten bij de belevingswereld en interesses van kinderen, bezig zijn met wat een kind wel kan, zelfreflectie, kinderen bij het onderwijs betrekken, individueel naar kinderen kijken, het uitdiepen van een thema tot het vinden van een balans tussen leerkrachtgestuurd en leerlingvolgend onderwijs. Twee leerkrachten vinden de oriëntatiefase die bij OGO hoort een positief aspect van OGO (e). Eén leerkracht vindt het positief dat OGO aansluit bij de manier van leren van de kinderen, het leren door te doen.

Grotere motivatie bij kinderen (a)

X8: *“Ik vind het wel heel leuk om te zien hoe het de kinderen aanspreekt en hoe ze ermee aan de slag gaan. Dat leeft echt wel bij ze. Dat vind ik wel weer heel positief.”*

X9: *“Maar ik vind het wel heel leuk, want je ziet dat de kinderen gewoon heel enthousiast worden en heel gemotiveerd om wat te gaan doen. Want ze hebben echt het idee van wow we gaan iets heel nieuws doen, we gaan wat anders doen. In één keer lijkt het ook wel of ze harder werken.”*

Betere leerprestaties (b)

X1: *“Omdat je dan merkt als kinderen gemotiveerd zijn voor iets je veel meer aan ze kwijt kunt en ze vaak op een veel hoger niveau hun werkzaamheden verrichten of hun interesses uiten dan wanneer wij de zogenaamde hapklare brokken aanbieden.”*

Positieve effecten van OGO op het gedrag van kinderen (c)

X6: *“Ik weet zeker dat het gedragsproblemen vermindert, als kinderen het zelf leuk vinden, dan zijn ze enthousiast en zal dat wel, tenminste dat is mijn ervaring nu al, al minder zijn.”*

X9: *“De zelfstandigheid en ook dat ze samen leren werken, want vaak gaan ze toch wel in groepjes aan het werk en dan leren ze ook echt met elkaar te overleggen en niet gelijk bij het minste of geringste naar mij toe te rennen, maar om het eerst zelf proberen op te lossen.”*

Positieve effecten van OGO op het gedrag van leerkrachten (d)

X3: *“Je bent veel meer bezig met wat een kind wel kan. Want soms heb je kinderen waar je echt niets mee kan. En dan blijkt dus dat ze een bepaald deeltje, dat ze dat dus wel kunnen en dat ze dan zichzelf ontdekken en noem maar op.”*

X4: *“Wat ook positief eraan is, is dat je als leerkracht gewoon een omslag maakt. Je gaat veel meer nadenken over hoe kan ik het nou leuker maken, wat kan ik nou doen om te zorgen dat het voor die kinderen gewoon leuk is hier op school, leuk is in de klas. Waarom wil ik nou dat de kinderen dit doen, waarom moet dit nou perse, is dat dan wel zo belangrijk. Je gaat wel meer over dingen nadenken.”*

Oriëntatiefase (e)

X2: *“Nog een sterk punt trouwens van OGO vind ik de oriëntatiefase, ‘oriëntatie gaat voor prestatie’. Die onderschrijf ik wel. Een stukje eigen ervaring denk ik. Dat als je veel met iets in aanraking komt dat je er meer van wilt weten, meer van leert, ik denk dat de kinderen dat ook hebben.”*

4.3.3 Negatieve kanten van OGO

Alle negen leerkrachten hebben aangegeven wat zij als negatief ervaren of waar zij tegen aan lopen met betrekking tot OGO. De meningen en attitudes van de leerkrachten zijn onder te verdelen in een SBO-gebonden factor, een onderwijsvernieuwinggebonden factor en een OGO-gebonden factor.

Onder de SBO-gebonden factor valt het volgende (a). Vijf leerkrachten geven aan dat het toepassen van OGO afhankelijk is van de kinderen die een leerkracht in de klas heeft. Met sommige kinderen of groepen kinderen is het moeilijk om ontwikkelingsgericht te werken. Hierbij wordt gekeken naar het gedrag of de zelfstandigheid van kinderen, het kunnen samenwerken door kinderen of de hoeveelheid energie die een leerkracht heeft.

Onder de Onderwijsvernieuwinggebonden factor vallen de volgende meningen (b). Zes leerkrachten geven aan dat OGO een grote tijdsinvestering vraagt van de leerkrachten. Het levert veel werk en voorbereiding en het kost veel tijd en energie. Drie leerkrachten geven als nadeel aan dat het aanschaffen van materialen of het doen van excursies veel geld kost. Vier leerkrachten geven aan het moeilijk te vinden hoe zij OGO moeten aanpakken. Twee leerkrachten geven aan dat zij als beginnend leerkrachten niet goed weten welke leerstof zij aan bod moeten laten komen tijdens de OGO-lessen.

Bij de OGO-gebonden factor horen meningen die elk genoemd zijn door één leerkracht. Eén leerkracht geeft aan het jammer te vinden dat er bij OGO minder sprake is van kennisoverdracht. Een andere leerkracht vindt het lang samen praten door de kinderen en het lange voortraject van een OGO-les een negatieve kant van OGO. Tenslotte mist één leerkracht bij OGO dat kinderen sommige dingen ook gewoon moeten doen.

SBO-gebonden factor (a)

X1: *“Het nadeel is dat niet alle kinderen of in staat zijn om samen te werken of hun handicap het soms niet toelaat om samen te werken. En dat zal in het reguliere basisonderwijs ook zijn, maar bij ons heb je altijd kinderen die of door gedrag of door hun handicap zich niet lenen voor deze vorm van OGO, dus dat is dan een nadeel.”*

X2: *“Nou de negatieve kant is denk ik dat als je een stelletje gedragsmatig moeilijk handelbare kinderen hebt, dan wordt het toch wel heel erg lastig om in groepjes ontwikkelingsgericht bezig te zijn. Afhankelijk van de groep kan je meer of minder doen met OGO denk ik. Het is afhankelijk van je groep hoeveel energie je nog over hebt.”*

Onderwijsvernieuwinggebonden factor (b)

Een grote tijdsinvestering

X1: *“En een nadeel is denk ik, dat het zeker bij de overgang van gewoon onderwijs naar OGO een gigantische tijdsinvestering vraagt van een team in zijn geheel maar ook van jou als individuele leerkracht.”*

X5: *“Het kost veel tijd, dat is een nadeel. Als je een methode heb, die sla je open en je leest je lesje. Nou ik vind het niet erg, maar het kost wel heel veel tijd.”*

Het moeilijk vinden hoe bepaalde dingen moeten worden aangepakt

X3: *“Wat ik bij SBO B. heb gezien is dat je startactiviteiten moet plannen, bedenken, dat lijkt me nog het moeilijkste van allemaal. Hoe ga je de kinderen nou zo enthousiast maken voor iets, dat ze ermee aan het werk willen gaan. Dus het vraagt best wel veel flexibiliteit denk ik. Ook open staan voor en creativiteit en mee ontwikkelen. Het vraagt gewoon heel veel van je inzicht ook als leerkracht denk ik. En dat is iets moeilijks.”*

X9: *“Ik wil er toch wel meer mee gaan doen in de klas. Ik merk gewoon dat de kinderen het heel erg leuk vinden, maar het is voor jezelf gewoon een beetje een drempel, omdat ik niet goed weet waar ik heen moet. Dat is een beetje wat me tegenhoudt.”*

Geld

X2: *“Ook nog een minpuntje, dat niet specifiek bij OGO hoort, maar je hebt geld nodig.”*

X5: *“Een praktisch nadeel, het kost heel veel geld om alle materialen aan te schaffen.”*

Als beginnend leerkrachten niet goed weten wat er aan bod moet komen

X8: *“Als beginnend leerkracht vind ik het ook heel lastig omdat ik de methodes nog niet goed uit mijn hoofd ken. Ik vind het heel erg onzeker doordat je niet de vastigheid hebt van de methode, van nu moet dat onderwerp aan bod komen, nu moet je het daar over hebben. Ik vind het wel leuk maar ik ben bang dat ik aan het eind van het jaar dingen zou vergeten. Ik ben bang dat als je met thema's werkt, dat je een heel ontwikkelingsgebied vergeet.”*

4.3.4 OGO in het SBO

Acht leerkrachten geven aan dat OGO past bij de kinderen van de school voor speciaal basisonderwijs (a). Hiervan zijn er zes leerkrachten die aangeven dat bepaalde kinderen moeite zullen hebben om ontwikkelingsgericht te werken (b). Kinderen die niet goed zelfstandig of samen kunnen werken, en kinderen met gedragsproblemen of een ontwikkelingsstoornis worden hierbij genoemd. Vier leerkrachten geven aan dat gedragsproblemen verminderen door OGO, doordat de kinderen aangesproken worden op hun interesses en hierdoor een grotere betrokkenheid tonen (c). Drie leerkrachten zeggen dat ze denken dat (bepaalde) gedragsproblemen blijven bestaan met de komst van OGO (d).

OGO past bij kinderen van het SBO (a)

X4: *“Past OGO bij de kinderen van de school? Ja, heel goed zelfs, merk ik. Juist, want als je ze aanspreekt op hun eigen interesses en vraagt wat wil je nou graag leren en hoe en wie wil dit doen en wie wil dat doen. Dan kiezen ze allemaal dingen die ze zelf leuk vinden en die bij ze passen. Dus zijn ze automatisch ook al veel meer geïnteresseerd en betrokken en doen ze al beter mee en zijn die gedragsproblemen ook op eens al minder dan voorheen.”*

X9: *“Het maakt denk ik niet uit of je het in het gewone basisonderwijs doet of hier. Ik heb nu niet echt een gedragsprobleem. Ik denk dat het wel kan, want ik denk dat je juist hen ook heel erg motiveert om wat te doen waar ze zelf achter staan, waar hun interesse ligt. Alleen je moet altijd op die kinderen blijven letten. Maar ik denk wel dat het kan, ik zou niet weten waarom niet.”*

Bepaalde kinderen zullen moeite hebben met OGO (b)

X6: *“Ik denk het wel dat er een aantal kinderen zijn die daar flink moeite mee gaan hebben. Maar goed er zijn ook zat kinderen die nu moeite hebben en die flink uitvallen, dus dat hou je bij elk soort onderwijs wel dat kinderen het lastig blijven vinden. Maar ik denk wel dat als je er mee bezig bent dat er minder kinderen zijn die uitvallen.”*

X8: *“Want ik merk nu gewoon dat de kinderen heel slecht zelfstandig kunnen werken. Samenwerken is vaak nog moeilijker voor ze, dus ik probeer nu met allerlei simpele dingetjes in allerlei lessen, wat werkvormpjes, de kinderen meer aan elkaar te laten wennen om ook echt samen te werken en ze zelfstandig te laten werken, ze meer verantwoordelijkheid te geven, want dat mis ik echt wel hier.”*

Gedragsproblemen verminderen (c)

X6: *“Ik weet zeker dat het gedragsproblemen vermindert, als kinderen het zelf leuk vinden, dan zijn ze enthousiast en zal dat wel, tenminste dat is mijn ervaring nu al, al minder zijn.”*

X9: *“Denk je dat OGO gedragsproblemen vermindert? In de klas denk ik wel, omdat ze zelf het idee hebben dat ze het zelf eigenlijk een beetje bepalen. Het is hun interesse en ze hebben eigenlijk helemaal niet zo in de gaten dat ze bezig zijn met leren, tenminste niet dat ze doen wat de leerkracht wil. Maar of het problemen op het plein voorkomt, dat denk ik niet. Dus in vrije situaties denk ik dat je problemen houdt, maar in de klas denk ik wel dat het vermindert.”*

Gedragsproblemen blijven met OGO bestaan (d)

X2: *“En je denkt niet dat je gedragsproblemen met OGO kan oplossen, zoals ze op SBO B. zeiden? Nee, ik geloof er niks van. Ik zag dat ook in de klas daar op dat moment. Wat zeiden zij in die klas op het moment dat het niet ging, stopten ze met OGO.”*

X8: *“Kinderen die heel gedragsmoeilijk zijn doordat ze te weinig uitdaging krijgen, die kunnen daar wel heel gemotiveerd door worden en dat gedragsproblemen dan verminderd worden. Maar heb je echt een rasechte ADHD'er bijvoorbeeld, in dat geval niet want een kind heeft gewoon dat gedrag en dat kun je niet door een spannende les of een spannend thema in één keer veranderen. Dus kinderen van wie het verkeerde gedrag door motivatieproblemen komt, dat je het dan wel verbetert, maar als het echt iets is wat het kind heeft, denk ik dat je er weinig aan kunt doen.”*

4.3.5 Kerndoelen

Acht leerkrachten hebben aangegeven hoe zij tegenover het al dan bereiken van de kerndoelen bij OGO staan. Vijf leerkrachten geven aan dat ze niet bij de kerndoelen stilstaan (a). Hiervan geven drie leerkrachten aan de kerndoelen niet uit het hoofd te kennen. Vier leerkrachten geven aan dat de kerndoelen in het SBO sowieso niet altijd haalbaar zijn of goed aansluiten bij wat de kinderen kunnen (b).

Twee leerkrachten geven aan dat ze zelf bepaalde onderwerpen belangrijk vinden die ze in hun onderwijs aan bod willen laten komen (c). Twee leerkrachten vragen zich af of een leerling bij OGO wel aan alle leerstof toekomt (d). Vier leerkrachten zeggen dat ze vinden dat bij de invoering van OGO rekening zal moeten worden gehouden met de kerndoelen of streefdoelen (e).

Niet bij de kerndoelen stilstaan (a)

X3: *“Het is leuk als je het kunt volgen, maar ik sta er nu ook niet bij stil, of je nu wel of niet OGO doet, je staat er niet bij stil. Je wilt gewoon een kind verder brengen.”*

X7: *“We hebben wel streefdoelen waar we mee te maken hebben hier op school, maar dat is niet het eerste waar ik aan denk, als ik een les geef aan kinderen. Ik wil wel iets bereiken in een les of een serie lessen, maar ik kijk niet naar die streefdoelen die er zijn beschreven.”*

De kerndoelen zijn niet altijd haalbaar voor de kinderen van het SBO (b)

X5: *“Je kunt de kinderen toch niets aanbieden waar ze niet aan toe zijn, dan kun je wel gaan trekken en slepen maar dat werkt dan toch niet. Dus je moet toch kijken hoever de kinderen zijn.”*

X6: *“Ik denk dat we op deze school sowieso niet aan de kerndoelen komen allemaal, want het is toch speciaal onderwijs. Zouden we allemaal aan alle kerndoelen voldoen, dan zouden de kinderen hier misschien niet hoeven te zitten. Dan zouden ze gewoon op de normale school kunnen blijven. Dus wat dat betreft kijk ik daar eigenlijk niet eens naar. En het moet ook wel haalbaar zijn en dat is het ook niet altijd denk ik.”*

Zelf belangrijke onderwerpen hebben (c)

X4: *“Je hebt natuurlijk bepaalde dingen met aardrijkskunde en geschiedenis, de Tweede Wereldoorlog, ja ik zou het wel jammer vinden als bepaalde dingen niet meer aan de orde zouden komen, dus ik zou wel proberen een manier te bedenken om bepaalde dingen die ik belangrijk vind aan de orde te laten komen.”*

Zich afvragen of een leerling wel aan alle leerstof toekomt (d)

X8: *“Ik vraag me nog steeds af of dat je wel overal aan toekomt, want er werd de laatste keer gezegd dat je zo'n zes, zeven thema's in een jaar hebt, en ik vraag me echt af of dat je in zes, zeven thema's de hele leerstof van een heel jaar kunt behandelen. (...) Ik snap wel dat je de kinderen wil leren om informatie op te zoeken, maar je moet wel je basiskennis hebben. En ik denk dat dat een beetje verdwijnt met OGO.”*

Rekening gaan houden met de kerndoelen (e)

X4: *“Je moet je thema's wel een beetje kiezen zodat je alle kerndoelen wel raakt aan het eind.”*

X7: *“Maar als je echt hiervoor gaat kiezen en dit wordt je onderwijsmodel, ik denk wel dat je er dan rekening mee moet gaan houden. Want als je het dan echt gaat doen, dan moet je het ook goed doen. Dan zul je toch zoveel mogelijk rekening moeten houden met je streefdoelen.”*

4.4 Inhoud van de oriëntatie op OGO

Beschreven wordt hoe leerkrachten zich oriënteren op OGO en vervolgens wat zij van het bezoek aan een andere SBO-school waar OGO wordt toegepast, vonden. Daarna wordt aangegeven welke afspraken de leerkrachten noemen die gemaakt zijn tijdens de oriëntatiefase en wat de leerkrachten van het oriëntatietraject vinden. Aansluitend wordt beschreven in hoeverre de leerkrachten OGO toepassen en tenslotte welke voornemens de leerkrachten hebben voor het verdere schooljaar.

4.4.1 Manieren van oriëntatie

Alle negen leerkrachten hebben aangegeven hoe zij zich oriënteren op OGO. Acht leerkrachten geven aan dat zij zich oriënteren op OGO aan de hand van wat zij aangeboden krijgen op school binnen het oriëntatietraject. Hierbij worden de bijeenkomsten en klassenconsultaties van de projectleider, het bezoek aan de andere SBO-school, de cursus rekenwiskundeonderwijs van het OGO-netwerk en de OGO-cursus van Van Oers genoemd. Het oriënteren via het internet wordt door vier leerkrachten genoemd, evenals het toepassen van OGO in de klas. Vijf leerkrachten wijzen op het lezen van artikelen en/ of het lezen van de OGO-map met lesverslagen. Tenslotte geven vijf leerkrachten het praten met collega's aan als een manier van oriëntatie.

Wat op school wordt aangeboden, op internet kijken, lezen van artikelen, toepassen van OGO

X1: *“Met name door wat K. aanreikt of op de site. Wat je kunt doen als leerkracht in de klas aan OGO. Er is zo 'n OGO netwerk hè, en toen heb ik ook een keer zo 'n avond van rekenen hier op school bijgewoond.”*

X3: *“De bezoeken van de projectleider natuurlijk. En ik bekijk regelmatig die site van Juf Janneke. Hoe pakt zij dat nou aan en ideeën er vandaan halen. Ik heb de OGO-cursus gedaan van Bert van Oers. Ik probeer dat Zonetijdschrift ook door te lezen. En ik probeer wel eens internet af te struinen, wat staat er nou allemaal over.”*

X7: *“Door die cursussen van K. Af en toe kijk ik eens even op internet of er nog iets nieuws te melden is. Maar ik leer het meeste van doen. En als ik eens iets tegenkom in een krant of een tijdschrift hierover dan lees ik het ook, maar verder nog niet heel erg diepgaand hoor.”*

X8: *“Met de studiedagen en toch door af en toe een lesje te geven, maar verder niet eigenlijk. Omdat dat volgens mij ook niet echt van ons verwacht wordt, heb ik het idee.”*

Praten met collega's

X3: *“Met een aantal mensen waarvan je zeker weet oké die denken een beetje hetzelfde als ik, daar praat je ermee over: ja straks, hoe gaan we dat doen en bijvoorbeeld met gedragsproblemen, lukt dat wel?”*

X5: *“Door een beetje artikeltjes te lezen en ook te praten met anderen erover.”*

4.4.2 Bezoek aan SBO B.

Zes leerkrachten geven aan wat zij van het bezoek aan SBO B. vonden. Ze geven allen aan dat ze het bezoek leuk vonden of dat het bezoek hen enthousiast heeft gemaakt (a). Twee leerkrachten geven aan dat het bezoek geresulteerd heeft in het opdoen van ideeën en zelfreflectie (b). Twee leerkrachten geven aan bewijs te hebben gekregen dat OGO op een SBO school kan worden toegepast (c).

Enthousiasmerend (a)

X5: *“We zijn dan gestart met het bezoek aan SBO B., dat was voor mij wel een start, hier word je geënthousiasmeerd.”*

Opdoen van ideeën en zelfreflectie (b)

X1: *“En het bezoek aan SBO B.? Ja, dat vond ik geweldig. Daarvan vind ik dat je nieuwe energie krijgt. En dan ga je zelf toch weer iets meer nadenken over hoe zou ik dit kunnen doen of hoe zou ik dat kunnen doen.”*

Zien dat OGO ook op een andere SBO school wordt toegepast (c)

X3: *“Ik vind het heel erg leuk dat we naar SBO B. zijn geweest, ook om mensen te laten zien van zie je wel op een andere SBO doen ze het ook. Dus je hoeft niet te zeggen op een SBO kan het niet.”*

4.4.3 Afspraken

Aan de negen leerkrachten is gevraagd welke afspraken tijdens de oriëntatiefase zijn gemaakt. Vijf leerkrachten wijzen op een OGO-les die zij moeten geven en waarbij projectleider K. in de klas komt kijken (a). Het deelnemen aan de bijeenkomsten van de projectleider, wordt door drie leerkrachten genoemd als afspraak (b). Vijf leerkrachten geven als afspraak aan dat zij dit jaar gaan bekijken of zij verder willen gaan met OGO (c). Eén leerkracht zegt dat ze niet weet welke afspraken er zijn gemaakt en één leerkracht geeft aan dat er nog geen afspraken zijn gemaakt. Twee leerkrachten geven aan dat zij het soms onduidelijk vinden op welke data en tijdstippen K. komt (d). Vier leerkrachten geven aan dat zij niet weten dat aan het eind van het oriëntatietraject het team gezamenlijk beslist of zij verder gaan met OGO en/ of wanneer die beslissing zal worden genomen (e).

