

Help mij het zelf te doen



Op weg naar zelfverantwoordelijk leren

Jacqueline Staal-Kempers

Studentnummer 1360500

Master Special Educational Needs

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Vrije Studierichting Deeltijd

Begeleider: Angeline van der Kamp

Mei 2011

Inhoudsopgave

	Blz.
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	3
1. Aanleiding en probleemstelling	4
2. Theoretische onderbouwing	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Adaptief onderwijs	6
2.3 Zelfverantwoordelijk leren	7
2.4 Handelingsgericht werken	9
2.5 Oplossingsgericht werken	12
2.6 Overeenkomsten en verschillen tussen HGW en OGW	14
2.7 Tenslotte	15
3. Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Actieonderzoek	16
3.3 Vergelijkend onderzoek	18
3.4 Vragenlijst handelingsgericht werken	19
3.5 Randvoorwaarden	19
4. Presentatie van data en resultaten	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Actieonderzoek HGW en OGW	21
4.3 Vergelijkend onderzoek	23
4.4 Vragenlijst handelingsgericht werken	25
5. Beantwoording van de onderzoeksvraag	27
5.1 Inleiding	27
5.2 De schoolorganisatie	27
5.3 De leerlingen	28
5.4 De remedial teacher	29
6. Conclusies en aanbevelingen	31
6.1 Inleiding	31
6.2 Conclusies	31
6.3 Aanbevelingen voor mijn praktijk	32
6.3.1 Aanbevelingen ter professionalisering van leerkrachten	32
6.3.2 Aanbevelingen voor het voeren van gesprekken	32
6.3.3 Aanbevelingen voor het werken met kindplannen	33
6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	33
6.5 Tot slot	34
7. Evaluatie	35
7.1 Evaluatie en reflectie op het onderzoeksproces	35
7.2 Aanbevelingen voor andere onderzoekers	36
7.3 Slotwoord	37
Nawoord	38
Literatuurlijst	39
Bijlagen	43

Samenvatting

De laatste jaren is binnen het onderwijs veel belangstelling voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen. De komende jaren zullen die verschillen naar verwachting groter worden, nu het onderwijsbeleid erop gericht is zoveel mogelijk leerlingen op basisscholen te houden. Mijn streven als RT'er op een school voor speciaal basisonderwijs is elke leerling onderwijs te bieden dat aansluit op zijn specifieke onderwijsbehoeften: adaptief onderwijs. Het leerproces dat de leerling doorloopt, is daarbij belangrijker dan het leerresultaat. Leerlingen bepalen mede hoe invulling gegeven wordt aan het onderwijs.

In het kader van dit onderzoek wordt leerlingen geleerd zelf verantwoordelijkheid te dragen voor het eigen leerproces. Wat zelfverantwoordelijk leren inhoudt, wordt duidelijk aan de hand van een literatuurstudie met betrekking tot adaptief onderwijs en zelfverantwoordelijk leren, met handelingsgericht en oplossingsgericht werken als uitgewerkte onderwijsvormen van zelfverantwoordelijk leren. In de eerste cyclus van het actieonderzoek, gericht op het verbeteren van mijn functioneren als RT'er op een speciale basisschool, wordt uitgegaan van een bestaand stappenplan met betrekking tot handelingsgericht werken. Dat stappenplan, dat terug te vinden is in bijlage 2, wordt in de tweede cyclus meer oplossingsgericht gemaakt en toegespitst op mijn praktijksituatie. Elke cyclus beslaat vier fasen, waarin data wordt verzameld en geanalyseerd om te komen tot de beantwoording van mijn onderzoeksvraag: Op welke wijze kan een gecombineerd stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken bijdragen aan zelfverantwoordelijk leren van onze leerlingen? Centraal staat de inbreng van de leerlingen tijdens vraaggesprekken en bij het opstellen en uitvoeren van een kindplan. Door aan het eind van de oefenperiode de leerlingen opnieuw te toetsen en de resultaten te vergelijken met de laatste toetsresultaten voorafgaand aan de oefenperiode, wordt ook objectief bekeken of leerlingen vooruitgang hebben geboekt op het gebied van technisch lezen.

Op grond van mijn conclusies ten aanzien van het werken volgens het stappenplan, worden aanbevelingen gedaan voor de praktijk en voor eventueel vervolgonderzoek. Om draagvlak te creëren voor het invoeren van het stappenplan, pols ik wat collega's weten en vinden van handelingsgericht werken, wat zij als knelpunten ervaren en of zij ondersteuningsbehoeften hebben.

1. Aanleiding en probleemstelling

Sinds augustus 2008 ben ik als remedial teacher werkzaam op een speciale school voor basisonderwijs. Deze school heeft als visie: “Geloof in ontwikkeling bij alle leerlingen” (Werkgroep Visie, 2006). Die ontwikkeling maken kinderen door als ze zich prettig voelen op school en onderwijs krijgen dat past bij hun behoeften. Voor ieder kind wordt gezocht naar de manier waarop passend onderwijs het best vorm kan krijgen.

Binnen de school experimenteren drie groepsleerkrachten met ontwikkelingsgericht werken in leerwerkplaatsen voor wereldoriëntatie en cultuureducatie. Zes teamleden hebben vorig schooljaar een cursus handelingsgericht werken (HGW) gevolgd. Handelingsgericht en ontwikkelingsgericht werken gaan uit van de mogelijkheden van het kind. Ze bieden mogelijkheden om invulling te geven aan vormen van zelfverantwoordelijk leren, door leerlingen te betrekken bij het formuleren van doelstellingen, maken en uitvoeren van plannen en evalueren. (Smeets, 1999)

Aanleiding tot dit onderzoek is de cursus handelingsgericht werken, gebaseerd op de uitgangspunten van Pameijer, Van Beukering & De Lange (2009), die ik in het schooljaar 2009/2010 heb gevolgd. Tijdens deze cursus stond het afstemmen op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen centraal. Door het stappenplan handelingsgericht werken van Pameijer e.a. (2009) toe te passen op één leerling, heb ik een positieve ontwikkeling op het gebied van technisch lezen bij deze leerling weten te realiseren. Op grond van deze ervaring vroeg ik me af of meer leerrendement te behalen is met een oplossingsgerichter stappenplan.