Het geven van een OGO-les (a)

X1: *“Een les, we zouden een les OGO geven. K. zou komen kijken en meer afspraken zijn mij niet bekend.”*

X2: *“Dat wij een OGO-les gaan geven weer, en die gaan invullen op een OGO-manier. Dat is een afspraak.”*

Deelnemen aan bijeenkomsten (b)

X9: *“Welke afspraken zijn er gemaakt? Ik weet alleen dat K. bij ons in de bovenbouw nog een keertje komt en dat we dan iets met een artikel gaan doen. En ik weet dat hij hier nog een keer 's middags komt in april, verder weet ik het niet.”*

Bekijken of we verder willen gaan met OGO (c)

X2: *“Dat we nog in de oriëntatiefase zijn en dat we nog gaan kijken of we het gaan doen ja of nee.”*

X3: *“Ik geloof dat het met het oriënteren is dat AJ nog een aantal keer komt en dat we dan uiteindelijk bij wijze van spreken met hand opsteken gaan besluiten of we het wel of niet gaan doen.”*

Onduidelijke afspraken (d)

X6: *“Wij zaten hier pas om half vier en hij kwam pas om vier uur, want hij dacht dat de afspraak om vier uur was. En een andere keer hoorden we op vrijdag van joh hij komt maandag weer. Toen was het van oh nu moeten we even gauw gaan bedenken wat we gaan doen, want hij komt in de klas kijken. En het kan ook aan ons liggen, maar het kan ook aan hem liggen, dat vind ik af en toe nog een beetje vaag”.*

Niet weten dat het team aan het eind van het oriëntatietraject gezamenlijk beslist (e)

X5: *“En de afspraak dat jullie aan het eind van het oriëntatietraject samen gaan beslissen of jullie ermee verder gaan? Ja, dat hoop ik wel. Dat weet ik eigenlijk niet, ik neem aan dat dat wel gaat gebeuren. Maar wanneer dat eind is, wanneer we die stap gaan maken, weet jij dat?”*

X9: *“En dat jullie aan het eind van dit jaar gezamenlijk gaan beslissen of jullie verder gaan met OGO? Nee, dat weet ik niet. Dat zal ongetwijfeld wel gezegd zijn hoor. Het is wel logisch, want je bent een jaar bezig met oriëntatie en dat is dit jaar dus. Ergens zul je er dus toch weer over moeten praten, maar ik wist niet dat we dan ook echt gingen beslissen of we het wel of niet gingen doen.”*

4.4.4 Het oriëntatietraject

Negen leerkrachten geven aan wat zij van het oriëntatietraject vinden. Zes leerkrachten geven aan dat het oriëntatietraject traag verloopt en/ of vrijblijvend is (a). Hiervan geven drie leerkrachten aan dat het oriëntatietraject sneller mag gaan of intensiever mag zijn (b). Vijf leerkrachten geven aan dat zij het fijn of goed vinden dat het oriëntatietraject langzaam verloopt (c). Zes leerkrachten zouden graag samen met het

team aan de slag gaan (d). Twee leerkrachten geven aan dat zij het goed zouden vinden om na het schooljaar nog verder te gaan met oriënteren (e). Drie leerkrachten zeggen dat zij het volgen van de bijeenkomsten na schooltijd intensief vinden (f). Hiervan geven twee leerkrachten aan dat zij de bijeenkomsten liever op andere tijdstippen volgen. Eén leerkracht vindt dat de bijeenkomsten korter moeten zijn.

Eén leerkracht vindt het oriëntatietraject oppervlakkig; er is niet genoeg zicht op wat individuele leerkrachten denken. Tenslotte vindt één leerkracht het oriëntatietraject vaag en onduidelijk. Afspraken zijn niet duidelijk en het is niet duidelijk hoe OGO concreet ingevuld gaat worden in het onderwijs.

Oriëntatietraject verloopt langzaam of is vrijblijvend (a)

X1: *“Wat vind je van het oriëntatietraject? Ja, langzaam. We hebben een keer een halve dag gehad geloof ik, en dan een keer na schooltijd en nog een keer een studiedag voor de vakantie. Maar nu is het pas voor het eerst weer na lange tijd dat we daar iets aan doen. Het is nog allemaal zo vrijblijvend hè?”*

X5: *“Wat vind je van het oriëntatietraject? Een beetje traag. Het zijn natuurlijk ook 16 groepen en er is 1 begeleider, het mag van mij wel wat sneller gaan.”*

Het oriëntatietraject mag sneller gaan (b)

X3: *“Met de onderbouw kun je gewoon veel verder, dan kun je bij wijze van spreken zeggen: oké nou gaan we samen een thema kiezen en dan wat gericht aan de slag gaan, hoe ga je nou daar samen mee aan het werk?”*

X8: *“Ik vind het wel goed dat het project ingezet is, maar ik vind het persoonlijk erg mager. Van mij had het meer uitgebreider gemogen of toch wat motiverender, want ik vind dat het heel erg flauwtjes wordt gebracht, zo van: nou dit is het, kijk maar of je het wat vindt ja of nee. Maar ik vind het wel, het wordt te klein gehouden, het had van mij wel intensiever gemogen.”*

Fijn vinden dat het oriëntatietraject langzaam gaat (c)

X3: *“Sommige collega's die denken al zo, die doen al zo, die denken kom op we gaan verder, maar juist die andere mensen die moeten er langzaam ingeduwde worden, en dan is het goed om het wat langzamer te doen. Het is een beetje wikken en wegen, het is allebei wel wat, maar ik vind het nu wel lekker dat het zo langzaam gaat. Dat komt me niet verkeerd uit.”*

X7: *“Eigenlijk kan ik niet anders zeggen dan dat ik het wel goed vind zo, want ik zou het niet prettig vinden als het heel vaak zou zijn.”*

Samen met het team aan de slag gaan (d)

X8: *“Ik zou willen dat je er als team mee aan het werk gaat, want nu ben je er alleen mee aan de gang, en dan ervaar je dingen alleen, terwijl een ander misschien een tip kan geven van: nou als je het zo aanpakt, dan werkt het geweldig. Meer die teamgeest, dat je als team ook probleemoplossend daarmee aan de slag gaat: wat kan OGO voor ons betekenen en hoe kan je het aanpakken. Dat je dan echt een realistisch beeld ervan krijgt, want je krijgt van een paar lesjes natuurlijk geen realistisch OGO-beeld.”*

X9: *“Ik denk toch dat we meer als team aan de gang zouden moeten en niet alleen maar luisteren naar iemand, want dan kun je het heel leuk zien en horen, maar ik steek er dus niets van op. Ik heb zoiets van laten we dan maar eens met elkaar om de tafel gaan zitten, of in ieder geval per bouw. Ik denk dat dat handiger is dan dit.”*

Goed om nog langer door te gaan met oriënteren (e)

X5: *“Als ik kijk wat er bij mij georiënteerd is, denk ik dat het nog wel wat verder mag ja, als ik kijk hoe de oriëntatiefase bij mij is verlopen. Dat je toch wel heel wat meer begeleiding en sturing mag verwachten van K. dan met name.”*

Na schooltijd is intensief (f)

X6: *“Maar ik denk dat zulke bijeenkomsten korter moeten. Het is na een lange schooldag en dan moet je nog eens een uur of anderhalf of twee uur zelfs nog zitten luisteren en praten en dat is best wel intensief.”*

X7: *“Ik merk wel dat het veel energie kost om na schooltijd hier nog weer mee aan de slag te gaan. Je hebt de hele dag gedraaid en dan moet je nog echt tot vijf uur intensief ergens mee bezig zijn. En ik had dat liever op een andere manier gehad, toch meer op studiemiddagen of op een woensdagmiddag of op een andere aparte dag daarvoor.”*

4.4.5 Toepassing OGO

Alle negen leerkrachten hebben iets gezegd over hoe en wanneer zij OGO toepassen. Vijf leerkrachten geven aan dat zij OGO vooral toepassen bij bepaalde zaakvakken en/ of bepaalde expressievakken (a). De zaakvakken die door de leerkrachten worden genoemd, zijn aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en verkeer. Verder worden handvaardigheid, tekenen en muziek genoemd, die onder de expressievakken vallen. Drie leerkrachten geven aan dat zij thematisch werken (b).

Drie leerkrachten zeggen dat zij iedere dag of bijna elke dag iets aan OGO doen (c). Ook drie leerkrachten zeggen dat zij minstens een keer in de week of twee weken een OGO-les geven (d). De overige drie leerkrachten zeggen dat zij reeds een paar OGO-lesjes hebben uitgevoerd (e).

Bij de zaakvakken OGO toepassen (a)

X1: *“Met verkeer, aardrijkskunde, geschiedenis en biologie probeer ik ze qua thema's vrij zelfstandig bezig te laten zijn. Alleen dan neem ik bijna altijd wel de methode als uitgangspunt en het werkboek ernaast ook nog wel. Dus dat is wat ik nu doe, omdat de zaakvakken zich ervoor lenen.”*

X3: *“Ik probeer wel de meeste zaakvakken, geschiedenis, aardrijkskunde ook een klein beetje, biologie en handvaardigheid op elkaar af te stemmen.”*

Thematisch werken (b)

X3: *“Ik probeer thematisch te werken, dat je bepaalde vakken op elkaar aan laat sluiten, als handvaardigheid en wereldoriëntatie. Ik kies mijn tv-programma's erop uit, ik kies mijn leefwereldbiologielessen erop uit, ik kies mijn handvaardigheidlessen erop uit.”*

X5: *“Ik kies altijd voor een thema, we werken altijd thematisch.”*

Elke dag (c)

X4: *“Elke dag. Maar dat komt ook doordat, ik wist van te voren van nou iedereen roept van die groep is zo moeilijk en dat is niet te doen, dat ik dacht van, ja dan moet ik het dus anders aan gaan pakken. Dus moet ik een andere manier gaan bedenken en kon ik dit mooi gaan gebruiken om eens te kijken van. Dan ga ik het maar eens gewoon proberen en het gaat eigenlijk heel goed.”*

Een keer per week (d)

X2: *“Elke week wel een keer, of bij aardrijkskunde of bij geschiedenis of bij biologie.”*

Een paar lesjes (e)

X8: *“Een paar lesjes, maar wel een beetje op zichzelf los staande dingen.”*

4.4.6 Voornemens voor het verdere schooljaar

Zeven leerkrachten hebben aangegeven wat hun voornemens zijn voor het verdere schooljaar. Vier leerkrachten zeggen dat ze verder willen gaan op de manier waarop ze al bezig zijn (a). De drie overige leerkrachten zeggen dat ze meer met OGO aan de slag willen gaan, meer dan dat ze er nu mee bezig zijn (b).

Vier leerkrachten geven aan dat zij dit jaar meer zicht willen krijgen op wat OGO is en/ of OGO bij de kinderen, de school of bij henzelf past (c). Eén leerkracht geeft aan eerst te willen werken aan het zelfstandig werken en het samenwerken, voorwaarden die nodig zijn bij de toepassing van OGO.

Op dezelfde manier verder gaan (a)

X2: *“Ik wil zo verder gaan op de manier waarop ik al met OGO bezig ben.”*

X3: *“Ik hou het nu even zoals ik het nu doe en zoals ik het nu gewend ben, gewoon ook deels voor mezelf.”*

Meer met OGO aan de slag gaan (b)

X8: *“Ik wil er wel meer mee aan de slag gaan, om voor mezelf realistisch af te kunnen wegen, is het wat voor mijn groep, ja of nee.”*

X9: *“Ik wil er toch wel meer mee gaan doen in de klas.”*

Meer zicht krijgen op OGO (c)

X6: *“Maar toch tussendoor ook wat meer OGO lessen gaan doen om op die manier toch een goed beeld te krijgen van is het wat voor mij of voor de kinderen of voor de school en hoe kan ik steeds vaker dan zo'n OGO les gaan doen.”*

X9: *“Verder is het wel de bedoeling dat ik er deze keer veel meer van ga leren, dus dat je ook een beetje leert hoe die doelen in elkaar zitten en waar je heen moet en wat nou een goed onderwerp is of waar je vastloopt”.*

4.5 Het Managementteam

In deze paragraaf worden de meningen en opvattingen van de leerkrachten omtrent het leiderschap van het Managementteam uiteengezet. Vervolgens wordt weergegeven wat de leerkrachten vinden van het feit dat het MT alleen het besluit heeft genomen om het oriëntatietraject OGO te starten en zij hierin geen beslissingsrecht hebben gehad.

4.5.1 Leiderschap MT

Alle negen leerkrachten hebben hun mening gegeven over het leiderschap van het Management Team. Zeven leerkrachten zeggen dat ze weinig sturing ervaren van het MT (a). Hiervan vinden drie leerkrachten dat het MT meer naar de voorgrond moet treden en een dwingender karakter moet krijgen (b). Eén leerkracht ervaart de sturing in de vorm van aanwezigheid bij bijeenkomsten als dwingend. Een andere leerkracht vindt dat OGO van bovenaf wordt opgelegd en ervaart deze sturing als negatief.

Zeven leerkrachten zeggen dat het enthousiasme van de directeur hen stimuleert en enthousiasmeert in het oriëntatietraject (c). Vijf leerkrachten geven aan dat het MT geen tot weinig belangstelling toont naar zijn leerkrachten toe (d). Drie leerkrachten geven aan dat zij graag zouden willen dat het MT meer belangstelling toont en hen meer begeleidt (e). Eén leerkracht vindt het MT wel belangstellend. Twee leerkrachten wensen van het MT de middelen of geld te krijgen (f).

Weinig sturing ervaren (a)

X6: *“Wat vind je van de rol van het management team? Ja, die zitten erbij, maar voor de rest zie ik niet echt dat ze een rol hebben. Dat is vooral in de klassen, wij moeten het straks in de klassen gaan doen.”*

X8: *“Ik merk eigenlijk weinig van het managementteam wat zij met OGO doen of willen.”*

Het MT moet meer naar de voorgrond treden (b)

X1: *“Ik denk dat ze wel een beetje een voortrekkersrol moeten blijven spelen. En dat hebben ze tot nu toe wel gedaan? Ja, en iets minder, nou ja minder, het is nog allemaal zo vrijblijvend hè? Maar op het moment dat je dingen wel dwingend gaat opleggen, hoe lastig ook, denk ik dat je meer voor elkaar krijgt in je hele onderwijsleerproces.”*

X3: *“Ik vind dat M. op zich wel stimuleert, maar misschien te weinig de vinger aan de pols houdt. Dat mensen het nodig hebben dat er echt afspraken worden gemaakt en dat je die afspraken gewoon na moet komen. Nu is het heel vrij, want die werkstudiebijeenkomsten hartstikke leuk, maar er wordt niets aan OGO gedaan, we doen alleen maar OGO als K. er is. En dat is zo jammer. Misschien moet er inderdaad meer van bovenaf gestuurd worden.”*

Het enthousiasme van de directeur (c)

X2: *“M. is een belangrijke motor denk ik in het geheel, dat hij graag wil dat wij op die manier werken. En daarom zijn we denk ik ook met zijn allen naar SBO B. geweest om ons enthousiast te maken. Wat behoorlijk is gelukt overigens.”*

X9: *“Ik merk dat M. heel enthousiast is, dat maakt je ook heel enthousiast. Vooral M.'s enthousiasme zorgt ervoor dat je zelf ook zoiets hebt van ik heb er zin in en laat ik nog een keer mijn beste beentje voorzetten.”*

Het MT toont weinig tot geen belangstelling (d)

X5: *“Er zal nooit eens iemand vragen aan mij wat heb je nou gedaan afgelopen periode en wat vind je daar zelf van of hoe is dat gelukt. Dat mis ik ook wel hoor. Aan de andere kant is het natuurlijk ook heerlijk, want je wordt zo vrij gelaten. Het management of IB of weet ik wie dat allemaal doen, nou dat gebeurt niet, nee vind ik niet dat dat gebeurt.”*

X8: *“Het moet wel allemaal van jezelf uitkomen. Want het is niet zo dat ze naar je toe komen van ben je met OGO aan de gang geweest, hoe was het of doe eens dit of doe eens dat, of ik wil een keer bij je komen kijken in de klas naar een OGO les.”*

Het MT moet meer belangstelling tonen en begeleiding geven (e)

X4: *“Ik denk dat het management nu nog te topdown is. Ik denk dat ze veel coachender zouden moeten zijn.”*

X5: *“Ik vind wel dat het management de voortrekker moet zijn, het touw in handen nemen en iedereen meetrekken. Dus ook wat meer belangstelling tonen, denk ik. Ik zou het leuk vinden om eens gewoon te vertellen ook wat er in mijn klas gebeurt, erover te vertellen en dan ook te horen van wat vind je daar nou van, vind je dat ik goed bezig ben of heb je nog andere ideeën.”*

Middelen krijgen (f)

X6: *“Wat ik wel vind is dat er straks de middelen moeten komen om ook echt dit te doen. En dat betekent dat we geld moeten kunnen krijgen om ergens heen te gaan en dingen aan te schaffen enzovoort. Dan moeten daar ook wel dingen voor beschikbaar gesteld worden of materialen of geld voor excursies.”*

4.5.2 *Besluitvorming starten oriëntatietraject door het MT*

Alle negen leerkrachten hebben aangegeven wat zij ervan vinden dat zij geen beslissingsrecht gehad hebben in het besluit om het oriëntatietraject OGO te starten. Acht leerkrachten geven aan het goed te vinden dat het Managementteam het besluit hieromtrent heeft genomen en zij hierin geen beslissingsrecht hebben gehad (a). Vijf leerkrachten zeggen dat zij bij de uiteindelijke besluitvorming wel inspraak of stemrecht moeten hebben (b). Vier leerkrachten geven aan dat ondanks er een oriëntatietraject is de invoering van OGO toch al min of meer vast staat (c). Drie leerkrachten staan hier twijfelachtig tegenover. Eén leerkracht vindt de manier waarop het oriëntatietraject is gebracht niet goed.

Het goed vinden geen beslissingsrecht te hebben gehad (a)

X5: *“Dat vind ik prima. Ik vind management moet duidelijk zijn van jongens we gaan ons daarop oriënteren. Iedereen mag zijn mening geven, maar we gaan het wel doen. Anders kom je nooit ergens. Nee, daar heb ik geen enkele moeite mee.”*

X9: *“Ik denk dat het MT er zolang is dat die dat wel kunnen beslissen. Ik denk ook dat je op een gegeven moment moet beslissen zonder team, want je hebt toch altijd mensen die gelijk zeggen: nee dit is niets voor mij, terwijl als ze het even gaan proberen het misschien wel iets voor hun is. Dus gewoon wordt het je nu min of meer opgelegd. Het is denk ik wel goed.”*

Uiteindelijk inspraak of stemrecht hebben (b)

X6: *“Ik vind het eigenlijk wel goed van jongens we gaan dit beginnen en halverwege, op een gegeven moment gaan we kijken is het wat voor ons ja of nee en dan vind ik wel dat je er wat in te zeggen moet hebben.”*

X8: *“Ik vind het wel goed dat het MT heeft gezegd: nou dit is een oriëntatiejaar en dit gaan we doen, maar ik vind wel dat we aan het eind van het jaar als team stemrecht moeten hebben, van wat gaan we nou doen. Maar ook wel in zekere mate, niet zo dat als het team zegt: we doen het niet en het is wel goed onderwijs, dan denk ik wel dat het MT daar toch wel de beslissende factor in moet zijn. Maar ik vind wel dat je als team daarover je zegje mag doen.”*

De invoering van OGO staat min of meer al vast (c)

X2: *“Ook al zouden we als team er nogal toch nog onze twijfels bij hebben, dan denk ik nog dat we het wel gaan doen. Het is bijna een manipulatief gebeuren, we worden niet gevraagd zullen we dat eens gaan uitproberen. Nee we gaan het uitproberen, dus je zit al in dat traject, je wordt er al in meegenomen”.*

X4: *“Het wordt gebracht alsof dit een oriëntatiefase is en dat wij dan min of meer straks gaan bekijken van gaan we het doen of niet. Maar in principe is dat niet zo. Het is gewoon de bedoeling dat wij dat gaan doen. Meerderheid of niet, het staat toch al min of meer vast dat we dat gaan doen.”*

4.6 **Projectleider**

Eerst wordt beschreven wat de leerkrachten vinden van de begeleiding van K. tijdens de bijeenkomsten en vervolgens wat zij vinden van de klassenconsultaties van K.

4.6.1 *Begeleiding tijdens de bijeenkomsten*

Alle negen leerkrachten hebben aangegeven wat zij vinden van de begeleiding van K. tijdens de bijeenkomsten. Zes leerkrachten vinden dat K. de bijeenkomsten weinig interessant brengt en dat hij hen niet motiveert (a). Drie leerkrachten vinden de bijeenkomsten en de wijze waarop K. het brengt goed en motiverend (b). Vier leerkrachten geven aan dat K. langzaam of te uitgebreid een onderwerp behandelt (c). Hiervan vinden twee leerkrachten dat de manier waarop de bijeenkomsten worden gegeven lang duurt. Twee leerkrachten vinden dat K. zich meer moet richten op de midden- en bovenbouw (d). Eén leerkracht

geeft aan dat K. veel kennis heeft, een andere leerkracht geeft aan dat K. rekening houdt met de wensen van het team.

Niet motiverend (a)

X2: *“Ik probeer altijd tijdens de bijeenkomsten een positieve houding te laten zien, gewoon ook uit beleefdheid, niet omdat ik het altijd nou even interessant vind, want dat vind ik het gewoon ook niet.”*

X8: *“Er zit best wel inhoud in de bijeenkomsten hoor, maar je moet wel heel goed je aandacht erbij kunnen houden. Want het is natuurlijk niet echt heel motiverend.”*

Motiverend (b)

X3: *“Ik weet niet wat die man met zijn tijd kan doen, maar ik vind zoals die studiedag, zoals hij aan ons probeert te laten zien wat OGO is, vind ik dat hij het goed heeft gedaan. Ik word door zijn ideeën en zijn video-opnames die hij meeneemt, vragen die hij stelt, vaak wel geprikkeld.”*

X7: *“Je moet hem even leren kennen en eraan wennen en ik vind de laatste keer, heb ik er heel veel aan gehad, dat vond ik prima. Ik denk doordat hij steeds weer voorbeelden aangeeft en het uitlegt dat je daardoor toch weer steeds meer handvatten krijgt en ook doen hè en dan kan hij wel weer heel goed aangeven van je kunt het zo doen of je kunt het zus doen. In elk geval dat vind ik wel heel belangrijke dingen.”*

Te uitgebreid of langzaam handelen (c)

X6: *“Maar ik denk dat zulke bijeenkomsten korter moeten en niet zozeer de les zelf krijgen maar meer kort die les bespreken, dat het allemaal sneller gaat zo'n bijeenkomst. Maar het hele idee van beleef het eens dat is wel goed.”*

Meer gericht zijn op de midden- en bovenbouw (d)

X3: *“Alleen hij had meer op de midden- en bovenbouw gericht moeten zijn. Kleuters werken vaak al zo. Voor ons is het makkelijker om te zeggen, oké we gaan die kant uit.”*

4.6.2 Klassenconsultaties

Zes leerkrachten hebben aangegeven wat zij van de klassenconsultaties van K. vinden. Twee leerkrachten vinden de consultaties nuttig omdat zij met de hulp van de projectleider meer een idee krijgen van hoe OGO in de praktijk werkt (a). Twee leerkrachten vinden dat K. de klassenconsultaties op een plezierige manier begeleidt (b). Twee leerkrachten vinden de verslaglegging van K. goed (c). Eén leerkracht geeft aan liever een mondelinge bespreking te hebben met K. dan een schriftelijk verslag te krijgen. Ook één leerkracht geeft aan de klassenconsultatie niet echt nuttig te vinden, omdat K. maar een half uurtje in de klas komt kijken en verder niet ziet wat de leerkracht verder aan OGO doet.

Meer een idee krijgen van hoe OGO in de praktijk werkt (a)

X9: *“Hij is nu één keer bij ons in de klas geweest en nu heb ik wel meer een idee hoe het werkt, omdat hij iets van mij gezien heeft en daar heeft hij dan positieve kritiek op gegeven. En nu weet je wel een beetje meer welke richting je opmoet, dus dat scheelt dan wel heel veel. Ja, dat vind ik wel heel nuttig.”*

Plezierige begeleiding (b)

X5: *“Ik vond hem in de klas zeer plezierig, ook in het nagesprek wat we hebben gehad. Ik vond de consultatie zeer plezierig. Hoe hij zich opstelde in de klas vond ik ook zeer plezierig en de manier van nabespreken ook. Hij kon me wel vertellen wat er anders kon maar op een hele goede manier.”*

Een goede verslaglegging (c)

X2: *“Zijn verslaglegging vond ik heel sterk, wat we besproken hadden, dat kwam ook op papier te staan. Hij benadrukt het ook goed, vind ik.”*

4.7 De school als professionele organisatie

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de leerkrachten de samenwerking tussen collega's op school zien en wat hun wensen daarbij zijn. Voorts wordt beschreven in hoeverre de leerkrachten vinden dat er zelfevaluatie plaatsvindt op schoolniveau. Daarna wordt aangegeven of de leerkrachten achter het idee staan om bij elkaar klassenbezoeken af te nemen. Tenslotte wordt bekeken of leerkrachten vinden dat OGO voldoende gedragen wordt door collega's.

4.7.1 Samenwerking

Alle negen leerkrachten geven aan dat er weinig tot geen samenwerking plaatsvindt op school met betrekking tot OGO (a). Zes leerkrachten zouden graag al samen met het team aan de slag gaan (b). Zij wensen samenwerking en overleg tussen collega's. Twee leerkrachten geven aan een voorstander te zijn van het groepsdoorbrekend werken (c). Eén leerkracht geeft aan hier geen voorstander van te zijn (1).

Er vindt weinig tot geen samenwerking plaats (a)

X6: *“Die is er nog niet zo, we hebben wel eens wat besproken, maar er is nog niet zoveel samenwerking, misschien wel helemaal geen samenwerking. We hebben het er wel eens over, maar echt van wat doe jij en oh dat zou ik ook kunnen, dat heb ik nog niet meegemaakt. Dus samenwerking is er eigenlijk niet.”*

X7: *“Nou die is er nog niet, er is geen samenwerking. Iedereen probeert toch op eigen houtje het voor elkaar te boksen.”*

Samen met het team aan de slag willen gaan (b)

X5: *“Doe je ook dingen samen? Nee, dat hebben we nog niet gedaan. Daar kijk je wel naar uit? Ja, zeker het overleggen. Om samen dingen voor te bereiden, van hé hoe ga jij dat doen en hoe ga ik dat doen. Dat vind ik wel heel leuk.”*

X7: *“Ik zou zelf heel graag dat we met elkaar een thema gaan voorbereiden, want met elkaar kom je met vaak zulke leuke ideeën en ook al ga je starten in je groep met die oriëntatie en dat je dan weer bij elkaar komt om te kijken wat is er nou uitgekomen, wat kunnen we hiermee. Dat zou ik een steun vinden en dat is er nu niet. Dat overleggen, dat samenwerken met leerkrachten zou ik prettig vinden.”*

Voorstander van het groepsdoorbrekend werken (c)

X1: *“Er zijn nog veel mensen op hun eigen eilandje bezig, met hun manier van lesgeven, hun eigen groepje. Nou doorbreek je dat door die niveaugroepen, maar je zou het misschien meer moeten doorbreken door werkgroepen of themagroepen. Als je een thema hebt en je maakt subthema's, en dat je groepsdoorbrekend kinderen bij die juf of meester hebt, dan zie je één meer van elkaars kinderen, twee meer van elkaars werk en je kan je eigen krachten veel nuttiger maken.”*

4.7.2 Zelfevaluatie

Zeven leerkrachten geven aan in hoeverre er zelfevaluatie plaatsvindt op schoolniveau. Vijf leerkrachten geven aan dat op schoolniveau niet tot weinig wordt geëvalueerd (a). Hiervan geven drie leerkrachten tevens aan dat er weinig zelfevaluatie plaatsvindt tijdens de OGO-bijeenkomsten. Eén leerkracht vindt dat er genoeg aan zelfevaluatie wordt gedaan tijdens de OGO-bijeenkomsten. Drie leerkrachten geven aan dat zij aan zelfevaluatie doen door de lesverslagen van collega's, die door de projectleider zijn geschreven, te

lezen (b). Twee leerkrachten geven aan dat zij buiten de bijeenkomsten met collega's aan zelfevaluatie doen (c).

Op schoolniveau vindt zelfevaluatie niet tot weinig plaats (a)

X2: *“Doen jullie aan zelfevaluatie tijdens de bijeenkomsten? Weinig en dan gaat het over je eigen handelen hè, het gaat over zelfevaluatie, dus niet eens over de hele OGO-evaluatie. Volgens mij hebben we dat nog niet eens zoveel gedaan. Die verslagen natuurlijk dat is een stukje zelfevaluatie denk ik. Meer kan ik me in ieder geval niet herinneren.”*

X9: *“Er wordt hier wel gekeken wat je leuk vindt, maar echt zelfevaluatie gebeurt hier niet.”*

Zelfevaluatie aan de hand van lesverslagen van collega's (b)

X2: *“Ik spiegel me aan collega's wel een stukje, dus aan die verslagleggingen, dat ik denk van oké. Ze hebben dat dus zo gedaan, ik heb dat zo gedaan en ja voor allebei is wat te zeggen, ik vond het eigenlijk wel aardig van mezelf denk ik dan er ook nog bij.”*

X7: *“Ik vind het heel belangrijk om te weten wat collega's allemaal doen bij de proeflessen, dus ik heb de verslagen gelezen om te kijken wat ze ermee doen. En in de nabespreking legt K. dan ook bepaalde dingen uit van iedereen, hoe het gegaan is. Dat vind ik ook belangrijk om te weten, en niet om te horen hoe zij het er nou van afbrengen, maar meer van wat kan ik daar van opsteken, wat heb ik daaraan als ik dat weet, dus er uithalen wat je zelf kunt gebruiken.”*

Het evalueren met collega's (c)

X3: *“Je praat er natuurlijk regelmatig over met collega's waarmee je heel goed kan en waarvan je echt denkt, ik zit op dezelfde lijn en dan kom je ook achter die struikelblokken. Vooral als je een middag hebt gehad met K. of je hebt lessen gedaan en dat ga je evalueren of je hebt een dilemma waar je meezit, daar ga je dan over praten. Met een aantal collega's wel.”*

4.7.3 Consulteren bij elkaar in de groep

Zeven leerkrachten hebben aangegeven of zij achter het idee staan om bij elkaar te consulteren in de klas. Vijf leerkrachten zeggen dat zij het goed zouden vinden als leerkrachten bij elkaar in de klas gaan consulteren (a). Twee leerkrachten geven hierbij aan dat zij ook graag meer bezoeken krijgen van interne begeleiders in de klas. Van de vijf leerkrachten geven drie leerkrachten aan dat zij het eng vinden of liever niet willen dat andere leerkrachten bij hen in de klas komen kijken (b). De overige twee leerkrachten geven aan ze het niet noodzakelijk vinden of niet de behoefte hebben om bij andere leerkrachten in de klas te gaan kijken (c).

Voorstander van het consulteren bij elkaar in de groep (a)

X3: *“Met collega's of met groepsleerkrachten: kom nou eens gewoon kijken, of mag ik eens bij jou kijken, hoe doe jij dat? Iedereen vindt dat zo eng. Maar ik denk dat je er alleen maar van kan leren. Ik vind dat dat met groepsleerkrachten veel meer moet eigenlijk, dat je veel meer elkaar moet bekijken.”*

X4: *“Ik zou het goed vinden als er meer bij elkaar geconsulteerd zou worden. Dus dat we bij elkaar in de klas zouden gaan kijken van hoe doe jij het nou en om daar je voordeel mee te doen. Wij doen denk ik tot nu toe nog teveel dingen in onze eigen groep en we leren te weinig van elkaar. Dus ik denk dat het wel goed is als dat zou veranderen. En ik zou graag meer interne begeleiders in de klas willen hebben om naar mij te kijken en met mij te praten over hoe ik mezelf zou kunnen verbeteren.”*

Klassenbezoeken van collega's eng vinden (b)

X8: *"Ik zou het wel leuk vinden, maar tegelijkertijd ook wel erg eng als iedereen dan bij mij in de klas komt kijken. Maar ik denk dat ik er wel houvast aan zou hebben om eens bij iemand anders in de klas te gaan kijken van hoe pak jij dat nou aan."*

Geen behoefte aan klassenconsultaties (c)

X7: *"Als er eens iemand zegt van: ik zou best bij jou eens een keer een ochtendje mee willen maken of een les, dat moet toch kunnen. Maar zou je het zelf ook willen? Dat zou niet mijn eerste wens zijn van ik wil wel eens bij jou gaan kijken. Nee, daar heb ik niet direct de behoefte aan."*

4.7.4 Draagkracht

Alle negen collega's hebben iets gezegd over in welke mate OGO wordt gedragen door collega's. Zes leerkrachten zeggen dat ze een minderheid van leerkrachten verwachten die niet voor OGO zal kiezen (a). Hiervan vinden vijf leerkrachten dat deze leerkrachten extra begeleiding moeten krijgen en/ of weg moeten gaan wanneer zij niet achter de beslissing voor OGO kunnen staan (b). Vijf leerkrachten geven aan dat zij denken dat OGO nog niet goed bij het hele team past, omdat er een grote verscheidenheid in het team bestaat (c). OGO betekent een grote omslag voor een aantal leerkrachten. Hierbij geven twee leerkrachten aan dat goed naar individuele mensen moet worden gekeken (d). Vier leerkrachten geven aan dat zij zich ergeren aan collega's die zich niet voor OGO willen inzetten (e).

Een minderheid aan tegenstemmers verwachten (a)

X2: *"Ik verwacht dat het er ongeveer maximaal vier zeggen van doe maar niet, maximaal hoor."*

X4: *"Maar ik denk wel dat er een meerderheid is, want ik denk dat de mensen die het niet echt heel erg zien zitten, vraag ik me af of die dat wel durven zeggen. Dus ik denk wel dat er een meerderheid komt om dit wel te gaan doen."*

Extra begeleiding krijgen of weggaan (b)

X3: *"Als er een minderheid is die zegt, maar daar en daarom, dan kun je alsnog zeggen: oké dan krijgen jullie of extra begeleiding of je gaat samen met een maatje je project doen. Die mensen moeten dan extra begeleid worden en dan hoop ik dat ze na een tijdje zullen zien dat als ik een bepaald vak of alleen de zaakvakken doe, dan is het te behappen. En je hoeft niet alles los te laten, maar wel dat je er een beetje aanruikt en het probeert."*

X4: *"Op een gegeven moment moet je een beslissing nemen. En als wij beslissen dat wij dat gaan doen, zullen die mensen daaraan mee moeten doen of ze moeten weggaan. En als je erin gaat werken, zal je er toch ook voor moeten gaan."*

Grote verscheidenheid in het team (c)

X4: *"Ik weet niet of het gaat werken. Er zijn zulke grote niveauverschillen bij ons op school bij de leerkrachten en het is denk ik zo belangrijk dat dat wat meer naar elkaar getrokken wordt, maar het lijkt juist of het juist steeds meer verder uit elkaar getrokken wordt. Je hebt de enthousiaste mensen die gaan erover lezen en die gaan dingen proberen en die raken er alleen maar bedrevener in. En je hebt mensen nou die denken van: nou ik haak af hier, ik vind het wel prima, laat maar zitten. Dus die kloof wordt alleen maar groter."*

X8: *"Ik denk ook dat het wel heel erg leuk is voor zo'n school maar ik denk dat het nog niet heel erg past in ons team. Ik denk dat ons team er wel heel erg aan moet wennen. Als ik kijk naar het team dan denk ik dat er toch wel een aantal leerkrachten zijn die er, vooral bovenbouwleerkrachten, die er niet echt positief tegenover staan of die al zolang in hetzelfde stramien werken, dat ze misschien ook niet weten hoe ze het*

aan moeten pakken. En we hebben ook wel een heel divers team en ik denk ook niet dat OGO iedereen aanspreekt.”

Naar individuele mensen kijken (d)

X5: “Je moet ook onderkennen: sommige mensen zitten al heel lang hier, zijn gewend aan een bepaalde manier van onderwijs geven, doen dat al jaren. OGO is een hele omslag, zeker in de bovenbouw en in de middenbouw. Je moet niet onderschatten wat voor impact dat heeft op sommige mensen. Je moet wel naar de mensen blijven kijken. Ze mogen best gaan worstelen met dingen, maar kijk wel naar de mensen of ze het aankunnen. Kijk uit dat mensen niet teleurgesteld hier weggaan.”

Ergeren aan collega's (e)

X1: “We hebben nou afgesproken dat we het zo gaan doen en dan nog warempel zijn er een aantal mensen die het niet doen. Dan denk ik wil je het niet doen, moet je zelf weten, maar het is niet leuk en ik vind het nog het minst leuk voor de leerlingen.”

X8: “Je hebt ook een aantal leerkrachten die dan aan een tafeltje gaat zitten kletsen met elkaar, die zoiets heeft van oh het interesseert mij allemaal niets en het is toch niet geschikt voor mijn groep. Daar kan ik me helemaal kapot aan zitten ergeren.”

Hoofdstuk 5. Resultaten van het tweede interview

5.1 Ter inleiding

In hoofdstuk 5 worden de resultaten van het tweede interview beschreven. In paragraaf 5.2 wordt besproken of de mening of houding van de leerkrachten ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject is veranderd en wat de meningen en attitudes van de leerkrachten zijn. Vervolgens wordt beschreven in hoeverre leerkrachten zich hebben georiënteerd op OGO en OGO hebben toegepast in de klas na de afname van het eerste interview (5.3). Daarna wordt bekeken of de leerkrachten toe zijn aan de implementatiefase van OGO en wat hun voorwaarden of wensen zijn voor het vervolgetraject van de oriëntatiefase of voor de implementatiefase (5.4). Tenslotte wordt in paragraaf 5.5 ingegaan op de vraag of de leerkrachten OGO zien als deskundigheidsbevordering.

De resultaten van de vervolginterviews worden op eenzelfde manier gepresenteerd als de resultaten van het eerste interview, met uitzondering van de resultaten die horen bij paragraaf 5.2. In deze paragraaf wordt alleen een overzicht gegeven van de meningen en opvattingen van de leerkrachten zonder deze aan te vullen met citaten. De reden hiervoor staat beschreven in paragraaf 5.2.

5.2 Houding ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject

Vijf leerkrachten geven expliciet aan dat hun mening na de afname van het eerste interview niet is veranderd. De overige vier leerkrachten blijven evenwel grotendeels bij hun eerder gegeven standpunten. Over de voortgang van het oriëntatietraject OGO worden door alle leerkrachten meningen vooral herhaald, genuanceerd en aangevuld. Wel zijn leerkrachten tot een aantal nieuwe of andere inzichten gekomen. Omdat de meningen van de leerkrachten grotendeels hetzelfde zijn gebleven, en gezien de hoeveelheid aan resultaten worden de standpunten van de leerkrachten niet in citaten weergegeven, maar alleen in een schematisch overzicht. Eerst worden meningen gepresenteerd die over OGO an sich gaan, over wat OGO voor de leerkrachten betekent. Vervolgens worden opvattingen weergegeven die te maken hebben met de duur van het oriëntatietraject. Daarna wordt beschreven wat de leerkrachten vinden van de begeleiding van de projectleider en het MT. Voor meer overzicht zijn hier de wensen en voorwaarden van de leerkrachten ten opzichte van de projectleider en het MT verwerkt en zijn deze niet weergegeven in paragraaf 5.4.2. Tenslotte worden meningen weergegeven die over de draagkracht van het schoolteam gaan.

5.2.1 Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Alle negen leerkrachten zeggen dat OGO goed of zinvol is voor de kinderen. De leerkrachten zeggen dat ze ervaren dat kinderen er enthousiast van worden en er veel van leren. Dat OGO het samenwerken en het zelfstandig werken van kinderen bevordert, wordt hierbij genoemd door twee leerkrachten. Twee leerkrachten geven aan dat ze betwijfelen of alle kinderen het wel aan kunnen.

Zeven leerkrachten geven aan dat OGO veel tijd, energie en inspanning van leerkrachten vereist. Drie leerkrachten zeggen dat OGO moeilijker is en meer tijd kost dan ze in eerste instantie dachten. Zes leerkrachten geven echter wel aan dat het steeds duidelijker wordt wat OGO is, hoe OGO toegepast moet worden en/ of welke kant de school op wil. Twee leerkrachten geven aan dat ze nog geen goed beeld hebben van OGO, omdat na het eerste interview de leerkrachten niet veel meer aan oriëntatie hebben gehad, dat OGO te weinig in praktijk is gebracht.

Bij de toepassing van OGO vragen zes leerkrachten zich af hoe ze bepaalde dingen moeten aanpakken, zoals het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kinderen, het blijven vasthouden van de aandacht van kinderen en het organiseren van onderwijsleersituaties.

5.2.2 *De duur van het oriëntatietraject*

Zes leerkrachten weten niet wat de duur is van het oriëntatietraject en dat deze verlengd zal worden tot halverwege het schooljaar erna. Drie leerkrachten weten dat de oriëntatiefase door zal lopen in het schooljaar erna. Twee leerkrachten geven aan dat ze het gevoel hebben dat al is besloten dat de school OGO gaat invoeren. Drie leerkrachten geven aan dat zij het fijn vinden om nog een tijdje door te gaan met oriënteren. Twee leerkrachten zeggen dat ze nu inzien dat het goed is dat het oriëntatietraject gefaseerd en langzaam verloopt. Twee leerkrachten zeggen dat het niet duidelijk is of de beslissing om met OGO door te gaan al is genomen, hoever de school is in het oriëntatietraject, wanneer het besluit om OGO al dan niet in te voeren zal worden genomen en in hoeverre de school OGO gaat invoeren.

5.2.3 *De begeleiding van de projectleider en het MT*

Zes leerkrachten geven aan dat projectleider K. veel weet over OGO, kundig is op dat gebied en de dingen goed aangeeft. Ze vinden dat ze veel van hem kunnen leren. Vijf leerkrachten geven aan K. sympathiek of aardig te vinden. Drie leerkrachten zeggen dat hij humor heeft. Vijf leerkrachten geven aan dat de manier waarop K. het brengt niet levendig is of enthousiasmeert. Door zijn zachte stem en zijn rustige manier van overkomen zeggen leerkrachten dat ze moeilijk hun aandacht erbij kunnen houden en/ of dat hij hen niet enthousiast maakt. Drie leerkrachten geven aan dat ze graag een levendiger manier van presenteren zouden willen zien. Twee leerkrachten zeggen meer gewend aan K. te zijn geraakt, één leerkracht zegt hem meer te zijn gaan waarderen. Vijf leerkrachten geven aan dat K. luistert naar de mensen en rekening houdt met wat mensen willen. Drie leerkrachten zeggen dat zij hun mening en wensen niet kenbaar maken. Drie leerkrachten vinden dat het afgelopen schooljaar er weinig theoretische onderbouwing van OGO is geweest. Acht leerkrachten geven aan door te willen gaan met projectleider K. Een leerkracht zegt liever een andere projectleider te willen.

Over het MT zeggen vier leerkrachten dat directeur M. enthousiast is. Vier leerkrachten vinden het jammer dat de sturing en het enthousiasme van het MT wegebt. Acht leerkrachten vinden dat het MT meer belangstelling mag tonen en de leerkrachten meer moet gaan begeleiden of coachen. Deze leerkrachten willen dat het MT gesprekken met hen houdt, klassenbezoeken afneemt en/ of zijn inbreng heeft in de bouwvergaderingen. Eén leerkracht zegt dat het MT goede begeleiding en ondersteuning geeft. Twee leerkrachten vinden dat mensen die hun twijfels hebben extra begeleid en er extra bij betrokken moeten worden. Twee leerkrachten betwijfelen of het MT wat doet met de meningen en wensen van leerkrachten. Vier leerkrachten zeggen dat de nieuwe bouwcoördinator enthousiast is over OGO, ervaring heeft met OGO, er veel van afweet, en belangstellend is. Zij zijn enthousiast over de komst van de bouwcoördinator.