Door specifieke elementen van handelingsgericht werken achterwege te laten en oplossingsgerichte aspecten in te brengen, geef ik leerlingen meer zeggenschap over de invulling van het eigen leerproces, in de hoop dat dat uiteindelijk meer leerrendement oplevert. Samenvattend geformuleerd is het doel van mijn onderzoek leerlingen begeleiden naar zelfverantwoordelijk leren.

Het doel in het onderzoek is het ontwikkelen van een praktisch hanteerbaar stappenplan ten behoeve van het zelfverantwoordelijk leren bij technisch lezen. Leerlingen die ik ondersteun hebben complexe, meervoudige beperkingen. Deze lopen uiteen van problemen in de spraak- en taalverwerving, een lage intelligentie (totaal IQ <79) (Resing &

Blok, 2002), dyslexie: een achterstand van 2 schooljaren of meer op het gebied van taal/lezen, dyscalculie: hiaten op het gebied van rekenen, Autisme Spectrum Stoornissen (ASS), aandachtstekorten al dan niet in combinatie met hyperactiviteit (ADD, ADHD), niet-talige leerproblemen (NLD) of gedragsproblemen (Van Lieshout, 2009) (Nauta & Giesing, 2011). Veel leerlingen hebben te maken met een stagnerende didactische ontwikkeling. Voor hen is de opbrengst van dit onderzoek dat zij onderwijs krijgen dat beter aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoeften en mogelijkheden en dat hun gevoel van autonomie en competentie vergroot (Pameijer e.a., 2009) (Stevens, 1997). De opbrengst voor mij als RT'er, de leerkrachten van ons team en andere betrokken begeleiders is een praktisch hanteerbaar stappenplan, dat onderwijs op maat biedt en zowel in de ondersteuning als in de groep ingezet kan worden.

De vraag die in dit onderzoek centraal staat is:

Op welke wijze kan een gecombineerd stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken bijdragen aan zelfverantwoordelijk leren van onze leerlingen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat wordt verstaan onder adaptief onderwijs en welke betekenis heeft het voor de invulling van zelfverantwoordelijk leren?
- Wat wordt verstaan onder zelfverantwoordelijk leren?
- Wat is de betekenis van handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken voor het zelfverantwoordelijk leren?
- Hoe wordt op dit moment op school vorm gegeven aan handelingsgericht werken?
- Waarom is handelingsgericht werken belangrijk voor de leerlingen bij ons op school?
- Welke elementen van handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken dragen bij aan de totstandkoming van een optimaal plan?

Door mijn ervaringen en bevindingen te delen met collega's, wordt draagvlak gecreëerd om zelfverantwoordelijk leren binnen de school te implementeren. Dit past binnen de visie van de school, omdat zelfverantwoordelijk leren aansluit op individuele onderwijsbehoeften.

2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Dit onderzoek richt zich op passend onderwijs en het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren. Passend onderwijs is onderwijs dat iedere leerling, dus ook de zorgleerling, optimale kansen biedt op ontwikkeling van zijn talenten en actief burgerschap (Struiksmā, 2006). Handelingsgericht en ontwikkelingsgericht werken zijn vormen van passend onderwijs: ze stemmen af op de mogelijkheden van elk kind en brengen kennis en vaardigheden bij die actieve deelname aan de samenleving mogelijk maakt (De Looper, 2011). Alvorens deze twee specifieke onderwijsvormen aan de orde komen, wordt ingegaan op wat adaptief onderwijs (Stevens, 1997), ook wel passend onderwijs of 'onderwijs op maat' genoemd (Schellings, 2008), inhoudt. Tevens wordt aandacht besteed aan zelfverantwoordelijk leren als vorm van adaptief onderwijs. Van iedere vorm wordt aangegeven hoe deze in de huidige praktijk aan bod komt.

2.2 Adaptief onderwijs

Stevens (1997) omschrijft adaptief onderwijs als een middel om het onderwijs doelgericht en effectief af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen, door een uitdagende en kwalitatief goede leeromgeving te creëren. Het betreft een leeromgeving die veiligheid biedt, waar leerlingen zich betrokken voelen bij het onderwijs en waar ze op eigen niveau en in eigen tempo voorbereid worden op een zo zelfstandig mogelijke plaats in de samenleving (Keender, 2011). De leerkracht stimuleert de leergierigheid van leerlingen door uitdagende opdrachten te bieden die een beroep doen op de capaciteiten en interesses van de leerlingen en begeleidt het leerproces. De leerling krijgt al doende het gevoel iets onder de knie te krijgen. Hij voelt zich competent en zijn zelfvertrouwen en zelfstandigheid groeit. Voor mijn praktijk als RT'er neem ik mee dat ik uitdagende opdrachten aanbied, afgestemd op de mogelijkheden van de leerlingen. Leerlingen worden gestimuleerd zelf op zoek te gaan naar antwoorden. Mijn rol bestaat uit het begeleiden van hun leerproces (Stevens, 1997).

Binnen adaptief onderwijs wordt de aandacht gericht op het leerproces en niet in de eerste plaats op het leerresultaat. Het gaat erom dat leerlingen perspectief houden op

ontwikkeling, dat ze doen wat ze kunnen en dat ze ervaren dat inspanning loont (Stevens, 1997). Leerlingen moeten het succes dat zij behalen als hun eigen succes ervaren, toegeschreven aan eigen competentie en eigen inspanningen. Door succeservaringen op te doen vergroten leerlingen hun gevoel van autonomie en competentie. (Van der Meer, 1998) (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Als RT'er kan ik aan het gevoel van competentie bijdragen door hoge verwachtingen te hebben, de leerlingen uitdagende, passende opdrachten net boven hun niveau aan te bieden, ze het gevoel te geven dat ze de opdrachten aankunnen en elke kleine vooruitgang toe te schrijven aan de manier waarop ze te werk zijn gegaan. (Van der Meer, 1998).

Pameijer e.a. (2009) benadrukken dat effectief adaptief onderwijs de verantwoordelijkheid is van de hele school. De leerkracht geeft passend onderwijs vorm in de groep, maar de basis wordt op schoolniveau gelegd. De school heeft in de visie geformuleerd dat het onderwijs op maat wil bieden aan de leerlingen en geeft richtlijnen hoe invulling gegeven wordt aan adaptief onderwijs binnen die school.

Binnen de school waar ik werk, zie ik dat met name in de niveaugroepen voor rekenen, spelling en technisch lezen onderwijs op maat aangeboden wordt. Wanneer opdrachten gegeven worden die te moeilijk of niet uitdagend zijn voor de leerlingen, komen ze nauwelijks tot leren. Tussen leerlingen onderling zie ik verschillen in tempo en leerprestaties. Niet alle leerlingen binnen een reguliere groep of niveaugroep hebben dezelfde hoeveelheid instructie en dezelfde verwerkingsopdrachten nodig: ze hebben verschillende onderwijsbehoeften (Stevens, 1997).

Aan mij als RT'er de taak af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen die het reguliere programma voor technisch lezen in hun niveaugroep niet kunnen volgen. Iedere leerling krijgt opdrachten aangeboden die hij aankan en die hem uitdagen. Doelstellingen en eisen waaraan voldaan moet worden, verschillen per leerling. Tijdens de evaluatie vraag ik wat de leerling gedaan heeft om de opdracht uit te voeren. Heeft zijn inspanning tot resultaat geleid? (Stevens, 1997).

2.3 Zelfverantwoordelijk leren

Zelfverantwoordelijk leren is een vorm van leren die binnen het nieuwe leren past. Het nieuwe leren is een verzamelnaam voor onderwijsvernieuwingen, die uitgaan van het principe dat elk kind van nature wil leren (Blok, 2006). De nieuwsgierigheid wordt

geprikkeld wanneer leerkrachten, ouders en andere betrokkenen een leeromgeving bieden waarin ruimte is voor zelf ontdekken, experimenteren en ervaringen opdoen. Dit vraagt van de leerlingen vaardigheden als plannen, structureren, samenwerken, taken verdelen en verantwoordelijkheid dragen voor de eigen taak. Leerkrachten moeten kunnen omgaan met verschillen in mogelijkheden tussen leerlingen en ruimte bieden aan de verschillende leerstijlen van leerlingen: elke leerling voert de opdrachten uit op de manier die voor hem het prettigst werkt (Stoffele, 2007)

Volgens Blok, Oostdam en Peetsma (2006), Smeets (1999) en Vermeulen en Castelijns (2006) impliceert de term zelfverantwoordelijk leren dat leerlingen een zekere vrijheid hebben bij de bepaling hoe en wanneer ze aan bepaalde vakken of opdrachten willen werken. Leerlingen mogen meebepalen wat ze gaan leren. Leerdoelen die door de leerlingen zelf geformuleerd zijn, maken het leren voor hen meer betekenisvol. De leerkracht vervult de rol van begeleider: hij begeleidt de zelfstandig lerende leerlingen. Door leerlingen actief deel uit te laten maken van het leerproces, vergroten leerkrachten het gevoel van autonomie van de leerlingen (Stevens (1997), Blok e.a.(2006), Vermeulen & Castelijns (2006)). Zelfverantwoordelijk leren speelt in op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen. Het maakt leerlingen mede verantwoordelijk voor de eigen ontwikkelingsgang, door hen zelfwerkzaam en direct betrokken te maken. Leerlingen sturen hun eigen leerproces aan als onderdeel van de ontwikkeling naar zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid.

Collega's van mij die experimenteren met ontwikkelingsgericht werken bij wereldoriënterende en creatieve vakken, dragen bij aan zelfverantwoordelijk leren door samen met de leerlingen een leerthema te kiezen en leervragen te formuleren. Leerlingen proberen zelf een antwoord te vinden op die leervragen door in groepjes op onderzoek uit te gaan, gebruik te maken van informatiebronnen en materialen en door experimenten uit te voeren. Leerkrachten volgen en begeleiden leerlingen in plaats van hen volgens een vastgestelde leerlijn naar een gegeven einddoel te leiden (Blok e.a. 2006) (Smeets 1999). Leerlingen presenteren hun antwoorden aan elkaar, aan ouders of andere groepen en dragen daarbij hun kennis en ervaringen over op anderen (Vermeulen & Castelijns, 2006). Voordelen zijn dat leerlingen zelfstandig werken en verantwoordelijkheid dragen voor hun taak. Ze richten de aandacht op zaken die hen interesseren en breiden hun kennis en vaardigheden uit. Leerlingen benaderen de problemen op een manier die hen aanspreekt. (Smeets, 1999). Knelpunt is dat vooraf lastig te bepalen is wat de leerlingen opsteken van de activiteiten. Worden alle doelstellingen die je beoogt, bereikt? Leerlingen die minder

initiatieven vertonen kunnen zich verschuilen achter initiatiefrijke leerlingen. Het is zaak leerlingen die elkaar stimuleren, aanvullen en verrijken, aan elkaar te koppelen.