5.2.4 *Collega's*

Vijf leerkrachten zeggen dat ze denken dat de meeste collega's voor de invoering van OGO zijn of voor een gedeeltelijke invoering, maar dat het nog wel de nodige moeite gaat kosten. Eén leerkracht zegt dat vooral de jonge collega's er wel de tijd en energie voor hebben. Vier leerkrachten geven aan dat de tijd en de energie voor OGO op school afhangt van wat er nog meer moet gebeuren in school. Volgens één leerkracht is de school met de vernieuwing of ontwikkeling van veel dingen tegelijk bezig. Drie leerkrachten geven aan dat aan het eind van het schooljaar er weinig tijd en energie overblijft voor OGO.

Drie leerkrachten geven aan dat zij nu meer een idee hebben van hoe mensen over OGO denken. Twee leerkrachten vragen zich af of leerkrachten wel eerlijk voor hun mening uitkomen.

5.3 Oriëntatie op OGO en de toepassing van OGO

Alle negen leerkrachten hebben aangegeven in hoeverre zij na de afname van het eerste interview met OGO zijn bezig geweest. Vier leerkrachten geven aan dat ze tijdens de laatste schoolweken zich weinig hebben georiënteerd op OGO of OGO hebben toegepast, mede omdat ze het druk hebben aan het eind van het schooljaar (a). Drie leerkrachten vinden dat ze nog niet genoeg met OGO hebben gedaan of minder geoefend hebben dit schooljaar dan ze hadden gewild (b). Twee leerkrachten zijn tevreden over hun eigen oriëntatie op OGO en hun toepassing van OGO. Zij vinden dat zij dit schooljaar genoeg hebben gedaan aan OGO (c). Eén leerkracht zegt de laatste schoolweken meer bezig te zijn geweest met OGO dan daarvoor.

Vier leerkrachten geven aan dat zij na het interview bezig zijn geweest met één thema, twee leerkrachten zeggen een aantal thema's te hebben uitgevoerd (d).

In de laatste schoolweken weinig georiënteerd op OGO of OGO toegepast (a)

X1: *“En het oriënteren op OGO? Dat doe ik nog heel weinig. Ik lees wel veel over het onderwijs, maar ik kom er als ik heel eerlijk ben niet toe om te zeggen van ik ga over OGO ook nog. (...) We zijn de afgelopen weken heel druk bezig geweest met toetsen, vervolgens gekeken van wat ontbreekt dat kind nog aan kennis, om het tekort wat er nu is aan te vullen. Ja en dan ga ik niet ook nog lekker leuk OGO'en.”*

X9: *“Ik merk gewoon dat ik nu, zeker omdat ik in verschillende commissies zit, dat je gewoon daar niet aan toekomt. En je merkt het hier in de school sowieso wel dat iedereen zoiets heeft van, nog drie weken, dit moet nog, dat moet nog.”*

Minder met OGO geoefend dan gewild of er nog niet genoeg mee gedaan (b)

X3: *“Nou moet ik zeggen dat het toch altijd minder is dan je graag zou willen, het oefenen van het OGO, dat is toch minder gebeurd dan ik eigenlijk had gewild.”*

X6: *“Ik denk niet dat ik er nog echt genoeg mee gedaan heb. En ik denk dat ik eerder misschien ook wel wat meer van dat soort dingen had kunnen doen, misschien wel moeten doen eigenlijk om er meer in te komen. Maar op een of andere manier leefde het nog niet zo.”*

Genoeg gedaan hebben aan OGO (c)

X2: *“Ik vind dat ik genoeg gedaan heb, maar vooral in de zin van excursies en andere dingen doen, en de kinderen dus zelfontdekkend laten bezig zijn en ingaan op hun vragen en daar een extra dimensie aangeven. Daar heb ik wel aardig in kunnen oefenen. Dus je bent wel tevreden over je eigen oriëntatieproces? Ja. Als ik vergelijk met wat ik zie en weet van andere collega's, dan denk ik wel dat ik genoeg georiënteerd heb.”*

Eén thema of meerdere thema's uitgevoerd na het eerste interview (d)

X7: *“In die laatste periode, na de datum van dat interview ben ik nog bezig geweest met het thema krant.”*

X5: *“Ja, we hebben wel een aantal thema's gedaan.”*

5.4 Het vervolgtraject

In deze paragraaf wordt eerst bekeken of de leerkrachten toe zijn aan de implementatiefase van OGO, vervolgens wat hun wensen en voorwaarden zijn voor het vervolgtraject.

5.4.1 Toe aan de implementatiefase

Vijf leerkrachten geven aan dat zij toe zijn aan de implementatiefase van OGO, maar dat dit wel afhangt van bepaalde condities (a). Twee leerkrachten zeggen dat het niet zoveel zin heeft om aan te geven of zij toe zijn aan de implementatiefase en geven aan het verder goed te vinden om OGO in te voeren (b).

Eén leerkracht zegt nog niet toe te zijn aan de implementatiefase, omdat er nog niet schoolbreed aan een thema gewerkt is. Eén leerkracht vindt dat er in OGO goede principes zitten en wil daar mee werken, maar vindt dat aan het onderwijs niet specifiek de naam OGO hoeft worden gegeven.

Toe zijn aan de implementatiefase onder bepaalde voorwaarden (a)

X1: *“Met hele goede ondersteuning en het samen eens zijn over dingen, want dat is voorwaarde, ben ik er wel aan toe.”*

X3: *“Persoonlijk denk ik wel dat ik het zou willen gaan doen, maar niet in mijn eentje. Ja, het staat of valt of je het als school doet of als team, denk ik.”*

Het heeft geen zin om aan te geven toe te zijn aan de implementatiefase (b)

X9: *“Voor mijn gevoel is het nog steeds zo dat eigenlijk al besloten is dat we het gaan doen.*

Volgens mij blijft het gewoon nu langzaam zo totdat het ingevoerd is. Dus ik kan wel zeggen ik ben er niet aan toe, maar het heeft denk ik geen zin. Het maakt mij ook niet zoveel uit, ik vind het prima.”

5.4.2 Wensen en voorwaarden

Alle negen leerkrachten hebben hun wensen of voorwaarden aangegeven, waar zij willen dat rekening mee wordt gehouden tijdens het vervolg van de oriëntatie of de invoering van OGO. Alle negen leerkrachten geven aan dat zij willen samenwerken met het team (a). Hieronder verstaan zij het schoolbreed werken aan een thema en/ of het helpen van elkaar. Zes leerkrachten geven aan dat zij het belangrijk vinden dat iedereen zich aan de gemaakte afspraken houdt (b). Twee leerkrachten geven aan dat het evalueren, het geven van feedback en het consulteren bij elkaar in de klas belangrijk zijn (c). Twee leerkrachten willen graag een goed registratiesysteem (d). Vijf leerkrachten achten het van belang dat er geld voor materialen en/ of excursies beschikbaar gesteld wordt (e). Drie leerkrachten geven aan dat er te weinig ruimte is op school. Zij vinden dat er nagedacht moet worden over de organisatie op school wat betreft het ruimtegebruik (f). Drie leerkrachten geven als voorwaarde aan dat OGO heel gefaseerd ingevoerd moet worden, beginnend met een bepaald vak of een middag in de week (g). Twee leerkrachten geven aan dat de basisvakken methodegericht moeten worden gehouden (h).

Eén leerkracht geeft aan dat het eerst duidelijk moet zijn of de school OGO gaat invoeren en wat het vervolg is. Eén leerkracht vindt dat er meer begeleiding in de groep moet komen voor de kinderen. Eén leerkracht vindt dat er minder toetsgericht gewerkt moet worden, als de school voor OGO kiest.

Samenwerken met het team (a)

X4: *“Ik zou zeggen laten we met zijn allen, met de hele school een onderwerp kiezen en dat inderdaad uit gaan werken. Want nu zijn het allemaal losse projectjes per persoon geweest, maar dan zou ik het wel aan willen pakken zoals het ook echt moet. Dat we bij elkaar gaan zitten om ideeën op te doen, afspraken te maken, elkaar te helpen.”*

X9: *“Ja ik denk gewoon met elkaar om de tafel gaan zitten. Ik denk dat je gewoon maar eens een thema moet gaan doen, dat dat veel beter werkt. Dan heb je ook gewoon een idee waar ben ik nou mee bezig en wat moet ik doen, hoe werkt het.”*

Iedereen moet zich aan de gemaakte afspraken houden (b)

X3: *“Als er een besluit genomen wordt van we gaan het doen, dan kun je niet zeggen van ja maar ik doe het zo, ik doe het maar één keer in de week. Nee dan moet je ook gaan ook, tenzij de afspraak is oké we gaan het één keer in de week doen, maar dan kun je niet zeggen van nou ik doe het wel, maar op mijn eigen manier. Dat schiet niet op, want dan sta je de ontwikkeling van jezelf in de weg, van de school, van de kinderen, dan helpt het niet.”*

X8: *“Als je echt met de hele bouw afspreekt van nou we gaan dit doen en iedereen helpt elkaar, dan kun je elkaar er ook op aanspreken als er dingen niet gebeuren en dat moet ook kunnen.”*

Evalueren en het consulteren bij elkaar in de klas (c)

X3: *“En evalueren en feedback geven naar elkaar, kijken bij elkaar van hoe doe jij dat nou en dat daar ook ruimte voor is.”*

Een registratiesysteem (d)

X5: *“Een goed registratieformulier, dat ik de kinderen heel goed kan observeren en ook die volgende stappen goed op papier kan zetten.”*

Geld voor materialen en/ of excursies (e)

X5: *“We moeten veel meer materialen, gewoon meer geld, om dingen aan te schaffen. Dat vind ik wel heel belangrijk.”*

X6: *“Dat je middelen krijgt, middelen voor om dingen te doen of om ergens heen te gaan.”*

Nadenken over het ruimtegebruik (f)

X7: *“Ik vind het wel belangrijk dat je heel goed na moet denken over een stukje organisatie, ruimte binnen in de school en in de klas, maar ook buiten de klas. Dit gebouw is niet zo geschikt. Je moet alles binnen je eigen groep doen. Nou daar heb je geen ruimte voor, zeker niet als je dus veel meubels hebt. Dus dan moet je ook kijken van hoe doen we dat binnen de school. Heb je daar aparte ruimtes dan voor, maken we daar afspraken over.”*

OGO moet gefaseerd ingevoerd worden (g)

X4: *“Ik zou het wel met hele kleine stapjes ingevoerd willen zien. Dus beginnen met een vak bijvoorbeeld, of een uur in de week, een middag in de week en dat we voor de rest nog het gewone rooster draaien. Dat we bijvoorbeeld een middag in de week projectmiddag doen. Op een ontwikkelingsgerichte manier werken, dat moet je als leerkracht wel een beetje in je vingers krijgen en ik denk dat we dat gewoon echt heel gefaseerd in moeten voeren en elke keer moeten kijken hoe loopt dit nou en kunnen we dat uitbreiden.”*

De basisvakken methodegericht (h)

X4: *“Ik zou wel gewoon aan bepaalde vakken vast willen houden, aan de methode, rekenen, lezen en spelling.”*

5.5 Overig

Het onderwerp OGO als deskundigheidsbevordering valt niet onder bovengenoemde paragrafen en wordt om die reden onder het kopje overig geplaatst.

5.5.1 OGO als deskundigheidsbevordering

Aan alle negen leerkrachten is gevraagd of ze OGO als deskundigheidsbevordering zien. Zes leerkrachten zeggen dat zij OGO zien als deskundigheidsbevordering (a). Drie leerkrachten zien OGO niet zozeer als deskundigheidsbevordering als wel als een andere manier van werken, en/ of zien OGO op het huidige moment nog niet als deskundigheidsbevordering (b).

OGO is deskundigheidsbevordering (a)

X4: *“Het is een omslag in je denken, je gaat gewoon een beetje op een andere manier tegen onderwijs aankijken, denk ik. En je hebt er wel bepaalde vaardigheden voor nodig om dat te kunnen doen. Want als je het kan, dan heb je wel weer een stukje toegevoegd aan wat je kan als leerkracht. Dus wat dat betreft bevordert het wel op een bepaald gebied je deskundigheid denk ik.”*

X5: *“Ja zeker, alleen maar. Ja, je kijkt weer op een hele andere manier naar de kinderen, een veel betere manier, vind ik.”*

OGO is (nog) geen deskundigheidsbevordering (b)

X8: *“Nee, het is meer een andere manier van werken. Misschien als we straks er wat mee bereikt hebben, dat we kunnen zeggen van nou onze kinderen zijn er zoveel rustiger van geworden en het gaat zoveel beter, dat je je dan wel kunt profileren als OGO-deskundige school. Of dat je dan bijvoorbeeld op andere scholen daar informatie over kunt geven of dat andere scholen hier komen. Maar op dit moment zie ik dat nog niet zo.”*

X9: *“Ik denk niet dat wij daar al over kunnen spreken, omdat je er nog zo kort mee bezig bent.”*

Hoofdstuk 6. Conclusie, discussie en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In paragraaf 6.2 worden conclusies getrokken met betrekking tot de centrale vraagstelling van dit onderzoek: *Hoe verloopt de oriëntatiefase van de invoering van OGO van de leerkrachten op een speciale school voor basisonderwijs individueel en gezamenlijk?* Dit wordt gedaan aan de hand van de in hoofdstuk 3 geformuleerde onderzoeksvragen. De resultaten op de drie onderzoeksvragen die naar aanleiding van het eerste interview zijn geformuleerd, worden eerst met elkaar in verband gebracht. Dit betekent dat er een antwoord wordt gegeven op hoe de leerkrachten tegen onderwijsvernieuwing, OGO en het oriëntatietraject aankijken, hoe zij zich op OGO oriënteren en in hoeverre zij OGO toepassen. Vervolgens worden de drie onderzoeksvragen die aan de hand van het tweede interview zijn opgesteld met elkaar in verband gebracht, waarbij wordt bekeken of de houding van de leerkrachten ten opzichte van OGO is veranderd, wat er van hun voornemens terecht is gekomen, of de leerkrachten toe zijn aan de implementatiefase van OGO en wat hun voorwaarden hiervoor zijn. De discussie wordt gevoerd in relatie tot de in hoofdstuk 1 en 2 geformuleerde theorieën (6.3). Tenslotte zal vanuit de conclusie en de discussie in paragraaf 6.4 een aantal aanbevelingen worden geformuleerd.

6.2 Conclusie

Uit de resultaten van de interviews die in februari 2007 zijn gehouden, kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten over het algemeen de noodzaak van onderwijsvernieuwing op hun school inzien. De meeste leerkrachten delen de gezamenlijke visie dat hun onderwijs beter moet aansluiten bij de interesses en mogelijkheden van de kinderen.

Daarbij geven alle leerkrachten aan dat zij achter de keuze voor het concept OGO en achter het starten van het oriëntatietraject OGO staan. De leerkrachten lijken de meerwaarde van de vernieuwing OGO in te zien en zijn bereid zich ervoor in te zetten, maar het overtuigd zijn van de noodzaak van de onderwijsvernieuwing OGO wordt binnen bepaalde grenzen geplaatst. Een aantal leerkrachten staat enigszins kritisch ten opzichte van OGO. Een kleine meerderheid geeft aan dat het ook een ander type onderwijs had mogen zijn en/ of dat het onderwijs niet helemaal uit OGO moet gaan bestaan. Daarbij geeft de meerderheid van de leerkrachten aan dat zij vast willen houden aan de basisvakken met de bijbehorende methoden. De leerkrachten zijn dus niet zomaar bereid om OGO helemaal door te voeren. Eenderde van de leerkrachten vindt echter wel dat wat betreft het tempo van invoering er sprake moet zijn van groei en uitbreiding, ook op het gebied van de basisvakken.

De resultaten uit de interviews illustreren dat de leerkrachten een betrekkelijk positieve perceptie hebben van OGO. Wanneer de leerkrachten wordt gevraagd wat zij onder OGO verstaan en wat zij van OGO vinden, wijzen zij voornamelijk eerst op de positieve kanten en op de voordelen van OGO, die ogenschijnlijk gekoppeld kunnen worden aan hun visie op goed onderwijs. De meeste leerkrachten delen ongeveer dezelfde visie voor wat zij onder OGO verstaan. Zij wijzen hierbij vooral op de actieve inbreng van kinderen in het onderwijs en op de sturende en begeleidende rol van de leerkracht. Daarbij geven alle leerkrachten aan dat OGO over het algemeen past bij de leerlingen van hun school. Echter een meerderheid van de leerkrachten heeft de mening dat OGO nog niet bij het lerarenteam past, vanwege de grote verscheidenheid in het team. Toch verwacht tweederde van de leerkrachten dat een meerderheid voor OGO zal kiezen.

De voordelen van OGO die leerkrachten noemen hebben voornamelijk betrekking op leerlingen. Leerkrachten wijzen vooral op de grotere betrokkenheid en betere leerprestaties van kinderen. Daarnaast

geven leerkrachten aan dat OGO een positieve invloed heeft op de zelfstandigheid en het gedrag van kinderen en de samenwerking tussen kinderen.

De meeste nadelen van OGO die door de leerkrachten worden genoemd, hebben niet zozeer betrekking op het onderwijsconcept OGO als wel op factoren die onderwijsvernieuwing en een school voor speciaal basisonderwijs met zich mee brengen. Leerkrachten wijzen hierbij op knelpunten als de grote tijdsinvestering die OGO van de leerkrachten vraagt; op de benodigde financiële middelen bij OGO; en op kinderen die niet in staat zijn om goed ontwikkelingsgericht te kunnen werken. Tenslotte loopt een meerderheid van de leerkrachten er tegen aan dat ze niet goed weten wat zij in hun OGO-lessen aan bod moeten laten komen en op welke manier zij dit moeten aanbieden of uitlokken bij leerlingen. Het blijkt dat het voor de leerkrachten een grote omslag is om het leerproces voor een groot deel aan de leerlingen over te laten.

Tijdens de afname van het eerste interview is gevraagd hoe de leerkrachten oordelen over het oriëntatietraject. Een meerderheid van de leerkrachten vindt dat het oriëntatietraject langzaam of vrijblijvend verloopt en vindt dit tevens fijn. Een aantal leerkrachten ervaart dit als belemmerend en vindt dat het oriëntatietraject sneller mag gaan of intensiever mag zijn.

Deze vrijblijvendheid hangt samen met de door de leerkrachten genoemde afspraken die aan het begin van het oriëntatietraject zijn gemaakt. De leerkrachten geven aan dat van hen verwacht wordt dat zij zich het komende schooljaar oriënteren op OGO en gaan bekijken of zij verder willen gaan met OGO, waarbij ze deelnemen aan de bijeenkomsten en klassenconsultaties en een aantal lesjes geven. Een aantal leerkrachten zegt echter niet te weten welke afspraken er zijn gemaakt of vindt deze vaag en onduidelijk.

Voor wat betreft de oriëntatie op OGO kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten zich vooral oriënteren op OGO aan de hand van wat zij aangeboden krijgen binnen het oriëntatietraject. Voor wat betreft de toepassing van OGO zijn er duidelijke verschillen waarneembaar tussen hoe vaak en op welke wijze leerkrachten OGO toepassen in de klas. Eenderde van de leerkrachten zegt thematisch te werken en (bijna) iedere dag OGO toe te passen. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan OGO vooral toe te passen bij zaakvakken en expressievakken, waarbij eenderde van de leerkrachten één keer in de week of twee weken een OGO-les geeft en eenderde slechts heel af en toe een OGO-les geeft. De leerkrachten die aangeven minstens één keer in de week OGO te geven, zeggen dat ze verder willen gaan op de manier waarop ze al bezig zijn. Eenderde van de leerkrachten zegt dat ze meer met OGO aan de slag willen gaan, meer dan dat ze er nu mee bezig zijn.

Uit de resultaten van de interviews komt naar voren dat de oriëntatiefase vooral individueel en weinig gezamenlijk wordt doorlopen door de leerkrachten. Volgens de meeste leerkrachten vindt er op schoolniveau weinig samenwerking en weinig zelfevaluatie plaats. Het werken met OGO betekent voor de meesten vooral een individuele aangelegenheid. De meeste leerkrachten ervaren dit als belemmerend en zeggen dat zij steun zouden ondervinden van het overleggen en samenwerken met collega's. Daarbij staat een meerderheid van de leerkrachten achter het idee om bij elkaar in de klas te consulteren om zo van elkaar te leren.

Wat door een meerderheid van de leerkrachten als faciliterend wordt genoemd in het oriëntatietraject, is het enthousiasme van de directeur voor OGO en het bezoek dat zij hebben gebracht aan de andere SBO-school. Deze leerkrachten geven aan dat directeur M. en SBO-school B. een grote bijdrage hebben geleverd aan hun enthousiasme voor OGO. Uit de resultaten van de interviews komt naar voren dat de directeur een belangrijk aandeel heeft gehad in het starten van het traject, waarbij bijna alle leerkrachten hebben aangegeven dat zij het goed vinden dat het MT alleen het besluit heeft genomen om het oriëntatietraject OGO te starten en de leerkrachten hierin geen beslissingsrecht hebben gehad. Verondersteld kan worden dat dit wordt veroorzaakt door het vertrouwen dat het team stelt in directeur M.

Een meerderheid van de leerkrachten vindt dat zij bij de uiteindelijke besluitvorming wel inspraak of stemrecht moeten hebben. Echter een ruime minderheid van leerkrachten weet niet dat zij bij de

besluitvorming zullen worden betrokken of wanneer die beslissing zal worden genomen. Een aantal leerkrachten twijfelt eraan of leerkrachten inspraak hebben bij de keuze of OGO al dan niet wordt ingevoerd, omdat de invoering volgens hen toch al min of meer vast staat.

De wijze waarop het leiderschap van het MT verder wordt gezien door de leerkrachten tijdens het oriëntatieproject is minder rooskleurig. De meeste leerkrachten ervaren weinig sturing van het MT en/of vinden dat het MT weinig belangstelling toont naar zijn leerkrachten toe en hen weinig coacht. Een aantal hiervan vindt dat het MT meer naar de voorgrond moet treden.