Als RT'er stimuleer ik zelfverantwoordelijk leren door leerlingen te vragen wat en hoe ze willen leren. Leerlingen bepalen zelf hun leerdoelen en stippelen hun leerroute uit. Mijn taak is de leeractiviteiten af te stemmen op hun ontwikkelingsmogelijkheden en het leerproces te begeleiden. Om leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun werk en werkhouding, maak ik onder meer gebruik van de Orthopedagogische Afstemming (Te Braake & Meerwaldt, 2000). Bij deze benadering vraagt de leerkracht de leerling hoe het denkt over een taak, wat inhoud, doel en te gebruiken materiaal betreft. De leerling geeft aan of hij voorkennis heeft en spreekt verwachtingen uit omtrent de haalbaarheid en de hoeveelheid inspanning die de uitvoering van de taak vereist. Hij doet uitspraken over de beoordeling van het resultaat, de oplossingsweg die wordt bewandeld en de tijd die het kost om de taak uit te voeren. Na uitvoering van de taak wordt het resultaat besproken. Zowel leerling als leerkracht geven aan waar mogelijk slagen en niet-slagen aan toe te schrijven is. De leerkracht schrijft succes toe aan de inspanningen en bekwaamheid van de leerling en mogelijk falen aan externe factoren als bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad van de opdracht. De leerling moet wel een taak toebedeeld krijgen waarvan succes verwacht mag worden. Succeservaringen dragen bij aan het gevoel van competentie van de leerling. (Te Braake & Meerwaldt, 2000). Door deze werkwijze toe te passen binnen de ondersteuning voor technisch lezen, draag ik bij aan zelfverantwoordelijk leren. Leerlingen kiezen met welk materiaal ze werken, schatten in hoeveel tijd ze nodig hebben, of het weinig of veel inspanning kost de opdracht uit te voeren en hoeveel fouten ze maken. Als de taak is uitgevoerd, volgt de evaluatie. Klopt de inschatting? Wat heb je gedaan om dit resultaat te bereiken? Op die manier wordt het gevoel van autonomie en competentie van de leerlingen vergroot en kennen leerlingen succeservaringen toe aan eigen inspanningen. Deze manier van werken is een praktische uitwerking van adaptief werken (Stevens, 1997). Wanneer alle leerkrachten op dezelfde manier werken, gaan leerlingen de werkwijze herkennen en steeds meer zelfverantwoordelijk leren. Door te herhalen wordt het systeem verder ingeslepen.

2.4 Handelingsgericht werken

Volgens Pameijer e.a. (2009) sluit ook handelingsgericht werken (HGW) aan op de uitgangspunten van adaptief onderwijs en doelmatige leerlingbegeleiding. Zij omschrijven HGW als een planmatige en cyclische werkwijze die door onderwijsprofessionals

gehanteerd wordt (zie bijlage 1). Bij HGW sturen de onderwijsbehoeften van de leerling het handelen van de leerkracht. De leerkracht legt in een handelingsplan vast waar hij met de leerling aan wil werken, rekening houdend met positieve aspecten van het kind: wat zijn zijn sterke kanten, hoe leert hij het best? Leerkrachten, ouders, interne en externe begeleiders werken samen om de leerling te begeleiden op het gebied van leren, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren. De werkwijze is systematisch en transparant.

Met de leerlingen bij ons op school wordt door leerkrachten, ondersteuners en intern begeleiders doelgericht gewerkt. Door doelen te stellen wordt in kaart gebracht wat voor de leerling een zinvolle volgende stap in zijn ontwikkeling is, op weg naar het te verwachten uitstroomniveau aan het eind van de basisschoolperiode en naar een actieve deelname aan de maatschappij (Keender, 2011). Van elke leerling worden belemmerende en bevorderende factoren benoemd in het ontwikkelingsverslag (zie bijlage 5).

Leerkrachten houden rekening met deze factoren bij de invulling van het onderwijsprogramma en groepshandelingsplannen. Oefenstof wordt in kleine stapjes aangeboden en er worden haalbare (tussen)doelen gesteld. Deze manier van werken komt overeen met HGW (Pameijer e.a., 2009).

In het kader van mijn onderzoek pas ik HGW toe op leerlingen die ondersteuning voor lezen krijgen. Het aansluiten op ontwikkelingsbehoeften is niet nieuw, de structurele aanpak en de cyclische werkwijze van deze onderwijsmethode wel. Ouders worden binnen mijn praktijk nog weinig betrokken bij de invulling van het onderwijs aan hun kind. Zij kunnen als ervaringsdeskundigen waardevolle aanvullingen geven (Pameijer e.a., 2009).

Bij HGW observeert de leerkracht leerlingen en voert gesprekken met hen om zicht te krijgen op wat ze al beheersen en wat hun manier van werken is. Hij gaat na wat hun oplossingsstrategieën zijn en wat hen helpt tijdens de instructie of bij het zelfstandig werken. Hij vraagt wat hun ideeën zijn over leren en gedrag, de leerkracht(en) en de school. (Pameijer e.a., 2009). Sinds ik de cursus HGW gevolgd heb, voer ik gesprekken met leerlingen, waarbij ik gebruik maak van de richtlijnen voor het voeren van open vraaggesprekken van Delfos (2009) (bijlage 6).

Leerlingbegeleiding kan binnen HGW zowel op groepsniveau als op individueel niveau gegeven worden. Leerlingbegeleiding op groepsniveau omvat bijvoorbeeld het werken met een grote groep en een subgroep. De grote groep heeft genoeg aan korte instructie

en kan daarna zelfstandig aan de slag, terwijl de leerlingen van de subgroep herhaalde of verlengde instructie krijgen. Individuele leerlingbegeleiding kan in de groep, bijvoorbeeld aan de instructietafel of aan het bureau van de leerkracht gegeven worden, of buiten de groep door de RT'er. Individuele leerlingbegeleiding is volgens Pameijer e.a. (2009) alleen aan te bevelen als het gaat om een korte periode waarin een leerling vaardigheden oefent die hem helpen de aansluiting bij de rest van de groep te behouden. Leerlingen die individuele begeleiding krijgen, worden net als de overige leerlingen, in het groepshandelingsplan geclusterd tot subgroepen van leerlingen met overeenkomende onderwijsbehoeften. Zij blijven deel uitmaken van de groep.

Als RT'er streef ik ernaar aan te sluiten op wat in de groep behandeld wordt, zodat de leerlingen aansluiting met de rest van de groep houden. Wanneer blijkt dat leerlingen andere oefenstof, of meer tijd en herhaling nodig hebben om bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen, lukt dat niet altijd.

Post (2010) meent dat HGW te lichtvaardig massaal wordt ingevoerd op scholen. Alle leerkrachten verlenen zorg voor alle leerlingen volgens hetzelfde principe, met alle documentatie en registratie die daarbij hoort, zonder te kijken welke aspecten van HGW bruikbaar zijn. Post ziet HGW als een hype: 'Ieder nieuw concept wordt opgevolgd door een nieuwer concept. Het kan altijd beter.'

In het kader van dit onderzoek bekijk ik kritisch welke aspecten van HGW bruikbaar zijn voor mijn onderwijssituatie. In de eerste cyclus van het actieonderzoek voer ik het volledige programma uit, in de daarop volgende cyclus behoud ik alleen de aspecten die van belang zijn voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

Bolier en Karels (2010) reageren op de mening van Post door HGW een noodzakelijke correctie te noemen op het feit dat het onderwijs te lang gericht was op tekorten, problemen en stoornissen van leerlingen. In tegenstelling tot het medische model, waarbij uitgegaan wordt van tekorten en problemen, wordt bij HGW uitgegaan van de mogelijkheden van de leerling (Visser, 2004). Leerkrachten pikken bruikbare aspecten van HGW op om om te kunnen gaan met diversiteit in de groep. Zij proberen door kleine stappen te zetten passend onderwijs voor alle leerlingen mogelijk te maken.

Als RT'er maak ik de stappen die leerlingen zetten op weg naar het beoogde doel, zo klein mogelijk. Waar nodig worden tussenstappen ingevoegd en oplossingsstrategieën ingeoefend, die de kans op een positieve ontwikkeling vergroten. Ondersteunend

materiaal en kaartjes met uitgewerkte oplossingsstrategieën als geheugensteuntje, helpen leerlingen tot het goede antwoord te komen.

2.5 Oplossingsgericht werken

De oplossingsgerichte benadering (OGW), ofwel Solution Focused Approach, werd door De Shazer en Berg gebruikt binnen de psychotherapie. Zij leerden cliënten kijken naar momenten waarop hun problemen zich niet of minder voordeden dan anders. Welke factoren zorgden ervoor dat het probleem zich minder voordeed? Creëer meer van dat soort momenten. Werk aan wat werkt. Stel je voor hoe je ideale situatie eruit ziet. Wat heb je nodig om dat te bereiken? Wat is je eerste stap? (De Shazer, 1985). Van der Wulp (2008) geeft aan dat OGW ook binnen het onderwijs gebruikt kan worden. Hij vindt dat leerkrachten en begeleiders door het stellen van oplossingsgerichte vragen leerlingen aanzetten tot het bedenken van eigen oplossingen. Leerlingen kunnen zelf verwoorden wat en hoe zij willen leren. In die zin is OGW een vorm van zelfverantwoordelijk leren. Het is ook een vorm van adaptief onderwijs, omdat het een onderwijsmethode betreft die afstemt op de ontwikkelingsmogelijkheden van elke leerling. OGW sluit aan op wat een leerling al weet en kan en houdt rekening met verschillen tussen leerlingen.

Bannink (2007) onderscheidt schaalvragen en wondervragen van andere oplossingsgerichte vragen. Bij schaalvragen gebruiken leerlingen cijfers om aan te geven hoe ver ze gevorderd zijn op weg naar de ideale situatie. Het cijfer helpt bij het verwoorden wat ertoe heeft bijgedragen dat zij zover gekomen zijn en wat er moet gebeuren om hoger op de schaal te komen. Daarmee vormt het de start van zelfverantwoordelijk leren. De wondervraag vraagt de leerling te beschrijven wat er verandert aan zijn situatie als een wonder plaatsvindt dat zijn probleem oplost. De kracht van deze vraag is dat de aandacht verschuift van het probleem naar de gewenste situatie (De Shazer, 1985). Deze vragen werken verhelderend als het gaat om het in kaart brengen van wat al bereikt is in het leerproces en wat de volgende stap naar het beoogde doel is (Visser, 2009). Van der Wulp (2008) benadrukt het belang van complimenten geven. Aandacht besteden aan wat goed gaat, werkt in de hand dat het gewenste gedrag herhaald wordt. En van wat werkt, moet je méér doen.

Binnen mijn praktijk als RT'er voer ik open vraaggesprekken met leerlingen, waarbij uitsluitend oplossingsgerichte vragen gesteld worden (Delfos, 2009). Leerlingen geven

aan wat zij willen leren en wat zij een zinvolle manier van werken vinden. Door schaalvragen te beantwoorden realiseren zij zich dat ze al wat bereikt hebben en geven ze aan wat de volgende stap in hun leerproces is (Bannink, 2007). Naar aanleiding van deze gesprekken worden oplossingsgerichte kindplannen opgesteld. Het doel is in de nabije toekomst de volgende stap in het leerproces te bereiken, door de aandacht te richten op wat werkt, op een manier die de leerling prettig vindt. Voor het leerproces belemmerende factoren worden buiten beschouwing gelaten. De mogelijkheden van de leerling zijn uitgangspunt voor mijn onderwijs. Door kleine stappen te zetten, reële doelen te stellen, vertrouwen uit te spreken en complimenten te geven laat ik leerlingen positieve leerervaringen opdoen (Van der Wulp, 2008). Door ze in groepjes te laten werken, leren ze van en aan elkaar wat voor hen goed werkt.

Bij OGW wordt, net als bij HGW, doelgericht en toekomstgericht gewerkt. Onderwijsbehoeften die voortkomen uit beperkingen en tekorten, worden niet benoemd. (Pameijer e.a., 2009)

Als RT'er houd ik rekening met onderwijsbehoeften die voortkomen uit beperkingen van mijn leerlingen. (Pameijer e.a., 2009). Leerlingen met ASS¹ hebben bijvoorbeeld andere behoeften dan leerlingen die daar niet mee te maken hebben en daar pas ik de onderwijssituatie op aan. Onderwijsbehoeften gericht op ontwikkelingsmogelijkheden en kansen van leerlingen, sluiten aan op de uitgangspunten van OGW.

Cauffman en Van Dijk (2009) benadrukken net als Van der Wulp (2008) het belang van doelen stellen, krachtbronnen aanboren en complimenten geven. Daarnaast benoemen zij het belang van het aanreiken van differentiatiemogelijkheden, bijvoorbeeld in de vorm van schaalvragen, om zwart –wit denken te doorbreken en nuanceringen zichtbaar te maken. Volgens het Expertisecentrum Leren van Docenten (2008) is het uitgangspunt bij OGW aan te sluiten bij de krachtbronnen die een persoon in zich heeft. Door deze bronnen te versterken geef je iemand de kans zijn moeilijkheden zelf blijvend op te lossen. Leerlingen, ouders en leerkrachten zijn zich vaak onvoldoende bewust van deze krachtbronnen. Door als RT'er te observeren en te praten over de manier waarop een leerling te werk gaat bij het oplossen van een probleem, ontstaat inzicht in de kwaliteiten die de leerling inzet. Door te benoemen dat die kwaliteit mede heeft bijgedragen aan het resultaat, zal de leerling hem vaker inzetten (Cauffman & Van Dijk, 2009).