Ten aanzien van de begeleiding van projectleider K. liggen de oordelen van de leerkrachten gespreid. Tweederde van de leerkrachten vindt dat K. de bijeenkomsten niet interessant brengt en dat hij hen niet motiveert. De overige leerkrachten zijn wel positief over de bijeenkomsten van K. en de wijze waarop hij het brengt. Over de klassenconsultaties die K. geeft, uit een meerderheid van de leerkrachten zich positief. De plezierige begeleiding en de goede verslaglegging van K. worden hierbij onder andere genoemd.

Uit de resultaten van het tweede interview (juli 2007) komt naar voren dat er met betrekking tot de betekenisverlening van de leerkrachten ten aanzien van OGO en het oriëntatietraject geen duidelijke veranderingen aanwijsbaar zijn, die resulteren uit de oriëntatiefase na het eerste interview. Dit betekent dat alle leerkrachten grotendeels bij hun eerder gegeven standpunten blijven. Over de voortgang van OGO worden meningen vooral herhaald. Mogelijk komt dit omdat er geen duidelijk aanwijsbare veranderingen in het oriëntatietraject hebben plaatsgevonden. Leerkrachten zijn op eenzelfde manier verder gegaan met hun oriëntatieproces. Leerkrachten functioneren nog steeds vooral individueel in het project. Een aantal leerkrachten heeft dan ook aangegeven dat ze nog geen goed beeld hebben van OGO, omdat na het eerste interview de leerkrachten niet veel meer aan oriëntatie hebben gehad. Voor wat betreft het realiseren van de voornemens, die tijdens de afname van het eerste interview zijn aangegeven, is dan ook maar een kleine minderheid van de leerkrachten tevreden over de eigen oriëntatie op OGO en in hoeverre ze OGO hebben toegepast. Een grote minderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze na het eerste interview zich weinig hebben georiënteerd op OGO of OGO hebben toegepast. Eenderde van de leerkrachten vindt dat ze nog niet genoeg met OGO hebben gedaan of minder geoefend hebben dit schooljaar dan ze hadden gewild. De meeste leerkrachten vinden wel dat het steeds duidelijker wordt wat OGO is, hoe OGO toegepast moet worden en welke kant de school op wil.

Daarbij komt eveneens uit het tweede interview naar voren dat er onduidelijkheid heerst onder de leerkrachten. Voor tweederde van de leerkrachten is het niet duidelijk of het oriëntatietraject wordt afgesloten en welke keuzes er worden gemaakt. Een aantal leerkrachten vraagt zich af of de beslissing om met OGO door te gaan al is genomen, hoever de school is in het oriëntatietraject, wanneer het besluit om OGO al dan niet in te voeren zal worden genomen en in hoeverre de school OGO gaat invoeren.

Toch kan uit de resultaten van het tweede interview geconcludeerd worden dat de leerkrachten op hoofdlijnen nog steeds achter het onderwijsconcept OGO staan. De leerkrachten lijken nog steeds gemotiveerd om met het project door te gaan en zien OGO vooral als een meerwaarde voor hun leerlingen. Daarnaast ziet tweederde van de leerkrachten OGO ook als deskundigheidsbevordering voor henzelf.

Op een aantal kleine punten zijn leerkrachten wel tot een aantal nieuwe of andere inzichten gekomen. Eenderde van de leerkrachten geeft aan dat OGO toch moeilijker is en meer tijd kost dan ze in eerste instantie dachten. Daarbij zeggen ze dat ze nu inzien dat het goed is dat het oriëntatietraject gefaseerd en langzaam verloopt. Er vragen zich nu ook meer leerkrachten af hoe ze bepaalde dingen bij OGO moeten aanpakken. Tenslotte geeft eenderde van de leerkrachten aan dat ze nu meer een idee hebben van hoe mensen over OGO denken. Een aantal leerkrachten vraagt zich echter af of leerkrachten wel eerlijk voor hun mening uitkomen.

Daarnaast kan er ook een verandering vastgesteld worden in de houding van leerkrachten ten opzichte van de projectleider en van het MT. De meerderheid van de leerkrachten die in het eerste

interview kritiek uitte op projectleider K., geeft nu ook positieve kwaliteiten van K. aan. Gewezen wordt op zijn kennis en kundigheid met betrekking tot OGO, op zijn humor, op dat hij luistert naar de mensen en rekening houdt met hun wensen en op dat hij sympathiek en aardig is. De leerkrachten lijken meer gewend te zijn geraakt aan K. en hem meer te zijn waarderen. Echter deze leerkrachten blijven aangeven dat de wijze waarop K. zijn bijeenkomsten brengt de leerkrachten niet enthousiasmeert. De leerkrachten hebben moeite met zijn zachte stem en zijn rustige manier van overkomen. Alle leerkrachten, met uitzondering van een leerkracht, geven aan verder te willen gaan met de projectleider. Ten opzichte van het MT spreken een aantal leerkrachten enthousiast over de komst van de nieuwe bouwcoördinator en wijzen zij op haar ervaring, kennis en belangstelling met betrekking tot OGO.

Uit beide interviews kan geconcludeerd worden dat de wil tot vernieuwing lijkt te bestaan bij de leerkrachten. De leerkrachten staan over het algemeen achter de invoering van OGO, maar onder bepaalde voorwaarden. De leerkrachten vinden het belangrijk dat iedereen zich aan de gemaakte afspraken houdt, dat er klassenconsultaties van leerkrachten plaatsvinden en er meer wordt geëvalueerd, dat er een goed registratiesysteem komt, dat OGO gefaseerd ingevoerd wordt en dat de basisvakken methodegericht worden gehouden. Verder wijzen leerkrachten op het belang van geld voor leermaterialen en/ of excursies en van een goede organisatie wat betreft het ruimtegebruik.

Het allerduidelijkst komt uit de interviews naar voren dat de leerkrachten het vooral belangrijk vinden dat er schoolbreed gewerkt gaat worden aan een thema. Zij beschouwen samenwerking als een belangrijke verrijking en een noodzakelijke ondersteuning. Daarnaast hebben zij behoefte aan meer leiding, zowel van het MT als van projectleider K. Met minder vrijblijvendheid en duidelijkere afspraken wordt OGO wat hen betreft een succes.

6.3 Discussie

In deze discussie worden de onderzoeksbevindingen in het licht van het theoretisch kader besproken. Aansluitend wordt een kritische blik geworpen op het uitgevoerde onderzoek.

In de theorie wordt gesproken over een noodzaak die nodig is om tot de implementatie van een vernieuwing over te gaan. De onderzoeksbevindingen wijzen erop de leerkrachten over het algemeen inzien dat er iets moet veranderen aan hun onderwijs. Er is duidelijk sprake van een draagvlak voor onderwijsvernieuwing, waarbij leerkrachten ongeveer eenzelfde visie delen. Voor de leerkrachten is het echter nog niet geheel duidelijk of deze verandering OGO moet zijn, daar twijfelen een aantal leerkrachten over. De leerkrachten zien nog niet duidelijk de noodzaak van OGO in. Dit sluit aan bij de literatuur, omdat OGO een omvangrijke vernieuwing betreft en visies pas ontstaan tijdens de uitvoering, omdat er eerst ervaring moet zijn opgedaan met de complexe verandering en een visie moet worden gedeeld.

Toch hebben de leerkrachten over het algemeen een positief beeld van OGO. Daarbij staan zij open voor het oriëntatietraject en zijn zij over het algemeen bereid om OGO in te voeren. Zij zien de meerwaarde van OGO in voor henzelf en vooral voor de leerlingen. Uit de literatuur blijkt dat dit een belangrijke voorwaarde voor leerkrachten is om te veranderen. Mensen veranderen hun gedrag als die verandering als zinvol wordt ervaren. Volgens de literatuur is de motivatie van de betrokkenen belangrijk voor het al dan niet slagen van een implementatie. Met behulp van het transtheoretische model van Prochaska & DiClemente is voor de leerkrachten bepaald in hoeverre zij gemotiveerd zijn voor OGO en in welke fase zij zich bevinden. De meerderheid van de leerkrachten bevindt zich in de voorbereidingsfase. Deze leerkrachten hebben de wil om te veranderen en proberen OGO op kleine schaal toe te passen. Een enkele leerkracht bevindt zich in de contemplatiefase. Deze leerkrachten overwegen om te veranderen waarbij voor- en nadelen worden afgewogen. Ze zijn er echter nog niet klaar voor om OGO ook in praktijk te brengen. Maar geen enkele leerkracht bevindt zich in de precontemplatiefase. Dit is opvallend, aangezien de school een groot schoolteam heeft en er volgens onderzoek altijd een aantal mensen zich in deze eerste fase bevinden. Mogelijk is de steekproef niet helemaal representatief voor de

onderzoekspopulatie, of heeft er zich sociale wenselijkheid voorgedaan. Verderop zal de subjectiviteit van het onderzoek worden besproken.

In de theorie wordt gesproken over bepaalde condities voor onderwijsverandering die betrekking hebben op het vermogen van een school om te vernieuwen. Binnen de in het onderzoek betrokken SBO school zijn ook condities aanwijsbaar die de oriëntatiefase van de implementatie van OGO positief of negatief beïnvloeden. Hier zal een overzicht worden gegeven van de belemmerende en bevorderende factoren, de zogenaamde implementatiediagnose, om uiteindelijk aanbevelingen te kunnen doen.

Een belangrijke meerwaarde voor de leerkrachten blijkt het bezoek aan SBO B. en het participatief leiderschap van het MT bij de aanvang van het oriëntatietraject te zijn geweest. Daarbij werkt de aanwezigheid van de directeur, die optreedt vanuit een duidelijke visie en een bepaald enthousiasme bevorderend. Aan de andere kant hebben de leerkrachten in de vooral topdown gestuurde oriëntatie weinig inspraak, wat juist weer belemmerend werkt.

Over het oriëntatietraject zijn de leerkrachten over het algemeen niet zo positief. Leerkrachten uiten kritiek op de bijeenkomsten en het leiderschap van de projectleider en het MT. Voor een projectleider is het van belang dat hij leerkrachten voor het onderwerp stimuleert en enthousiasmeert. Voor een schoolleider is het belangrijk dat hij specifieke begeleiding geeft en aandacht heeft voor gevoelens, behoeften en knelpunten van leerkrachten. Daarnaast zijn voor de leerkrachten faciliteiten als tijd, middelen en ruimte belangrijke voorwaarden, waar het MT min of meer in zal moeten voorzien. Wel positief is dat de besluitvorming om OGO al dan niet in te voeren op een democratische manier zal plaatsvinden. De invoering van OGO kan dan ook volgens de literatuur slechts worden gerealiseerd wanneer dit op vrijwillige basis gebeurt.

Verder blijkt dat er weinig samenwerking en zelfevaluatie plaatsvindt op de SBO school. Dit zijn condities die belemmerend werken. Om het leren van leraren te vergroten, is het volgens de literatuur belangrijk dat er een collectief leerproces ontstaat, waarbij sprake is van reflectie, structurele collegiale samenwerking, uitwisselen van ervaringen en visies en het geven van feedback op elkaar.

Ondanks de motivatie en de veranderbereidheid van de leerkrachten voor OGO, hebben zij relatief weinig OGO toegepast en zich op erop georiënteerd. Dit was hun goed recht, omdat er van hen weinig werd verwacht en er nog geen sprake was van invoering. Desalniettemin zijn de leerkrachten over het algemeen niet tevreden over hun oriëntatieproces. Dit is mogelijk het gevolg van het niet goed in bepaalde condities voorzien door het MT en de projectleider. Omdat het helemaal doorvoeren van OGO veel tijd kost en dit een risico vormt, en de initiatieven en het enthousiasme van leerkrachten op een gegeven moment verminderen, is het belangrijk om hier in de toekomst wel rekening mee te houden. Echter, binnen het team zijn nog steeds voldoende voorwaarden aanwezig om het project te laten slagen.

Bij de conclusie en discussie kunnen een aantal kanttekeningen geplaatst worden, die de resultaten wellicht in een ander daglicht plaatsen. Een eerste kanttekening kan geplaatst worden bij de steekproefomvang van het onderzoek. Aan dit onderzoek heeft een beperkt aantal onderzoekseenheden deelgenomen, wat de betrouwbaarheid van de resultaten niet ten goede komt en waardoor de generaliseerbaarheid van de bevindingen enige mate van nuancering behoeft. Het is mogelijk dat de steekproef niet representatief is voor het gehele team van de speciale school voor basisonderwijs. Door de beperkte grootte van de steekproef, was het tevens niet mogelijk om de geldigheid van het labelingsysteem te onderzoeken.

Met het oog op waarborging van de betrouwbaarheid en validiteit van de wijze van dataverzameling, zijn de gesprekken opgenomen op band en in de vorm van protocollen uitgewerkt. Daarnaast is er gebruik gemaakt van de member-checktechniek, waarbij gecontroleerd werd of de onderzoeksbevindingen met de werkelijkheid overeenstemden. Het was echter niet mogelijk meerdere onderzoekers in te schakelen en gebruik te maken van verschillende databronnen, waardoor de

betrouwbaarheid en de validiteit weer in het geding komen en wat een tweede kanttekening van het onderzoek inhoudt.

Een laatste kanttekening kan geplaatst worden bij de onderzoeker. Ondanks dat de onderzoeker naast betrokkenheid ook enige distantie heeft bewaard tot het onderzoeksveld, is het mogelijk dat zich sociale wenselijkheid heeft voorgedaan. Omdat de directeur van de school een bepaalde periode de stagebegeleider is geweest van de onderzoeker, is het mogelijk dat leerkrachten dachten dat gegevens naar de directeur zouden worden gecommuniceerd en om deze reden sociaal wenselijk antwoordden. Dit zou de geldigheid van het onderzoek kunnen vertekenen. Door middel van interviewtechnieken is geprobeerd om dit te voorkomen. Toch moet vermeld worden dat de onderzoeker niet eerder als interviewer ervaring heeft opgedaan.

Omdat in dit onderzoek niet goed aan de betrouwbaarheids- en validiteitseisen kon worden voldaan, speelt de persoonlijke invloed en waardebeleving van de onderzoeker mogelijk een grotere rol dan in het gemiddelde kwalitatieve onderzoek. Vanzelfsprekend is geprobeerd zo objectief mogelijk naar de verzamelde gegevens te kijken.

6.4 Aanbevelingen

Voor het vervolg van het oriëntatietraject en de invoering van OGO is het van belang dat de projectleider en het MT van de school meer leiding geven aan het schoolteam en de leerkrachten beter informeren omtrent de keuzes die worden gemaakt.

Voor de projectleider is het belangrijk dat hij de leerkrachten meer aanspreekt met zijn bijeenkomsten en dat hij hierin meer vaart en meer voorbeelden voor de midden- en bovenbouw heeft. Leerkrachten moeten enthousiast blijven voor OGO. Bij leerkrachten die in de contemplatiefase zitten zou verandering kunnen worden bevorderd door leerkrachten op het eigen gedrag te laten reflecteren en door aandacht te besteden aan de voordelen van OGO.

Voor het MT zijn faciliteiten als coachen van leerkrachten, belangstelling tonen, aanmoedigingen geven, en faciliteiten als leermiddelen, geld, tijd en ruimte belangrijke voorwaarden in het implementatieproject.

Verder is het in de schoolorganisatie belangrijk om te voorzien van condities die de samenwerking tussen leraren en zelfreflectie op school mogelijk maken. Dit betekent dat er in de toe te passen strategieën aandacht moet zijn voor versterking van de overlegcultuur en het bevorderen van een goede en open communicatie in het team. Tenslotte is het hierbij belangrijk om te werken aan de hand van doelen en hierop te reflecteren. De school zou dat kunnen doen aan de hand van de in de literatuur genoemde PDSA-cirkel. Dit is een cyclische benadering van verander- en verbeterprocessen waarbij je leert van en stuurt op resultaten.

Literatuur

- Ahlers, J. & Vreugdenhil, K. (2003). *De basisschool op weg naar 2010*. Deventer: Uitgeverij van Tricht
- APS (2006). Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Door E. Zonneveld. Beschikbaar op <http://www.aps.nl>. Geciteerd op 15 augustus 2006.
- Haan, de D. (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in ontwikkelingsgericht onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool INHOLLAND.
- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2001). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Meer-Middelburg, A.G.E. van der (1996). *Basisboek Open interviewen. Praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Stenfert Kroese.
- Berg, N. van den & Riemersma, F. (2006). *Van het uitproberen van concepten en praktijkervaringen van leraren tot en met 'echte' experimenten: naar een meer evidence based benadering van onderwijs*. Amsterdam: VU.
- Caluwé, L.I.A. de, Vermaak, H. (1999). *Leren Veranderen*. Amsterdam: Kluwer.
- Diephuis, K.H. (2004). *Doorbreken met kwaliteit. Programma Kwaliteitszorg in de Jeugdzorg II*. Utrecht: GGZ Nederland / Maatschappelijk Ondernemers Groep.
- Fleuren, M.A.H., Wiefferink, C. H. & Paulussen, T.G.W.M. (2002). *Belemmerende en bevorderende factoren bij de implementatie van zorgvernieuwingen in organisaties*. Leiden: TNO Preventie en Gezondheid.
- Frederiks, P. & Bie, D. de (2004). *Waren we maar eerder begonnen. Over de aanpak van onderwijsvernieuwing*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Fullan, M.G. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 30-36.
- Fullan, M.G. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, May, 16-21.
- Geijssel, F., Berg, R. van den & Slegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *Qualitative studies in education*, 12 (2), 175-191.
- Groote, G., Hugenholtz-Sasse, C. & Slikker, P. (2002). *Projecten leiden*. Utrecht: Het Spectrum.
- Harskamp, E. & Suhre, C. (2000). *Praktijkbrochure Ontwikkelingsgericht lezen. Lesportretten en leerresultaten*. Groningen: GION.
- Hulscher, M., Wensing M. & Grol, R (2000). *Effectieve Implementatie: Theorieën en Strategieën. Zorgonderzoek Nederland / WOK Research*. Nijmegen: Universiteit.
- Jutten, J. (2003). *Natuurlijk leren, systeendenken in een lerende school*. Sittard: Consent.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Pompert, B., & Vink, H. (1997). *Naar lezen, schrijven en rekenen*. Assen: Van Gorcum.
- Knijpstra, H., Pompert, B., & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Van Gorcum.

- Landsheer, H., Hart, H. 't, Goede, M. de & Dijk, J. van (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek. Methoden van praktijkonderzoek*. Groningen/ Houten: Stenfert Kroese.
- Linden, van der R., Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2003). *De school als professionele organisatie. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002)*. Tilburg: IVA.
- Macbeath, Jacobson, Schratz, en Meuret (2000). *Self evaluation in European schools. A story of change*. London/ New York: Routledge/ Falmer.
- Nelissen, J.M.C. (n.d.). *Opvattingen over innovatie en implementatie*. Utrecht: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht
- Oers, B. van (2001). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Amsterdam: Vrije Universiteit, afdeling Onderwijspedagogiek.
- Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Amsterdam: Academie voor ontwikkelingsgericht onderwijs & Vrije Universiteit.
- Oers, B. van (2005). *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Oers, B. van, Janssen-Vos, F. (2000). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Oers, B. van, Janssen-Vos, F. & Schiferli, T. (2002). *Jonge kinderen in risicosituaties. Enkele bijdragen vanuit de ontwikkelingsgerichte pedagogiek aan theorie en praktijk*. Utrecht: APS-project Onderbouw/ Academie voor Ontwikkelingsgericht onderwijs.
- Oers, B. van, Wardekker, W., Elbers, E. & Veer, R van der (Eds.). (2008). *The transformation of learning. Advances in Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen Onderwijs*. Acco: Leuven/ Amersfoort.
- Poland, M. (2007). Promotieonderzoek: De Schatkist van het Schematiseren. *Zone. Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*.
- Poland, M. (2007). Een klas vol bruggenbouwers. *Zone. Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 6 (2), 16,17.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London/New York: Routledge.
- Suhre, C. (2002). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs: Functioneel lezen en schrijven in de groepen 3 en 4*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Veen, A., Fukkink, R. & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language. [Newly rev. and ed. by Alex Kozulin]*. Cambridge & Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. (Samenstelling en vertaling R. van der Veer). Amsterdam: Boom.
- Yperen, T.A. van (2003). *Gaandeweg. Werken aan effectiviteit in de jeugdzorg*. Utrecht: NIZW Jeugd
- Yperen, T.A. van (2004). *Innovatie de baas. Vernieuwingsprojecten in organisaties voor zorg en welzijn*. Utrecht: NIZW Jeugd.
- Yperen, T.A. van (2007). *Leiding geven aan verbetertrajecten. Werkboek Themacursus Universitaire Master Orthopedagogiek*. Utrecht: Universiteit.

Bijlage 1 Topiclijsten voor de leerkrachten

Het eerste interview voor de leerkrachten:

Persoonsgegevens:

- Wat is je leeftijd?
- Geslacht
- Hoeveel jaar ben je werkzaam in het onderwijs en op de school voor speciaal basisonderwijs?
- Noem een leerkracht waarvan je de mening heel belangrijk vindt.

1. Wat versta je onder OGO?
2. Wat vind je van ontwikkelingsgericht onderwijs, positief en negatief?
3. Vind je dat het onderwijs toe is aan vernieuwing? En aan OGO?
 - Welke elementen uit het huidige onderwijs zou je willen houden?
4. Pas je OGO toe in de klas, hoe en wanneer?
5. Hoe oriënteer je je op OGO, binnen (intern) en buiten (extern) de school?
6. Wat vind je van het oriëntatietraject?
7. Hoe verloopt de samenwerking binnen het team?
8. Wat vind je van de rol van het Managementteam?
 - team: geen beslissingsrecht in besluit om oriëntatiejaar te doen.
9. Wat zijn je voornemens/ doelen?
10. Wat zijn je verwachtingen t.a.v OGO en de school?
11. Welke afspraken zijn gemaakt en wat vind je hiervan?
12. Zou je nog iets aan het interview willen toevoegen?