¹ ASS = Autisme Spectrum Stoornis

Rauwerdink (2010) wijst erop dat bij OGW het gevaar bestaat dat te snel doorgeschoten wordt naar de oplossing, terwijl het probleem onvoldoende wordt uitgediept. Met als gevolg dat alleen op korte termijn kleine succesjes geboekt worden. Op de lange termijn blijven dezelfde problemen bestaan. OGW kan oppervlakkigheid in de hand werken, doordat problemen niet grondig geanalyseerd en bij de wortels aangepakt worden.

De opmerking van Rauwerdink (2010) houdt mij scherp op stagnatie van het ontwikkelingsproces. Voor mij wegen de voordelen van OGW zwaarder dan de bezwaren van Rauwerdink. Kleine succesjes leveren positieve leerervaringen op die aantonen dat inspanningen lonen. Het is niet altijd noodzakelijk problemen te analyseren en uit te diepen om tot positieve ontwikkeling te komen. Bij OGW wordt bekeken wat het probleem is, op welke manier last van het probleem ervaren wordt en hoe die last verminderd kan worden, door op de toekomstgerichte stappen te plannen (Visser, 2004).

2.6 Overeenkomsten en verschillen tussen handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken

De overeenkomsten tussen HGW en OGW zijn groot: het gaat bij beide om een systematische werkwijze die stapsgewijs verloopt, ze zijn beide gericht op positieve aspecten van leerlingen, leerkrachten en ouders en bouwen voort op succeservaringen, ze zijn beide sterk doelgericht en bij beide werken professionals samen met ervaringsdeskundigen als leerlingen, leerkrachten en ouders. Het verschil zit hem in het afstemmen op onderwijsbehoeften die voortkomen uit beperkingen en tekorten van leerlingen. HGW stemt er wel op af, terwijl OGW de voorgeschiedenis, beperkingen en belemmerende factoren van de leerlingen buiten beschouwing laat. Een ander verschil is, dat bij HGW de doelen van leerlingen en ouders bijgesteld mogen worden om de kans op een succesvol plan te verhogen. OGW vertrekt vanuit de doelen van leerlingen en ouders en is veel minder sturend. Tenslotte worden bij HGW zoveel mogelijk verantwoorde instrumenten en maatregelen toegepast. Bij OGW is iedere oplossing goed, als het maar werkt. (Pameijer e.a., 2009)

HGW heeft meer risico in zich om zich te richten op het medische model van tekorten en beperkingen dan OGW, omdat bij HGW wordt gewerkt met bestaande, verantwoorde instrumenten en maatregelen die ook bij het medische model gebruikt worden. OGW denkt veel meer in mogelijkheden. Daarbij is het niet van belang of een instrument of

maatregel verantwoord is, zolang het maar bijdraagt aan een positieve ontwikkeling.
(Pameijer e.a., 2009)

2.7 Tenslotte

Door deze literatuurstudie heb ik ervaren dat de overlap tussen adaptief onderwijs, zelfverantwoordelijk leren, HGW en OGW groot is. Deze onderwijsvormen zijn met elkaar verweven, omdat ze allemaal afstemmen op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling. Zowel adaptief onderwijs als zelfverantwoordelijk leren als HGW bevat oplossingsgerichte aspecten. In het stappenplan dat ik op grond van de bestudeerde literatuur gemaakt heb, zijn aspecten van alle beschreven onderwijsvormen terug te vinden.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Het doel van mijn onderzoek is achterhalen wat zelfverantwoordelijk leren oplevert voor de leerlingen en voor mij als remedial teacher, en in het verlengde daarvan voor collega's en de school. Door middel van een actieonderzoek is een start gemaakt met handelingsgericht (HGW) en oplossingsgericht werken (OGW) binnen technisch lezen. Eerst is gewerkt met één leerling, daarna met kleine groepjes. Vervolgens is een vergelijking gemaakt van de toetsgegevens van leerlingen die volgens het stappenplan gewerkt hebben met die van leerlingen die daar niet mee gewerkt hebben. Daarnaast is aan de hand van een vragenlijst voor collega's een beeld geschetst van de wijze waarop HGW op dit moment binnen onze school vorm krijgt.

3.2 Actieonderzoek

Actieonderzoek is een combinatie van onderzoeken en veranderen. "Wie actieonderzoek doet wil niet slechts kennis verkrijgen, maar ook dingen (helpen) verbeteren" (Ponte, 2010). Cohen e.a.(2000), Ponte (2010) en Tordoir en Vermeulen (2007) omschrijven actieonderzoek als een kwalitatief onderzoek waarbij je vanuit je eigen handelen reflecteert op een zelf gekozen probleem uit je eigen praktijk, met als doel je eigen functioneren te verbeteren. Je bent zelf onderdeel van het proces. Bij dat onderzoek wordt kennis uit de literatuur verwerkt in de opzet en uitvoering van het plan en worden collega's, leerlingen en andere belanghebbenden geraadpleegd. Vervolgens wordt data verzameld en worden verbeteracties geëvalueerd. Daarna volgt minimaal één bijgestelde ronde in het verbetertraject. Kroon e.a. (2007) benadrukken dat het leren van en met de leerlingen één van de speerpunten van actieonderzoek is. McNiff (2002) geeft aan dat bij actieonderzoek niet wordt gezocht naar algemeen geldende principes. Actieonderzoek wordt gekleurd door persoonlijke ervaringen van de onderzoeker en zijn reflectie daarop: het gaat om het verbeteren van het eigen functioneren. Onderzochte problemen en gevonden oplossingen zijn persoonlijk. Bij actieonderzoek wordt gebruik gemaakt van een quasi-experiment waarbij de omstandigheden niet goed gecontroleerd kunnen worden en dat niet voldoet aan de statistische eisen van een steekproef. Dat impliceert dat mijn onderzoeksgroep niet groot genoeg is om algemeen geldende conclusies te trekken.