Het tweede interview voor de leerkrachten:

1. Is je mening of houding veranderd ten opzichte van de gesprekspunten uit het eerste interview?
Aan de hand van het uitgewerkte interview worden de volgende punten besproken:
ontwikkelingsgericht onderwijs, het oriëntatietraject, de stijl van leidinggeven van het managementteam en de projectleider.
2. Heb je je voornemens kunnen waarmaken?
3. Ben je toe aan de implementatiefase van ontwikkelingsgericht onderwijs?
4. Wat zijn jouw wensen en voorwaarden ten aanzien van een vervolgtraject?
5. Zie je OGO als deskundigheidsbevordering?

Bijlage 2 Selectie relevante informatie

Een voorbeeld van een afname van het eerste interview, waarin relevante informatie is geselecteerd. De niet-relevante informatie is doorgehaald.

O: Onderzoeker – X7: Respondent 7.

O: Wat versta je onder OGO?

X7: Onderwijs voor kinderen wat met hart en ziel gebeurt. Vanuit het kind interesse wordt gewekt en proberen dat zodanig te structureren, te leiden dat kinderen ook leren van wat ze willen leren. Wat kinderen willen leren probeer je eruit te halen en ze daarin steunt. Wat kun je wel, wat kun je niet, steeds proberen verder te gaan, ze laten ontdekken.

O: Wat is je eigen rol als leerkracht daarin?

X7: Ja, sturend bezig zijn, denk ik en steunend. Kijk wat kun je dan allemaal, als kinderen zelf er niet helemaal uitkomen, dat je zelf probeert ze daarin te doen laten nadenken. Dus je stimuleert kinderen dan ook in het denken en als het nodig is dingen regelen voor kinderen. ~~Misschien zijn er nog wel meer dingen hoor.~~

O: Denk je dat het gedragsproblemen vermindert?

X7: Ik weet zeker dat het gedragsproblemen vermindert, als kinderen het zelf leuk vinden, dan zijn ze enthousiast en zal dat wel, tenminste dat is mijn ervaring nu al, al minder zijn. Je gaat er denk ik dan ook anders mee om, als je ziet dat een kind enthousiast is en je gaat daarin mee, omdat een kind bepaalde dingen graag wil, dan gaat het veel makkelijker. Dan hoeft je ook niet te zeggen van iets mag niet, alles mag, wat dat betreft.

O: Kun je positieve en negatieve elementen noemen van OGO?

X7: ~~Dat weet ik eigenlijk nu nog niet zo. Ik zie nu heel veel positieve dingen, en zeker bij kinderen, bij ons. Negatieve dingen voor de kinderen zelf kan ik zo één, twee niet zeggen.~~ Wat ik zelf als negatief ervaar is, ja ik weet niet of je dat echt negatief moet noemen, maar waar ik wel tegenaan loop, is het creatieve deel ervan, als je kinderen ergens enthousiast over maakt en je hebt een stukje oriëntatie gedaan voor een bepaald onderwerp en hoe ga je dan verder, dat vind ik moeilijk, dat is nog echt iets om te ontdekken, hoe ga je daar nou mee om. Als je het helemaal vrij laat, krijg je één chaotisch geheel, denk ik. Dus je moet op die plek toch kunnen sturen en kijken van wat is dan het beste voor dat kind op dat moment. En om daar bepaalde werkvormen voor te vinden, dat vind ik moeilijk. ~~Een concreet voorbeeld. Met muziek hebben we een kort gesprekje gehad in de klas over muziek, wat is muziek. En toen heb ik ze in groepjes met elkaar laten praten over muziek, waar denk je dan aan als je muziek hoort, het woord of muziek hoort, probeer dat eens allemaal op te schrijven. Er zijn bepaalde regels, over hoe ga je daar mee om als je in een groepje werkt. Nou dat weten ze, een schrijver, de rest mag om de beurt wat zeggen, dit gaat allemaal prima. Dus ze hebben een collage met allemaal woorden over muziek gemaakt. Dit hebben we opgehangen, we hebben erover gesproken. En toen kwam het van hé hoe ga ik nu verder? De interesse is er wel voor allerlei soorten muziek. Eén ding heb ik eruit gehaald, het songfestival, want dat kwam er ook in voor, dus daar zijn we nu mee bezig. En eigenlijk wil ik zelf dat kinderen ook wat leren over muziekinstrumenten en dat is ook iets wat er in de collages naar voren kwam. Dus ik had nu in gedachten: ik ga in die themaweek met die muziekinstrumenten verder, maar dan is het zoeken van op wat voor manier ga je dat dan doen? En dan stagneert het vaak even. Ja, ik kan wel zeggen: ik neem het mee en ik laat het zien, maar je wilt graag dat het vanuit de kinderen ook gebeurt. Nou dat is gewoon een vorm zoeken van hoe bied ik het dan aan of hoe bied ik het niet aan. Hoe lok ik het bij de kinderen uit. Kijk we krijgen nu wel allemaal van die mooie voorbeeldlessen van K. en die heeft dan ook stappenplannen gemaakt en als je dat dan ziet of hij behandelt dat dan aan de hand van een voorbeeld, hartstikke leuk en goed en dan denk ik zoiets zou je dan zelf moeten kunnen bedenken, en dat vind ik dan moeilijk. Maar dat~~

~~is misschien ook een proces waar je in moet groeien, door het vaak te doen en ook door met elkaar er steeds over te praten. Dan krijg je wat meer basis en dat is nu nog niet.~~

O: Wat vind je van OGO?

X7: Ik vind het wel ontzettend leuk, als je ziet hoe kinderen daar enthousiast van worden en niet alleen hier, maar wat ik dan tot nu toe gezien heb op die andere school, op filmpjes wat we hebben gezien, wat er over wordt geschreven, dan denk ik ja, dat spreekt me wel aan.

O: Vind je dat het onderwijs toe is aan vernieuwing?

X7: Ik denk dat het wel tijd is om nu te zoeken naar een aantrekkelijkere manier van onderwijs geven aan deze kinderen, om met onderwijs om te gaan. Kijk je hebt basisvaardigheden, daar moet je toch echt wel denk ik, zeker in de onderbouw, apart les in geven voor rekenen, schrijven, stukje taal, spelling. Maar dat je bijvoorbeeld met vakken wereldoriëntatie, dat je dan gaat kijken van kunnen we het op die OGO manier doen en dan vakoverstijgend. Alles komt er dan bij eigenlijk. Dat je dan met thema's gaat werken.

O: Had die onderwijsvernieuwing OGO moeten zijn of had het ook iets anders kunnen zijn?

X7: Dat weet ik niet, want wij zijn dan nu in het OGO gedoken en ik weet niet zo goed hoe andere manieren werken. Dit spreekt aan, omdat je denkt: dit gaat heel erg uit van enthousiasme bij kinderen, nou dat moet je hebben. En je merkt dat heel veel kinderen hier, zeker bij zaakvakken, er gaat zoveel langs ze heen, het zegt hun allemaal niets als je echt je methode volgt. Je moet er meer mee doen. Nou en dat kan met deze manier, met OGO kun je er inderdaad veel meer uithalen.

O: Zou je de methodes willen behouden of zou je deze willen loslaten, hoe zou je het willen?

X7: Ik denk dat je de methodes er wel bij kunt gebruiken om toch een beetje houvast te hebben van doelen die je wilt halen, wat moeten kinderen weten. En je zou de methodes waar we mee werken, die werken met thema's en je zou best met zo'n thema dan een poos aan de gang kunnen gaan. Maar dan op een andere manier dan slaafs die methode volgen. Je zou wel met het thema bezig kunnen zijn en kijken van wordt daar aangeboden, wat moeten kinderen weten en dat je daar in elk geval rekening mee houdt als je op een andere manier het gaat aanbieden. Je gaat misschien helemaal niets aanbieden, je lokt uit. ~~En met spelling, rekenen en taal? Dat komt er waarschijnlijk dan ook wel bij, die vakken.~~ Ik denk dat je rekenen, taal en spelling toch in zekere zin toch wel gescheiden moet houden, omdat die kinderen toch wel een basis moeten hebben om straks als ze wat ouder zijn het vervolgonderwijs kunnen volgen en later als ze een baan hebben, zullen ze toch ook wel die basistechnieken moeten kennen en leren. En als je alles los zou laten, ik denk dat dat dan voor diegene die dat leidt heel moeilijk wordt om al die kinderen dat allemaal aan te leren. Dus dat kan ik zo nog niet overzien. ~~En zeker als je iets wil gaan veranderen, dan denk ik dat je.. Je kunt wel zeggen van: nou jongens we gooien alles overboord en we gaan het helemaal op die andere manier doen en dan ga je zwemmen, maar doe je daar een kind een plezier mee. In een oriëntatiefase, als je ergens mee wilt gaan beginnen, dan heb je toch wel vaak dat er bepaalde dingen gewoon niet goed gaan en dan zou dan een ander de dupe van worden, in dit geval het kind.~~ Ik denk dat je dan toch in het klein moet beginnen en dan steeds het verbreden en uitbreiden.

O: En waar wil je dan beginnen?

X7: Nou het meest voor de hand liggend vind ik is ga dan met wereldoriëntatie beginnen.

O: Eigenlijk net zoals op SBO B.?

X7: Ja, want die hebben 's morgens ook nog in hun blokken apart die vakken hè?

O: Je zegt dat het voor de leerkracht anders moeilijk wordt, omdat je het niet allemaal meer kunt overzien, maar je vindt het dus ook belangrijk voor het kind?

X7: Ja, voor het kind ook, want anders zou.. Ik denk dat als je een beetje weet hoe je moet schrijven, hoe je dingen moet berekenen, dat geeft ze ook houvast hè. Maar als kinderen echt die basis allemaal hebben en ze kunnen lezen en ze hebben een beetje inzicht in het hele rekengebieden en ze hebben hun handschrift aangeleerd, ze kunnen zich daarmee redden, ik denk dat je dan wel over de hele linie op die

manier thematisch of met OGO kunt gaan werken, in de bovenbouw. Tenminste zeker hier op deze school en misschien zitten daar ook nog wel kinderen die dat nog niet helemaal aankunnen.

O: ~~En bijvoorbeeld over zoveel jaar als OGO helemaal in jullie handelen is geïntegreerd, vind je ook dat jullie dan nog de methodes moeten vasthouden?~~

X7: ~~Dat weet ik niet. Ik denk dat de ervaring dat moet leren. Dat kan ik zo niet zeggen.~~

O: Wat vind je ervan dat het team geen beslissingsrecht heeft gehad in het besluit om het oriëntatiejaar te gaan doen?

X7: ~~Geen beslissingsrecht? Hoe bedoel je?~~

O: ~~Het MT heeft hiervoor gekozen. Jullie hebben niet gezamenlijk naar mogelijkheden en alternatieven gekeken met het team. Jullie zijn er gewoon mee begonnen.~~ Ja, we zijn enthousiast gemaakt door onze directeuren vorig jaar, tenminste ik, laat ik even voor mezelf spreken. Die waren een dag uitgeweest, dat was dus naar SBO B. En die hadden daar zulke leuke dingen gezien en die hebben daarover verteld. ~~En dat was ontzettend leuk.~~ En toen is er gezegd: eigenlijk zouden we hier ook zoiets moeten proberen. Maar we hebben niet een oriëntatie gehad van nou welke mogelijkheden zijn er. Als we willen zoeken naar een nieuwe vorm, welke mogelijkheden zijn er, we gaan kiezen voor iets. Dit is puur uit enthousiasme gekomen, denk ik, zo zie ik het.

O: Vind je dat jullie eerst gezamenlijk hadden moeten kijken naar verschillende onderwijsvormen? X7: Kijk hij is nu ook OGO bezig geweest, ergens enthousiast voor worden en dan ga je daar mee aan de slag. Ik denk dat als wij straks aan het eind van dit jaar gaan evalueren, tenminste dat neem ik aan om te kijken waar staan we nu, wat willen we nu, kunnen we verder, dan is het heel belangrijk hoe iedereen hier nu in staat. We hebben eraan kunnen ruiken, we hebben ermee kunnen experimenteren en hoe staat nu elke groepsleerkracht, want daar gaat het in feite om, want die moeten het doen, hoe staan die daar tegenover en zien zij dat zitten en als er dan unaniem blijkt, of unaniem dat kan haast niet maar goed, blijkt van nou jongens we willen verder gaan, ik denk niet dat er dan die vragen zullen zijn van ik wil het nog verder kijken of naar andere manieren kijken. Maar als er toch twijfels ontstaan of zijn dat er misschien toch wel, dat het goed zal zijn om te kijken wat zijn alternatieven. Misschien moet er eerst nog duidelijkheid komen over van is iedereen het er mee eens dat we naar een andere manier van onderwijs geven toegaan. Ik kan me niet voorstellen dat iemand zegt van vind ik niet nodig. Ik denk best dat het goed is om naar andere manieren te zoeken, zeker als je ziet hoe het met deze kinderen is en wat voor kinderen we hier binnenkrijgen in de school. ~~Ik vind het heel moeilijk om te zeggen, ik vind dat we dit en dat moeten doen.~~ Ik vind het prima dat we met het OGO bezig zijn. Ik vind het heel spannend, ik vind het niet makkelijk, maar het brengt je wel aan het denken. Bij alles wat je nu ook gaat doen, ga je wel een beetje denken van hoe kan ik toch het beste bij die kinderen warm maken, hoe bied ik dat aan zodat kinderen nieuwsgierig worden. Die omslag is er wel. En dan met elkaar gaan overleggen, hoe kunnen we het doen en wat zullen we dan doen. ~~Jij hebt het nu over die alternatieven, maar ik heb daar nog niet eens zo over nagedacht.~~ Voor mij is het het enthousiasme geweest van het managementteam over dit soort onderwijs en dat maakte je nieuwsgierig en zullen we daar eens wat meer aan doen.

O: Je bent zelf ook naar Amsterdam geweest?

X7: Ja, wij hebben die basiscursus gevolgd bij Van Oers. ~~Wij hebben van de hoorcolleges twee en een half gevolgd. Helaas moesten we eerder weg en dat was toch wel het meest concrete denk ik, want toen ging hij echt over naar de praktijk in die laatste middag en dat hebben we eigenlijk gemist, want het was erg theoretisch. Wat er verteld wordt, je hebt er wel eens wat van gehoord, dat weet je ongeveer. Maar ik vind het allemaal heel moeilijk om dat allemaal weer weer te geven en ik denk ja dat vind ik misschien ook niet zo belangrijk. Ik vind dat doen veel belangrijker dan hoe het allemaal vroeger is ontstaan. Met wie zijn jullie daar geweest? Met C., W. en P.. A. kon toen niet. Met zijn vieren of vijven geloof ik.~~

O: Welke elementen uit het huidige onderwijs zou je willen houden?

X7: Nou ja, dat rekenen, taal en schrijven en zeker in die lagere groepen. Dat zou ik voorlopig wel vast willen houden. Maar ik vind wat betreft aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, verkeer, dat soort vakken dat zou voor mij dan wel het kopje WO en dan op de nieuwe manier mogen.

O: Hoe oriënteer je je op OGO in en buiten de school?

X7: Door die cursussen van K. Af en toe kijk ik eens even op internet of er nog iets nieuws te melden is. ~~En heel vaak dan lees ik het en dan ben ik het later weer vergeten, want ik ben een zeeffe wat dat betreft.~~ Maar ik leer het meeste van doen. En als ik eens iets tegenkom in een krant of een tijdschrift hierover dan lees ik het ook, maar verder nog niet heel erg diepgaand hoor.

O: En bij collega's?

X7: Ik vind het heel belangrijk om te weten wat collega's allemaal doen bij de oefeningen, bij de proeflessen, dus ik heb de verslagen gelezen, maar nog niet van allemaal hoor, om te kijken wat doen ze ermee en in het overleg of nabespreking van K. Die legt dan ook bepaalde dingen uit van iedereen hoe het gegaan is. Dat vind ik ook belangrijk om te weten, en niet om te horen wat zij er nou van afbrengen, maar meer van wat kan ik daar van opsteken, wat heb ik daaraan als ik dat weet, dus er uithalen wat je zelf kunt gebruiken.

O: Hoe en wanneer pas je OGO toe in de klas?

X7: Ik heb dus nu geprobeerd met muziek, daar ben ik mee bezig. En toen voor de kerst heb ik een stukje geprobeerd, maar dat was ook wel naar aanleiding van het bezoek van K. Maar dat zijn dan echt stukjes eruit, niet dat ik nou een paar weken met een bepaald thema bezig geweest ben. En verder nog niet heel uitgebreid hoor.

O: Dat hoeft toch ook nog niet?

X7: Ik zei net al als er iets aangeboden moet worden met aardrijkskunde of met geschiedenis dan probeer je wel die omslag te maken van hoe kan ik ze geïnteresseerd krijgen, wat kan ik doen om een probleem aan te bieden en dan kinderen te laten denken.

O: En je gaat dus nu nog verder met muziek?

~~X7: Ja, met muziek ben ik dan begonnen. Ik zoek nu naar een manier om kinderen een beetje nieuwsgierig te laten zijn naar wat je ermee kunt, dus ik denk dat ik dat van die instrumenten eruit haal en ik neem instrumenten mee en kijken wil je dat ook, mag je meenemen, mag je wat over vertellen, hoe werkt dat nou en hoe komt het nou dat er geluid of muziek uitkomt en dat soort dingen. Ik denk eraan om het zo te doen, maar ik weet het nog niet precies.~~

O: En wanneer doe je dat dan?

~~X7: Na de vakantie. Ik denk dat ik maandag 's middags daar tijd voor neem, van één tot twee. En verder is dan ook de projectweek van muziek. Dinsdag mogen de kinderen kiezen, de kinderen mogen naar klassen waar iets bijzonders is. Hier wordt dan een muzikles gedaan en dan komen ook kinderen uit andere klassen hier. En dan ga ik een op zich zelfstaand iets doen, maar wel zo dat kinderen zelf ook dingen kunnen maken of ontdekken, componeren. Woensdag weet ik nog niet en op donderdag gaan de kinderen met muziek bezig in het zwembad. Op vrijdag gaat Tineke met de groep met muziek bezig, dat ook weer te maken heeft met instrumenten. Dat is wel weer een vervolg op waar kinderen mee zijn gekomen.~~

O: Wat vind je van het oriëntatietraject?

~~X7: In het begin had ik een beetje mijn twijfels, omdat ik moeite had met de cursusleider. Die kon ik moeilijk verstaan, en dat kostte dus heel veel energie om naar hem te luisteren. Dat begint nu te wennen en nu met kleine groepjes met hem bezig zijn is dat weg. Je moet hem even leren kennen en eraan wennen en ik vind de laatste keer, heb ik er heel veel aan gehad, dat vond ik prima. Ik merk wel dat het veel energie kost om na schooltijd hier nog weer mee aan de slag te gaan. Je hebt de hele dag gedraaid en dan moet je nog echt tot vijf uur intensief ergens mee bezig zijn. En ik had dat liever op een andere manier gehad, toch meer op studiemiddagen of op een woensdagmiddag of op een andere aparte dag daarvoor. Maar ik snap ook wel dat dat gewoon haast niet anders kan, want je moet toch echt onderbouw, middenbouw,~~

~~bovenbouw wordt ook gescheiden gedaan hè. En je hebt ook wel met niveaus te maken en als je dat in een dag stopt dat is lastiger.~~ Maar ik vind wel, we zijn hier nu mee bezig, als we straks in juni een uitspraak moeten doen, gaan evalueren, dan heb ik het gevoel van hebben we wel genoeg kunnen oriënteren. Kun je na dit jaar al een beslissing nemen, dat is mijn vraag.

O: En wat vind je van de inhoud van de bijeenkomsten?

X7: Nou ik vond het de laatste keer, dat komt ook door het steeds weer te horen, wordt het meer eigen. ~~De eerste keer was het echt nog van wat moet ik daar nou mee, als je het allemaal zo precies wil doen.~~ Maar ik denk doordat hij steeds weer voorbeelden aangeeft en het uitlegt dat je daardoor toch weer steeds meer handvatten krijgt en ook doen hè en dan kan hij wel weer heel goed aangeven van je kunt het zo doen of je kunt het zus doen. In elk geval dat vind ik wel heel belangrijke dingen. Ik heb er op zich geen hekel aan en ik steek er best wat van op maar de weerstand zit meer in van je bent moe en dan moet je nog tot vijf uur daar mee bezig zijn. ~~Maar als je enthousiast bent dan helpt dat je. Maar als je niet echt enthousiast bent of je ziet het nog niet zo zitten dat werkt natuurlijk niet motiverend.~~

O: Maar je bent in principe er wel heel enthousiast over?

X7: Ik ben wel enthousiast, maar soms heb ik ook wel eens van nu heb ik eigenlijk geen tijd of geen zin. Nou ja, dat heb je met andere dingen ook. Maar ik zou hier wel mee verder willen. Ik zou het jammer vinden als ze straks zouden zeggen van hè, ook al zouden we nog een half jaartje kunnen gaan oriënteren, ik zou het jammer vinden als de meerderheid zou zeggen van jongens dit zien we niet zitten, dit kost ons teveel energie, ik noem maar wat. Ik hoop wel dat iedereen door wil zetten.

O: En de consultaties?

X7: ~~Ja, ik heb er totaal geen problemen mee dat er iemand in de klas is om even te kijken en te luisteren naar wat je doet. Ik ga gewoon mijn eigen gang.~~

O: Vindt je het ook fijn om tijdens de consultaties feedback te krijgen?

X7: Ja, als hij na die tijd dan aangeeft wat goed of minder goed ging of plezierig of minder plezierig was.

O: Een aantal collega's gaven aan dat ze het fijn zouden vinden om bij elkaar in de klas te kijken, hoe sta je daar tegenover?

X7: Ja, ik vind dat geen probleem. Maar niet dat er acht leerkrachten achter in de klas zitten, zoals het vroeger wel eens gebeurde. Maar als er eens iemand zegt van: ik zou best bij jou eens een keer een ochtendje mee willen maken of een les, dat moet toch kunnen.

O: Maar zou je het zelf ook willen?

X7: Dat ik bij een ander wil kijken, ja maar dat zou niet mijn eerste wens zijn van ik wil wel eens bij jou gaan kijken. Nee, daar heb ik niet direct de behoefte aan.

O: Op het gebied van zelfevaluatie? Welke manieren gebruik je?

X7: ~~Als ik wat met kinderen gedaan heb, geoefend heb en ze hebben er taakjes of opdrachtjes bij gekregen dan is je evaluatie eigenlijk hoe is dat gedaan. Dat kan tijdens een les al gebeuren als je merkt dat kinderen niet geïnteresseerd zijn of zo, en je ziet het bijvoorbeeld bij het werk dat er afgeleverd is, en dat je ontdekt dat er bepaalde kinderen toch niet dat hebben geproduceerd wat je eigenlijk had verwacht, en dan kom je op het punt van wacht even, daar is iets misgegaan. Dat haal je eruit en dan probeer je bijvoorbeeld met rekenen de volgende dag dat weer even apart opnieuw te doen met die kinderen.~~

O: En op het niveau van de school?

X7: Met behulp van toetsen en de intern begeleiders wordt er geëvalueerd.

O: En zelfevaluatie op het gebied van OGO?

X7: Ja, bij de bouwvergaderingen, je begint met evalueren van wat er is gebeurd en gedaan en dat heeft hij eigenlijk ook al op papier gezet. Oh nee alleen van mij had hij het op papier gezet als voorbeeld. Dat had hij gebruikt om die stappen uit te leggen en we hebben natuurlijk elkaars verhaal kunnen lezen en hij heeft

aan het begin van de sessie toch even in het kort de boel doorgenomen en kon je ook nog als je wilde vragen stellen of om uitleg vragen.

O: Hoe kijk je ertegen aan dat sommige tegenstanders van OGO de kerndoelen aanhalen en zeggen dat deze op die manier niet bereikt zullen worden?

X7: ~~Dat je die kerndoelen in de gaten moet houden? Dat die bereikt worden, bedoel je hè?~~ Dan zou ik eerst al die doelen uit mijn hoofd moeten leren want dat weet ik echt niet. Ik weet niet wie dat wel weet. Maar goed daar is wel wat aan te doen natuurlijk. Als je daar heel serieus mee aan het werk gaat en je wilt het wel zo doen dat de kerndoelen, streefdoelen heet het voor ons, dat die bereikt worden dan zul je dat in de gaten moeten houden, maar goed dan moet je daar even studie van maken.

O: Je ziet het niet als een bezwaar of een heikel punt?

X7: We hebben wel streefdoelen waar we mee te maken hebben hier op school, maar dat is niet het eerste waar ik aan denk, als ik een les geef aan kinderen. Ik wil wel iets bereiken in een les of een serie lessen, maar ik kijk niet naar die streefdoelen die er zijn beschreven. Maar als je echt hiervoor gaat kiezen en dit wordt je onderwijsmodel, ik denk wel dat je er dan rekening mee moet gaan houden. Want als je het dan echt gaat doen, dan moet je het ook goed doen. Dan zul je toch zoveel mogelijk rekening moeten houden met je streefdoelen, maar dat is denk ik ook heel breed.

O: Wat vind je van de rol van het management team?

X7: ~~Ja, het is nu een beperkt managementteam. Toen met M., W. en A., ik vind het een prettig team, prettig stel. Het zijn mensen waar ik heel makkelijk mee om kan gaan. Ik ken M. al heel lang. Ik vind M. iemand die mij dus echt enthousiast gemaakt heeft. Ik vind het ook best dat hij de boel goed op een rijtje heeft en ook makkelijk, tussen aanhalingstekens, omgaat met moeilijke dingen. Hij gaat ze ook niet uit de weg, ook wat betreft moeilijke kinderen, moeilijke gesprekken en dat soort dingen. Ik denk dat, misschien moet dat nog groeien, de onderwijskundige kant, dat daar misschien toch wel wat meer feedback op gegeven mag worden.~~

O: En wat betreft OGO?

X7: ~~Op OGO toegespitst?~~ Ik vind dat eigenlijk M. degene is die dat stimuleert. ~~En A. was daar ook wel enigszins bij betrokken maar die is natuurlijk weg. En ik weet niet hoe W. daar tegenover staat, daar merk ik niet zoveel van.~~ Ik weet dat M. heel graag toch wel wil dat wij daar enthousiast voor blijven. En hij zal ook alle medewerking verlenen. M. is wel echt iemand die ook duidelijk ziet dat we anders moeten gaan werken en dat hij dus probeert ons ook zo tot inzicht te laten komen van jongens dat moet ook echt.

O: En wat vind je van de rol van het MT nu jullie bezig zijn?

X7: De rol daarin, de belangstelling dat blijft bij M. hangen. M. vraagt, ziet en doet en de rest, uh misschien is dat ook wel een afspraak, dat weet ik niet, want ze hebben de taken verdeeld. Ik vind dat M. daar wel die stimulator achter blijft. Dus je voelt je wel ondersteund? Jazeker, maar dat komt ook denk ik omdat je weet dat M. daar heel erg bij betrokken is en ik vind dat als iemand daar heel erg bij betrokken is en daar enthousiast voor is, dan heb ik ook zoiets van dan wil ik daar ook in meegaan. En als je dan later merkt dit is toch iets wat ik echt niet kan en wil, dan kan ik dat ook wel zeggen, dan zal ik ook wel zeggen van ja, dat is mooi maar wij moeten het doen en dat lukt niet. Maar zo is het nog niet hoor. Maar dan zou je het wel zeggen? Dan zou ik het wel zeggen, ja.

O: Hoe kijk je aan tegen de samenwerking tussen leerkrachten hier op school?

X7: Nou die is er nog niet, er is geen samenwerking. Iedereen probeert toch op eigen houtje het voor elkaar te boksen. ~~We hebben het er vorige keer wel even over gehad en toen heb ik ook mijn dilemma's aangegeven, waar ik dan tegen aan loop, van hoe moet je nu verder.~~ Ik zou zelf heel graag dat we met elkaar een thema gaan voorbereiden, want als je met elkaar kom je met vaak zulke leuke ideeën en ook al ga je starten in je groep met die oriëntatie en dat je dan weer bij elkaar komt om te kijken wat is er nou uitgekomen, wat kunnen we hiermee. Dat zou ik een steun vinden en dat is er nu niet. Nu is het echt, nou K. vraagt van ga daar nou eens mee aan de slag, je kunt het doen op de manier waarop ik het nu gedaan

heb, je kunt het op een andere manier doen en dan met diezelfde stappen. ~~En ja, dan ga je nadenken hoe moet ik dit en dan ben je een beetje aan het zwemmen en het komt wel goed maar dan voel je je soms even weer de stagiaire van de pabo vroeger.~~ Dat overleggen, dat samenwerken met leerkrachten zou ik prettig vinden.

O: Wat zijn je verwachtingen t.a.v OGO en de school?

X7: Ik verwacht dus inderdaad om hier nog even een poosje mee verder te gaan op deze manier. En ik verwacht door regelmatig zo'n bijeenkomst te hebben toch dat het meer eigen gaat worden. Ik hoop ook voor de andere teamleden en ik hoop dat we niet te vroeg een beslissing hoeven nemen.

O: Vind je het traject te traag of te snel gaan?

X7: Aan de ene kant zou ik wel willen dat je er veel meer en vaker mee bezig bent omdat het dan meer en snel je eigen wordt en aan de andere kant begrijp ik heel goed dat dat gewoon niet kan, want er is zoveel waar je mee bezig bent. Dan zou je gewoon een heleboel andere dingen niet kunnen doen of je gaat een maand de school sluiten en je gaat een maand hiermee aan de slag. O: Maar je vindt het wel goed zo? En dan het oriëntatietraject verlengen.

X7: Eigenlijk kan ik niet anders zeggen dan dat ik het wel goed vind zo, want ik zou het niet prettig vinden als het heel vaak zou zijn.

O: Wat vind je van de voorbeelden die K. in de bijeenkomsten geeft?

X7: Wie ben ik om daar over te oordelen. Wat hij nu aangeeft, ik kan het volgen wat hij doet.

O: Misschien zou je meer voorbeelden willen hebben? Hij biedt het nu ook aan op een OGO manier toch?

X7: Hij probeert op deze manier ons te laten denken. En hij geeft die stappen aan, die fasen waarin je kunt werken en daar probeer je dus een weg in te zoeken. Als je dat erbij hebt en je gaat aan de slag dan probeer je dat te volgen. Dat vind ik toch een techniek, dat moet je je eigen maken, dat geeft hij nu met een lesvoorbeeld, en misschien dat dit op den duur wel steeds uitgebreider wordt. Kijk hoe meer voorbeelden je krijgt, hoe makkelijker het wordt en hoe duidelijker het wordt. Als je iets gaat uitproberen en je bespreekt het erna, dan geeft hij ook wel weer die fasen aan van hoe je daar mee om kunt gaan. We hebben dan allemaal een les gedaan of een stukje van een les. En hij heeft toen ook met die lessen ook uitgelegd hoe je dat dan op kunt bouwen.

O: Dus jullie hebben een les gegeven en tijdens die bijeenkomst...

X7: Toen had hij mijn les eruit gehaald en die fasen heeft hij eruit gehaald en dat hebben we besproken. En dan komt er nog een stukje in dat ik dus niet gedaan heb, maar dat zijn fasen die later komen.

O: Zou je nog wat aan het interview willen toevoegen?

X7: Ik zou het niet weten. Ik vond het wel gezellig.

Bijlage 3 Labeling

O: Onderzoeker – X7: Respondent 7

7.1 – kinderen laten leren wat ze willen leren, kinderen laten ontdekken

O: Wat versta je onder OGO?

X7: Onderwijs voor kinderen wat met hart en ziel gebeurt. Vanuit het kind interesse wordt gewekt en proberen dat zodanig te structureren, te leiden dat kinderen ook leren van wat ze willen leren. Wat kinderen willen leren probeer je eruit te halen en ze daarin steunt. Wat kun je wel, wat kun je niet, steeds proberen verder te gaan, ze laten ontdekken.

7.2 – de leerkracht heeft een sturende, steunende en stimulerende rol

O: Wat is je eigen rol als leerkracht daarin?

X7: Ja, sturend bezig zijn, denk ik en steunend. Kijk wat kun je dan allemaal, als kinderen zelf er niet helemaal uitkomen, dat je zelf probeert ze daarin te doen laten nadenken. Dus je stimuleert kinderen dan ook in het denken en als het nodig is dingen regelen voor kinderen.

7.3 – OGO vermindert gedragsproblemen

O: Denk je dat het gedragsproblemen vermindert?

X7: Ik weet zeker dat het gedragsproblemen vermindert, als kinderen het zelf leuk vinden, dan zijn ze enthousiast en zal dat wel, tenminste dat is mijn ervaring nu al, al minder zijn. Je gaat er denk ik dan ook anders mee om, als je ziet dat een kind enthousiast is en je gaat daarin mee, omdat een kind bepaalde dingen graag wil, dan gaat het veel makkelijker. Dan hoeft je ook niet te zeggen van iets mag niet, alles mag, wat dat betreft.

7.3 – Moeite hebben met het creëren van een OGO onderwijsleersituatie

O: Kun je positieve en negatieve elementen noemen van OGO?

X7: Wat ik zelf als negatief ervaar is, ja ik weet niet of je dat echt negatief moet noemen, maar waar ik wel tegenaan loop, is het creatieve deel ervan, als je kinderen ergens enthousiast over maakt en je hebt een stukje oriëntatie gedaan voor een bepaald onderwerp en hoe ga je dan verder, dat vind ik moeilijk, dat is nog echt iets om te ontdekken, hoe ga je daar nou mee om. Als je het helemaal vrij laat, krijg je één chaotisch geheel, denk ik. Dus je moet op die plek toch kunnen sturen en kijken van wat is dan het beste voor dat kind op dat moment. En om daar bepaalde werkvormen voor te vinden, dat vind ik moeilijk.

7.4 – OGO leuk vinden, kinderen worden er enthousiast van

O: Wat vind je van OGO?

X7: Ik vind het wel ontzettend leuk, als je ziet hoe kinderen daar enthousiast van worden en niet alleen hier, maar wat ik dan tot nu toe gezien heb op die andere school, op filmpjes wat we hebben gezien, wat er over wordt geschreven, dan denk ik ja, dat spreekt me wel aan.

7.5 – Tijd om te zoeken naar een aantrekkelijkere manier van onderwijs

O: Vind je dat het onderwijs toe is aan vernieuwing?

X7: Ik denk dat het wel tijd is om nu te zoeken naar een aantrekkelijkere manier van onderwijs geven aan deze kinderen, om met onderwijs om te gaan.

7.6 – apart lesgeven in de basisvaardigheden, vakken WO op een OGO manier doen

Kijk je hebt basisvaardigheden, daar moet je toch echt wel denk ik, zeker in de onderbouw, apart les in geven voor rekenen, schrijven, stukje taal, spelling. Maar dat je bijvoorbeeld met vakken wereldoriëntatie, dat je dan gaat kijken van kunnen we het op die OGO manier doen en dan vakoverstijgend. Alles komt er dan bij eigenlijk. Dat je dan met thema's gaat werken.

7.7 – OGO spreekt aan, OGO gaat uit van het enthousiasme bij kinderen

O: Had die onderwijsvernieuwing OGO moeten zijn of had het ook iets anders kunnen zijn?

X7: Dat weet ik niet, want wij zijn dan nu in het OGO gedoken en ik weet niet zo goed hoe andere manieren werken. Dit spreekt aan, omdat je denkt: dit gaat heel erg uit van enthousiasme bij kinderen, nou dat moet je hebben. En je merkt dat heel veel kinderen hier, zeker bij zaakvakken, er gaat zoveel langs ze heen, het zegt hun allemaal niets als je echt je methode volgt. Je moet er meer mee doen. Nou en dat kan met deze manier, met OGO kun je er inderdaad veel meer uithalen.

7.8 – de methodes erbij gebruiken, rekening houden met de inhoud van de methodes

O: Zou je de methodes willen behouden of zou je deze willen loslaten, hoe zou je het willen?

X7: Ik denk dat je de methodes er wel bij kunt gebruiken om toch een beetje houvast te hebben van doelen die je wilt halen, wat moeten kinderen weten. En je zou de methodes waar we mee werken, die werken met thema's en je zou best met zo'n thema dan een poos aan de gang kunnen gaan. Maar dan op een andere manier dan slaafs die methode volgen. Je zou wel met het thema bezig kunnen zijn en kijken van wordt daar aangeboden, wat moeten kinderen weten en dat je daar in elk geval rekening mee houdt als je op een andere manier het gaat aanbieden. Je gaat misschien helemaal niets aanbieden, je lokt uit.

7.9 – rekenen, taal en spelling gescheiden houden, kinderen moeten een basis hebben, niet kunnen overzien als leerkracht als je alles loslaat, klein beginnen en het steeds verbreden en uitbreiden

Ik denk dat je rekenen, taal en spelling toch in zekere zin toch wel gescheiden moet houden, omdat die kinderen toch wel een basis moeten hebben om straks als ze wat ouder zijn het vervolgonderwijs kunnen volgen en later als ze een baan hebben, zullen ze toch ook wel die basistechnieken moeten kennen en leren. En als je alles los zou laten, ik denk dat dat dan voor diegene die dat leidt heel moeilijk wordt om al die kinderen dat allemaal aan te leren. Dus dat kan ik zo nog niet overzien. Ik denk dat je dan toch in het klein moet beginnen en dan steeds het verbreden en uitbreiden.

7.10 – beginnen met wereldoriëntatie

O: En waar wil je dan beginnen?

X7: Nou het meest voor de hand liggend vind ik is ga dan met wereldoriëntatie beginnen.

7.11 – In de bovenbouw over de hele linie met OGO werken

Ik denk dat als je een beetje weet hoe je moet schrijven, hoe je dingen moet berekenen, dat geeft ze ook houvast hè. Maar als kinderen echt die basis allemaal hebben en ze kunnen lezen en ze hebben een beetje inzicht in het hele rekengebieden en ze hebben hun handschrift aangeleerd, ze kunnen zich daarmee redden, ik denk dat je dan wel over de hele linie op die manier thematisch of met OGO kunt gaan werken, in de bovenbouw. Tenminste zeker hier op deze school en misschien zitten daar ook nog wel kinderen die dat nog niet helemaal aankunnen.

7.12 – enthousiast gemaakt door de directeuren

O: Wat vind je ervan dat het team geen beslissingsrecht heeft gehad in het besluit om het oriëntatiejaar te gaan doen?

Ja, we zijn enthousiast gemaakt door onze directeuren vorig jaar, tenminste ik, laat ik even voor mezelf spreken. Die waren een dag uitgeweest, dat was dus naar SBO B. En die hadden daar zulke leuke dingen gezien en die hebben daarover verteld. En toen is er gezegd: eigenlijk zouden we hier ook zoiets moeten proberen. Maar we hebben niet een oriëntatie gehad van nou welke mogelijkheden zijn er. Als we willen zoeken naar een nieuwe vorm, welke mogelijkheden zijn er, we gaan kiezen voor iets. Dit is puur uit enthousiasme gekomen, denk ik, zo zie ik het.

7.13 – evalueren aan het eind van het jaar, kijken hoe elke groepsleerkracht tegenover OGO staat, kijken naar alternatieven als er twijfels zijn

O: Vind je dat jullie eerst gezamenlijk hadden moeten kijken naar verschillende onderwijsvormen? X7: Kijk hij is nu ook OGO bezig geweest, ergens enthousiast voor worden en dan ga je daar mee aan de slag. Ik denk dat als wij straks aan het eind van dit jaar gaan evalueren, tenminste dat neem ik aan om te kijken waar staan we nu, wat willen we nu, kunnen we verder, dan is het heel belangrijk hoe iedereen hier nu in staat. We hebben eraan kunnen ruiken, we hebben ermee kunnen experimenteren en hoe staat nu elke groepsleerkracht, want daar gaat het in feite om, want die moeten het doen, hoe staan die daar tegenover en zien zij dat zitten en als er dan unaniem blijkt, of unaniem dat kan haast niet maar goed, blijkt van nou jongens we willen verder gaan, ik denk niet dat er dan die vragen zullen zijn van ik wil het nog verder kijken of naar andere manieren kijken. Maar als er toch twijfels ontstaan of zijn dat er misschien toch wel, dat het goed zal zijn om te kijken wat zijn alternatieven.

7.14 – duidelijkheid komen of iedereen de noodzaak van onderwijsvernieuwing inziet wanneer er twijfels zijn

Misschien moet er eerst nog duidelijkheid komen over van is iedereen het er mee eens dat we naar een andere manier van onderwijs geven toegaan. Ik kan me niet voorstellen dat iemand zegt van vind ik niet nodig.

7.15 – het is goed om naar andere manieren van onderwijs te zoeken, vind het goed dat de school met OGO bezig is

Ik denk best dat het goed is om naar andere manieren te zoeken, zeker als je ziet hoe het met deze kinderen is en wat voor kinderen we hier binnenkrijgen in de school. Ik vind het prima dat we met het OGO bezig zijn.

7.16 - OGO is niet makkelijk, OGO brengt je aan het denken

Ik vind het heel spannend, ik vind het niet makkelijk, maar het brengt je wel aan het denken. Bij alles wat je nu ook gaat doen, ga je wel een beetje denken van hoe kan ik toch het beste bij die kinderen warm maken, hoe bied ik dat aan zodat kinderen nieuwsgierig worden. Die omslag is er wel. En dan met elkaar gaan overleggen, hoe kunnen we het doen en wat zullen we dan doen.

7.17 – Het enthousiasme van het MT heeft de leerkracht enthousiast gemaakt voor OGO

Voor mij is het het enthousiasme geweest van het managementteam over dit soort onderwijs en dat maakte je nieuwsgierig en zullen we daar eens wat meer aan doen.

7.18 – Basiscursus bij Van Oers gevolgd

O: Je bent zelf ook naar Amsterdam geweest?

X7: Ja, wij hebben die basiscursus gevolgd bij Van Oers.

7.19 – Het behouden van rekenen, taal en schrijven

O: Welke elementen uit het huidige onderwijs zou je willen houden?

X7: Nou ja, dat rekenen, taal en schrijven en zeker in die lagere groepen. Dat zou ik voorlopig wel vast willen houden.

7.20 – Zaakvakken op een OGO manier

Maar ik vind wat betreft aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, verkeer, dat soort vakken dat zou voor mij dan wel het kopje WO en dan op de nieuwe manier mogen.

7.21 – Oriënteren op OGO door cursussen van K., internet, door te doen, door de krant of een tijdschrift te lezen

O: Hoe oriënteer je je op OGO in en buiten de school?

X7: Door die cursussen van K. Af en toe kijk ik eens even op internet of er nog iets nieuws te melden is. Maar ik leer het meeste van doen. En als ik eens iets tegenkom in een krant of een tijdschrift hierover dan lees ik het ook, maar verder nog niet heel erg diepgaand hoor.

7.22 – lesverslagen van collega's gelezen, zelfreflectie aan de hand van lesverslagen van collega's

O: En bij collega's?

X7: Ik vind het heel belangrijk om te weten wat collega's allemaal doen bij de oefeningen, bij de proeflessen, dus ik heb de verslagen gelezen, maar nog niet van allemaal hoor, om te kijken wat doen ze ermee en in het overleg of nabespreking van K. Die legt dan ook bepaalde dingen uit van iedereen hoe het gegaan is. Dat vind ik ook belangrijk om te weten, en niet om te horen wat zij er nou van afbrengen, maar meer van wat kan ik daar van opsteken, wat heb ik daaraan als ik dat weet, dus er uithalen wat je zelf kunt gebruiken.