(Cohen e.a.,2000) In mijn onderzoek bestaat het experiment uit het toepassen van een stappenplan, al dan niet in aangepaste vorm, op één of enkele leerlingen. De totale groep die onderzocht wordt, de focusgroep genoemd, bestaat uit acht leerlingen.

Bij actieonderzoek wordt gewerkt volgens de praktijkcyclus: het formuleren van een probleem mede op basis van onderzoek en analyse (fase 1), het maken van een plan (fase 2), het uitvoeren van het plan (fase 3), het onderzoeken en evalueren van de effecten (fase 4) en wederom, herformuleren van het probleem



Binnen mijn onderzoek krijgen de beschreven fasen als volgt vorm:

Fase 1 omvat het formuleren van de vraag, de verkenning en het bijstellen van de vraag. Bij de eerste cyclus past de vraag: Hoe leer ik deze leerling aan de hand van een stappenplan waarin de uitgangspunten van HGW en OGW zijn gecombineerd (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009), verantwoordelijkheid te dragen voor zijn eigen leerproces? (bijlage 2). De verkenning begint met het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de betrokken leerling aan de hand van de 'hulpzinnen' die Pameijer e.a. (2009) in hun boek geformuleerd hebben (bijlage 4). Dan volgt het benoemen van stimulerende en belemmerende factoren van de leerling en het verwoorden van ondersteuningsbehoeften van de leerkracht die met deze leerling werkt. De informatie die daarvoor nodig is, is terug te vinden in leerlingendossiers en ontwikkelingsverslagen op het computernetwerk van de school (zie bijlage 5). De verzamelde data wordt aangevuld met eigen bevindingen tijdens de ondersteuning, observaties in de klas en gesprekken met groepsleerkrachten. Vervolgens wordt de

leerlijn die de leerling volgt, omschreven en worden de meest recente toetsresultaten op leesvaardigheidstoetsen AVI en DMT² in kaart gebracht. Deze toetsresultaten, afgenomen op een aan de toets gekoppeld toetsmoment, dienen als nulmeting en geven aan hoever de leerling met technisch lezen gevorderd is op het moment dat het onderzoek start. Het handelingsplan dat gebruikt wordt, wordt kritisch bekeken en waar nodig aangevuld. Daarna wordt een oplossingsgericht gesprek met de leerling gevoerd volgens de richtlijnen van Delfos (2009) (bijlage 6). In dit gesprek wordt onder meer gebruik gemaakt van schaalvragen, waarbij leerlingen op een schaal van 0-10 aangeven waar ze zich bevinden en wat ze nodig hebben om hoger op de schaal te komen. Aan de hand van de informatie die de leerlingen in dit gesprek aanreiken wordt in fase 2 een plan van aanpak opgesteld: een kindplan. Vervolgens wordt dit kindplan in fase 3 uitgevoerd. Aan het eind van de periode dat volgens het kindplan gewerkt wordt, wordt tijdens een afsluitend gesprek het leerproces en het leerresultaat geëvalueerd. Hierbij worden de toetsresultaten van de nulmeting vergeleken met de scores die aan het eind van de oefenperiode op de DMT en AVI-toetsen behaald zijn. Het leerproces wordt in fase 4 geëvalueerd aan de hand van een afsluitend open vraaggesprek (zie bijlage 7). Hierin benoemt de leerling de mate waarin hij in staat is geweest zelf invulling te geven aan zijn leerproces.

Na het afronden van de eerste cyclus worden bevindingen beschreven en wordt een analyse gemaakt van de opbrengst van het stappenplan. Deze vormen de input voor de volgende cyclus. In de tweede cyclus is het aangepaste stappenplan HGW toegepast op een groepje leerlingen. De vraaggesprekken in deze fase zijn echter steeds met één leerling gevoerd om te voorkomen dat leerlingen elkaars antwoorden 'kopiëren'. Dat zou de validiteit van mijn onderzoek beïnvloeden.

3.3 Vergelijkend onderzoek

Als onderdeel van mijn onderzoek is een vergelijking gemaakt (Van der Zee, 2004) van de toetsgegevens op de DMT en de AVI van leerlingen die volgens het stappenplan gewerkt hebben (focusgroep) met die van leerlingen die daar niet mee gewerkt hebben (controlegroep). Doel van deze vergelijking is na te gaan of leerlingen baat hebben gehad bij de handelings- en oplossingsgerichte benadering. Hieraan voorafgaand is een

² DMT = Drie Minuten Toets, gestandaardiseerde leestoets die bestaat uit 3 woordenlijsten
AVI = Analyse van Individualiseringsvormen, gestandaardiseerde leestoetsen die bestaan uit teksten

nulmeting gedaan met de genoemde toetsen. Na acht weken, twee keer per week gedurende 30 minuten volgens het stappenplan gewerkt te hebben, zijn de leerlingen opnieuw getoetst. De resultaten van de acht leerlingen in de focusgroep, zijn vergeleken met die van zes leerlingen in de controlegroep. De leerlingen van de focusgroep krijgen al langere tijd in kleine groepjes ondersteuning voor technisch lezen. Zij hebben uiteenlopende oefenvormen aangeboden gekregen. De leerlingen van de controlegroep krijgen dit schooljaar voor het eerst individueel of in tweetallen ondersteuning. Zij hebben minder oefenvormen aangeboden gekregen. Voor beide groepen is het streven de leerlingen vloeiender, nauwkeuriger en sneller te leren lezen.

3.4 Vragenlijst handelingsgericht werken

In de vragenlijst (bijlage 3) wordt onderwijsgevend en ondersteunend personeel gevraagd naar hun visie op HGW en de manier waarop HGW vorm krijgt binnen de verschillende groepen bij ons op school, de context waarbinnen mijn onderzoek plaatsvindt. Tegelijkertijd geven de antwoorden mogelijke knelpunten, hulpvragen en ondersteuningsbehoeften aan. De vragenlijst is ingevuld door 18 van de 26 collega's (69%). Elf van hen zijn groepsleerkracht. Van de zeven niet-groepsleerkrachten hebben er vier direct met de begeleiding van leerlingen te maken en drie indirect.