7.23 – lessen OGO gegeven,

O: Hoe en wanneer pas je OGO toe in de klas?

X7: Ik heb dus nu geprobeerd met muziek, daar ben ik mee bezig. En toen voor de kerst heb ik een stukje geprobeerd, maar dat was ook wel naar aanleiding van het bezoek van K. Maar dat zijn dan echt stukjes eruit, niet dat ik nou een paar weken met een bepaald thema bezig geweest ben. En verder nog niet heel uitgebreid hoor.

7.24 – bij de zaakvakken proberen een bepaalde omslag te maken

Dat hoeft toch ook nog niet? Ik zei net al als er iets aangeboden moet worden met aardrijkskunde of met geschiedenis dan probeer je wel die omslag te maken van hoe kan ik ze geïnteresseerd krijgen, wat kan ik doen om een probleem aan te bieden en dan kinderen te laten denken.

7.25 – Veel aan de laatste bijeenkomst gehad

O: Wat vind je van het oriëntatietraject?

X7: Je moet hem even leren kennen en eraan wennen en ik vind de laatste keer, heb ik er heel veel aan gehad, dat vond ik prima.

7.26 – kost veel energie om na schooltijd bijeenkomsten te volgen, de bijeenkomsten liever op andere tijdstippen volgen

Ik merk wel dat het veel energie kost om na schooltijd hier nog weer mee aan de slag te gaan. Je hebt de hele dag gedraaid en dan moet je nog echt tot vijf uur intensief ergens mee bezig zijn. En ik had dat liever op een andere manier gehad, toch meer op studiemiddagen of op een woensdagmiddag of op een andere aparte dag daarvoor.

7.27 – in juni evalueren, afvragen of na een jaar al een beslissing kan worden genomen

Maar ik vind wel, we zijn hier nu mee bezig, als we straks in juni een uitspraak moeten doen, gaan evalueren, dan heb ik het gevoel van hebben we wel genoeg kunnen oriënteren. Kun je na dit jaar al een beslissing nemen, dat is mijn vraag.

7.28 – door de uitleg en voorbeelden van K. en door te doen meer handvatten krijgen, K. kan het goed aangeven

O: En wat vind je van de inhoud van de bijeenkomsten?

X7: Nou ik vond het de laatste keer, dat komt ook door het steeds weer te horen, wordt het meer eigen. Maar ik denk doordat hij steeds weer voorbeelden aangeeft en het uitlegt dat je daardoor toch weer steeds meer handvatten krijgt en ook doen hè en dan kan hij wel weer heel goed aangeven van je kunt het zo doen of je kunt het zus doen. In elk geval dat vind ik wel heel belangrijke dingen.

7.29 – kost veel energie om na schooltijd bijeenkomsten te volgen

Ik heb er op zich geen hekel aan en ik steek er best wat van op maar de weerstand zit meer in van je bent moe en dan moet je nog tot vijf uur daar mee bezig zijn.

7.30 – enthousiast over OGO, wil hier mee verder,

O: Maar je bent in principe er wel heel enthousiast over?

X7: Ik ben wel enthousiast, maar soms heb ik ook wel eens van nu heb ik eigenlijk geen tijd of geen zin. Nou ja, dat heb je met andere dingen ook. Maar ik zou hier wel mee verder willen.

7.31 – jammer vinden als de meerderheid het niet ziet zitten

Ik zou het jammer vinden als ze straks zouden zeggen van hè, ook al zouden we nog een half jaartje kunnen gaan oriënteren, ik zou het jammer vinden als de meerderheid zou zeggen van jongens dit zien we niet zitten, dit kost ons teveel energie, ik noem maar wat. Ik hoop wel dat iedereen door wil zetten.

7.32 – fijn om feedback te krijgen tijdens de klassenconsultaties

O: Vindt je het ook fijn om tijdens de consultaties feedback te krijgen?

X7: Ja, als hij na die tijd dan aangeeft wat goed of minder goed ging of plezierig of minder plezierig was.

7.33 – Het goed vinden als andere leerkrachten bij haar in de klas komen kijken

O: Een aantal collega's gaven aan dat ze het fijn zouden vinden om bij elkaar in de klas te kijken, hoe sta je daar tegenover?

X7: Ja, ik vind dat geen probleem. Maar niet dat er acht leerkrachten achter in de klas zitten, zoals het vroeger wel eens gebeurde. Maar als er eens iemand zegt van: ik zou best bij jou eens een keer een ochtendje mee willen maken of een les, dat moet toch kunnen.

7.34 – Geen behoefte om bij andere leerkrachten in de klas te kijken

O: Maar zou je het zelf ook willen?

X7: Dat ik bij een ander wil kijken, ja maar dat zou niet mijn eerste wens zijn van ik wil wel eens bij jou gaan kijken. Nee, daar heb ik niet direct de behoefte aan.

7.35 – Evaluatie tijdens de bouwvergaderingen

O: En zelfevaluatie op het gebied van OGO?

X7: Ja, bij de bouwvergaderingen, je begint met evalueren van wat er is gebeurd en gedaan en dat heeft hij eigenlijk ook al op papier gezet. Oh nee alleen van mij had hij het op papier gezet als voorbeeld. Dat had hij gebruikt om die stappen uit te leggen en we hebben natuurlijk elkaars verhaal kunnen lezen en hij heeft aan het begin van de sessie toch even in het kort de boel doorgenomen en kon je ook nog als je wilde vragen stellen of om uitleg vragen.

7.36 – De kerndoelen niet uit het hoofd kennen, kerndoelen in de gaten houden

O: Hoe kijk je ertegen aan dat sommige tegenstanders van OGO de kerndoelen aanhalen en zeggen dat deze op die manier niet bereikt zullen worden?

X7: Dan zou ik eerst al die doelen uit mijn hoofd moeten leren want dat weet ik echt niet. Ik weet niet wie dat wel weet. Maar goed daar is wel wat aan te doen natuurlijk. Als je daar heel serieus mee aan het werk gaat en je wilt het wel zo doen dat de kerndoelen, streefdoelen heet het voor ons, dat die bereikt worden dan zul je dat in de gaten moeten houden, maar goed dan moet je daar even studie van maken.

7.37 – niet bij de kerndoelen stilstaan

O: Je ziet het niet als een bezwaar of een heikel punt?

X7: We hebben wel streefdoelen waar we mee te maken hebben hier op school, maar dat is niet het eerste waar ik aan denk, als ik een les geef aan kinderen. Ik wil wel iets bereiken in een les of een serie lessen, maar ik kijk niet naar die streefdoelen die er zijn beschreven.

7.38 – rekening houden met de streefdoelen wanneer de school voor OGO kiest

Maar als je echt hiervoor gaat kiezen en dit wordt je onderwijsmodel, ik denk wel dat je er dan rekening mee moet gaan houden. Want als je het dan echt gaat doen, dan moet je het ook goed doen. Dan zul je toch zoveel mogelijk rekening moeten houden met je streefdoelen, maar dat is denk ik ook heel breed.

7.39 – Directeur M. stimuleert het, M. zal alle medewerking verlenen, M. ziet dat we anders moeten gaan werken en probeert ons tot inzicht te laten komen.

O: Wat vind je van de rol van het management team wat betreft OGO?

X7: Ik vind dat eigenlijk M. degene is die dat stimuleert. Ik weet dat M. heel graag toch wel wil dat wij daar enthousiast voor blijven. En hij zal ook alle medewerking verlenen. M. is wel echt iemand die ook duidelijk ziet dat we anders moeten gaan werken en dat hij dus probeert ons ook zo tot inzicht te laten komen van jongens dat moet ook echt.

7.40 – belangstelling van de directeur blijft hangen, directeur M. blijft de stimulator erachter

O: En wat vind je van de rol van het MT nu jullie bezig zijn?

X7: De rol daarin, de belangstelling dat blijft bij M. hangen. M. vraagt, ziet en doet en de rest, uh misschien is dat ook wel een afspraak, dat weet ik niet, want ze hebben de taken verdeeld. Ik vind dat M. daar wel die stimulator achter blijft.

7.41 – voelt zich ondersteund, wil erin meegaan, omdat de directeur er erg bij betrokken is en er enthousiast voor is

Dus je voelt je wel ondersteund? Jazeker, maar dat komt ook denk ik omdat je weet dat M. daar heel erg bij betrokken is en ik vind dat als iemand daar heel erg bij betrokken is en daar enthousiast voor is, dan heb ik ook zoiets van dan wil ik daar ook in meegaan. En als je dan later merkt dit is toch iets wat ik echt niet kan en wil, dan kan ik dat ook wel zeggen, dan zal ik ook wel zeggen van ja M., dat is mooi maar wij moeten het doen en dat lukt niet. Maar zo is het nog niet hoor. Maar dan zou je het wel zeggen? Dan zou ik het wel zeggen, ja.

7.42 – er is geen samenwerking op school

O: Hoe kijk je aan tegen de samenwerking tussen leerkrachten hier op school?

X7: Nou die is er nog niet, er is geen samenwerking. Iedereen probeert toch op eigen houtje het voor elkaar te boksen.

7.43 – wil graag met het team een thema voorbereiden

Ik zou zelf heel graag dat we met elkaar een thema gaan voorbereiden, want als je met elkaar kom je met vaak zulke leuke ideeën en ook al ga je starten in je groep met die oriëntatie en dat je dan weer bij elkaar komt om te kijken wat is er nou uitgekomen, wat kunnen we hiermee. Dat zou ik een steun vinden en dat is er nu niet. Nu is het echt, nou K. vraagt van ga daar nou eens mee aan de slag, je kunt het doen op de manier waarop ik het nu gedaan heb, je kunt het op een andere manier doen en dan met diezelfde stappen. Dat overleggen, dat samenwerken met leerkrachten zou ik prettig vinden.

7.44 – verwacht om nog een tijdje verder te gaan met oriënteren, verwacht dat het op een gegeven moment meer eigen wordt, hoopt dat er niet te vroeg een beslissing hoeft worden genomen

O: Wat zijn je verwachtingen t.a.v OGO en de school?

X7: Ik verwacht dus inderdaad om hier nog even een poosje mee verder te gaan op deze manier. En ik verwacht door regelmatig zo'n bijeenkomst te hebben toch dat het meer eigen gaat worden. Ik hoop ook voor de andere teamleden en ik hoop dat we niet te vroeg een beslissing hoeven nemen.

7.45 – achter het tempo van het oriëntatietraject staan

O: Vind je het traject te traag of te snel gaan?

X7: Aan de ene kant zou ik wel willen dat je er veel meer en vaker mee bezig bent omdat het dan meer en snel je eigen wordt en aan de andere kant begrijp ik heel goed dat dat gewoon niet kan, want er is zoveel waar je mee bezig bent. Dan zou je gewoon een heleboel andere dingen niet kunnen doen of je gaat een maand de school sluiten en je gaat een maand hiermee aan de slag.

O: Maar je vindt het wel goed zo? En dan het oriëntatietraject verlengen.

X7: Eigenlijk kan ik niet anders zeggen dan dat ik het wel goed vind zo, want ik zou het niet prettig vinden als het heel vaak zou zijn.

Bijlage 4 Inhoud kernlabels

Eerste interview

Noodzaak van Onderwijsvernieuwing

Vernieuwing van het onderwijs

Onderwijs afgestemd op de interesses en mogelijkheden van leerlingen, onderwijsvernieuwing zet aan tot zelfreflectie, geïntegreerd onderwijs bij de zaakvakken (1), kwalitatief beter onderwijs (1), het bevordert het samenwerken tussen de leerkrachten (1), geen oordeel (1)

Noodzaak van OGO

Voorstander van OGO, OGO is goed maar had ook ander type onderwijs mogen zijn, manier van werken, het enthousiasme van het MT, combinatie van OGO en andere onderwijsvormen (1), betwijfelen of OGO zoveel beter is (1)

Het behouden van onderwijselementen

De basisvakken met de bijbehorende methoden, de rekenmethode, de leesmethode, het gebruik van methodes in het algemeen, het godsdienstonderwijs

Tempo van invoering

Er moet sprake zijn van groei en uitbreiding, OGO geleidelijk invoeren (1)

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Inhoud van OGO

Een sturende en begeleidende rol van de leerkracht, wat een kind wil leren uit het kind zelf laten komen, het aansluiten bij de interesses en de belevingswereld van kinderen, een onderzoekende houding van kinderen, het volgen van de ontwikkeling van kinderen, samenwerken en thematisch werken (1)

Positieve kanten van OGO

Een grotere motivatie bij kinderen, betere leerprestaties, positieve effecten van OGO op het gedrag van kinderen en van leerkrachten, oriëntatiefase van OGO, OGO sluit aan bij de manier van leren van kinderen (1)

Negatieve kanten van OGO

SBO-gebonden factor, onderwijsvernieuwing gebonden factor, OGO-gebonden factor

OGO in het SBO

OGO past bij kinderen van het SBO, bepaalde kinderen zullen moeite hebben met OGO, OGO vermindert gedragsproblemen, gedragsproblemen blijven bestaan

Kerdoelen

Niet bij de kerndoelen stilstaan, de kerndoelen zijn niet altijd haalbaar, zelf belangrijke onderwerpen hebben, afvragen of een leerling aan alle leerstof toekomt, rekening gaan houden met de kerndoelen

Inhoud van de oriëntatie op OGO

Manieren van oriëntatie

Wat op school wordt aangeboden, op internet kijken, toepassen van OGO in de klas, artikelen en/ of de OGO-map met lesverslagen lezen, praten met collega's

Bezoek aan SBO B.

Enthousiasmerend, opdoen van ideeën en zelfreflectie, zien dat OGO ook op een andere SBO school wordt toegepast

Afspraken

Het geven van een OGO-les, deelnemen aan bijeenkomsten, bekijken of ze verder willen gaan met OGO, niet weten welke afspraken zijn gemaakt (1), er zijn nog geen afspraken gemaakt (1), onduidelijke afspraken, niet weten dat het team aan het eind van het oriëntatiejaar gezamenlijk beslist en wanneer de beslissing wordt genomen

Oriëntatietraject

Oriëntatietraject verloopt langzaam of is vrijblijvend, oriëntatietraject mag sneller gaan, goed vinden dat het traject langzaam verloopt, graag samen met het team aan de slag gaan, goed om langer door te gaan met oriënteren, na schooltijd bijeenkomsten volgen is intensief, oriëntatietraject is oppervlakkig (1), oriëntatietraject is onduidelijk (1)

Toepassing van OGO

Bij zaakvakken en/ of expressievakken, thematisch werken, elke dag, een keer in de week of twee weken, een aantal OGO-lesjes.

Voornemens voor het verdere schooljaar

Op dezelfde manier verder gaan, meer met OGO aan de slag gaan, meer zicht krijgen op OGO, werken aan de voorwaarden van OGO (1)

Het Managementteam

Wijze van leidinggeven aan de oriëntatie

Weinig sturing ervaren, het MT moet meer naar de voorgrond treden, sturing is dwingend (1), sturing wordt van bovenaf opgelegd (1), het enthousiasme van de directeur, weinig tot geen belangstelling tonen, het MT moet meer belangstelling tonen en begeleiding geven, het MT is belangstellend (1), middelen krijgen

Besluitvorming starten oriëntatietraject

Het goed vinden geen beslissingsrecht te hebben gehad, inspraak of stemrecht hebben, de invoering van OGO staat al vast, het oriëntatietraject is niet op een goede manier gebracht (1)

Projectleider

Begeleiding tijdens de bijeenkomsten

Niet motiverend, motiverend, langzaam of te uitgebreid handelen, meer richten op de midden- en bovenbouw, veel kennis (1), rekening houden (1)

Klassenconsultaties

Meer een idee krijgen van hoe OGO in de praktijk werkt, plezierige begeleiding, goede verslaglegging, liever een mondelinge bespreking (1), de klassenconsultatie is niet zinvol (1)

De school als professionele organisatie

Samenwerking

Weinig tot geen samenwerking, samen met het team aan de slag willen gaan, voorstander van het groepsdoorbrekend werken, geen voorstander van het groepsdoorbrekend werken (1)

Zelfevaluatie

Op schoolniveau vindt zelfevaluatie niet tot weinig plaats, er vindt genoeg zelfevaluatie plaats tijdens de bijeenkomsten (1), zelfevaluatie a.h.v. lesverslagen van collega's, het evalueren met collega's,

Consulteren bij elkaar in de groep

Voorstander van het consulteren bij elkaar in de groep, meer bezoeken van interne begeleiders, klassenbezoeken van collega's eng vinden, geen behoefte aan klassenconsultaties.

Draagkracht

Een minderheid aan tegenstemmers verwachten, extra begeleiding krijgen of weggaan, grote verscheidenheid in het team, naar individuele mensen kijken, ergeren aan collega's

Tweede interview

Houding ten opzichte van OGO en het oriëntatietraject

Ontwikkelingsgericht Onderwijs

OGO is goed of zinvol voor kinderen, kinderen worden er enthousiast van en leren er veel van, OGO bevordert het samenwerken en het zelfstandig werken, betwijfelen of alle kinderen het aan kunnen, OGO kost veel tijd, energie en inspanning, OGO is moeilijker en kost meer tijd dan in eerste instantie gedacht werd, het wordt steeds duidelijker wat OGO is, hoe OGO toegepast moet worden en welke kant de school op wil, geen goed beeld van OGO, bepaalde vragen hebben bij de toepassing van OGO.

De duur van het oriëntatietraject

Niet weten wat de duur is van het oriëntatietraject, weten dat de oriëntatiefase doorloopt, het gevoel hebben dat de school al besloten heeft om OGO in te voeren, fijn vinden om door te gaan met oriënteren, inzien dat het goed is dat het oriëntatietraject gefaseerd en langzaam verloopt, het is niet duidelijk hoever de school is in het oriëntatietraject

Het leiding geven van projectleider K.

K. weet veel over OGO, is kundig op dat gebied en geeft de dingen goed aan, K. is sympathiek en aardig, K. heeft humor, de manier waarop K. het brengt is niet levendig, liever een levendiger manier van presenteren, meer gewend zijn aan K., K. meer gaan waarderen (1), K. luistert naar de mensen en houdt rekening met wat mensen willen, mening en wensen niet kenbaar maken, weinig theoretische onderbouwing, door willen gaan met K., liever een andere projectleider (1)

Het leiding geven van het MT

Directeur M. is enthousiast, de sturing en het enthousiasme van het MT ebt weg, het MT mag meer belangstelling tonen en meer coachen, het MT geeft goede begeleiding en ondersteuning (1), extra begeleiding voor mensen die twijfels hebben, betwijfelen of het MT wat doet met de meningen en wensen van leerkrachten, de nieuwe bouwcoördinator enthousiasmeert

Collega's

Een meerderheid is voor de invoering van OGO, jonge collega's hebben tijd en energie voor OGO, tijd en energie voor OGO hangen af van wat er nog meer moet gebeuren in school, de school is met veel dingen tegelijk bezig (1), weinig tijd en energie voor OGO aan het eind van het schooljaar, meer een idee hebben van hoe mensen over OGO denken, afvragen of mensen eerlijk voor hun mening uitkomen

Oriëntatie op OGO en de toepassing van OGO

De laatste schoolweken weinig georiënteerd op OGO of OGO toegepast, minder met OGO geoefend dan gewild of er nog niet genoeg mee gedaan, genoeg gedaan hebben aan OGO, één thema of meerdere thema's uitgevoerd na het eerste interview

Het vervolgtraject

Toe aan de implementatiefase

Toe zijn aan de implementatiefase onder bepaalde voorwaarden, het heeft geen zin om aan te geven toe te zijn aan de implementatiefase, nog niet toe zijn aan de implementatiefase (1), aan het onderwijs hoeft niet specifiek de naam OGO worden gegeven (1).

Wensen en voorwaarden

Samenwerken met het team, iedereen moet zich aan de gemaakte afspraken houden, evalueren en consulteren bij elkaar in de klas, een registratiesysteem, geld voor materialen en/ of excursies, nadenken over het ruimtegebruik, OGO moet gefaseerd ingevoerd worden, de basisvakken methodegericht houden, het moet duidelijk zijn of de school OGO gaat invoeren (1), meer begeleiding voor in de groep (1), minder toetsgericht werken (1)

Overig

OGO als deskundigheidsbevordering

OGO is deskundigheidsbevordering, OGO is (nog) geen deskundigheidsbevordering

Bijlage 5 Overzicht labeling

Labels	Interviews								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Eerste interview</i>									
Noodzaak onderwijsvernieuwing									
Vernieuwing van het onderwijs	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Noodzaak van OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Behouden van onderwijselementen	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tempo van invoering		x	x		x		x		
Ontwikkelingsgericht Onderwijs									
Inhoud van OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Positieve kanten van OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Negatieve kanten van OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
OGO in het SBO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Kerdoelen	x	x	x	x	x	x	x	x	
Inhoud oriëntatie op OGO									
Manieren van oriëntatie	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Bezoek aan SBO B.	x	x	x		x		x		x
Afspraken	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Oriëntatietraject	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Toepassing van OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Voornemens		x	x	x	x	x		x	x
Het Managementteam									
Wijze van leidinggeven	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Besluitvorming starten traject	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Projectleider									
Begeleiding bijeenkomsten	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Klassenconsultaties		x			x	x	x	x	x
De school als prof. organisatie									
Samenwerking	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Zelfevaluatie	x	x	x		x		x	x	x
Consulteren bij elkaar in de groep			x	x	x	x	x	x	x
Draagkracht	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Tweede interview</i>									
Houding t.o.v. OGO en het traject									
OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Duur van het oriëntatietraject	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Het leiding geven van projectleider K.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Het leiding geven van het MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Collega's	x	x	x	x		x	x	x	x
Oriëntatie en toepassing OGO									
Oriëntatie en toepassing OGO	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Het vervolgtraject									
Toe aan de implementatiefase	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Wensen en voorwaarden	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Overig									
OGO als deskundigheidsbevordering	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Totaal aantal labels per respondent</i>	28	31	31	28	31	29	31	30	30