3.5 Randvoorwaarden

Binnen het onderzoek komt brontriangulatie tot uitdrukking door gebruik te maken van verschillende bronnen binnen de literatuurstudie en van data die aangedragen wordt door leerlingen, groepsleerkrachten en onderwijsondersteuners. Methodische triangulatie komt tot uitdrukking door met behulp van verschillende onderzoeksmethodes - literatuuronderzoek, open vraaggesprekken met leerlingen, vragenlijsten voor collega's en vergelijkend onderzoek van behaalde toetsresultaten - een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag (Van der Donk & Van Lanen, 2009) (Ponte, 2010). Door dezelfde soort vragen op een aantal manieren te 'onderzoeken' wordt een deel van de subjectiviteit, die dit soort onderzoek met zich meebrengt, ondervangen (Cohen e.a., 2000).

Externe validiteit houdt in dat resultaten van het onderzoek generaliseerbaar zijn, interne validiteit dat de conclusies geldig zijn voor de leerlingen die in het onderzoek

geparticipeerd hebben. Om interne en externe validiteit te garanderen, zijn gebruikte instrumenten als vragenlijsten, checklists en procedures waar mogelijk gestandaardiseerd (Ponte, 2010). De gevolgde stappen zijn transparant en sociaal wenselijk gedrag van leerlingen bij het beantwoorden van de vragen, wordt waar mogelijk voorkomen.

Om ethiek te waarborgen worden in het onderzoek geen namen van collega's of leerlingen genoemd. In plaats daarvan is gebruik gemaakt van functies of nummering. Leerlingen en collega's zijn vooraf op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek en hebben erin toegestemd dat hun bijdrage wordt verwerkt in het onderzoeksverslag. Collega's hebben de vragenlijst voorzien van naam, om in de analyse onderscheid te kunnen maken tussen niet-groepsleerkrachten en groepsleerkrachten en tussen collega's die de cursus HGW (Pameijer e.a., 2009) hebben gevolgd en collega's die die cursus niet hebben gevolgd. De laatste groep is bekend met de handelingsgerichte aanpak, overige collega's niet. De leerlingen die ik begeleid, zijn vooraf op de hoogte gesteld van het onderzoek en het doel ervan. Hen is gevraagd of ze bereid zijn aan het onderzoek mee te werken. Vraaggesprekken zijn opgenomen met een videocamera of een cassette recorder om ze later terug te kunnen kijken of horen. Vooraf is aan leerlingen en - wanneer gefilmd is, ook aan ouders - toestemming gevraagd om opnames te maken en uitgelegd waar de opname voor gebruikt wordt. Aan de leerlingen is uitgelegd dat ze geen foute antwoorden kunnen geven wanneer hen gevraagd wordt hun mening of ideeën onder woorden te brengen. De opname is met de leerling bekeken of beluisterd en besproken. In overleg met de betrokken leerling(en) konden nog wijzigingen aangebracht worden in het kindplan, voordat het uitgevoerd werd.

Waar in het onderzoeksverslag gebruik gemaakt is van literatuur, wordt daarnaar verwezen volgens de APA-normen³ en is de bron vermeld in de literatuuropgave.

De opbrengst van de data die in het kader van dit onderzoek verzameld is, wordt in hoofdstuk 4 gepresenteerd en geanalyseerd.

³ APA normen = de regels van de American Psychological Association omtrent de manier waarop literatuurverwijzingen moeten worden gemaakt

4. Presentatie van data en resultaten

4.1 Inleiding

De presentatie van data die uit mijn onderzoek naar voren is gekomen begint met een weergave van antwoorden die collega's op de vragenlijst handelingsgericht werken hebben gegeven. Om de data te analyseren zijn gegeven antwoorden geclusterd en gecategoriseerd. Overeenkomende knelpunten en ondersteuningsbehoeften zijn onderscheiden. In de eerste cyclus van het actieonderzoek zijn de antwoorden van de leerling geclusterd tot een praktisch uitvoerbaar kindplan. In de tweede cyclus zijn de (overeenkomende) wensen van leerlingen geclusterd en verwerkt in kindplannen. Bij het afsluitende gesprek betreft het de overeenkomende antwoorden. Tenslotte zijn de toetsresultaten van de leerlingen van de focusgroep, met wie op een nieuwe manier gewerkt is, vergeleken met die van leerlingen van de controlegroep, bij wie dat niet het geval is.

4.2 Actieonderzoek Handelings- en Oplossingsgericht werken

In de eerste cyclus is gewerkt met één leerling. Het beschrijven van specifieke onderwijsbehoeften kostte veel tijd, omdat het ging om een leerling met complexe, meervoudige beperkingen. Het betreft een hyperactief kind met ernstige spraaktaalproblemen, een laag gemiddelde intelligentie en kenmerken van dyslexie en dyscalculie, dat gediagnosticeerd is als klassiek autist. (Van Lieshout, 2009 en Nauta & Giesing, 2011). Tijdens het oplossingsgerichte gesprek antwoordde hij op de vraag wat hij nodig heeft om beter te leren lezen: "Torens bouwen op de computer en met blokjes op tafel." Toen de vraag werd omgezet in: wat kan jou helpen om nog beter te leren lezen?, kon hij hem wel beantwoorden. Om de vraagstelling te verhelderen, is die in de tweede cyclus aangepast. Op grond van de antwoorden kon een kindplan opgesteld worden: de leerling gaf zelf aan wat hij wilde oefenen, hoe hij het wilde oefenen en wat hij wilde bereiken. Het evaluerende gesprek leverde vooral productinformatie op. De leerling leidde het succes van het werken volgens het stappenplan af uit leerresultaten: zijn toetsscores op de DMT en AVI-toetsen.

In de tweede cyclus is het aangepaste stappenplan handelingsgericht werken toegepast op een groepje leerlingen. In de eerste fase is de aanloop tot het gesprek met de leerlingen ingekort. Omdat in de eerste cyclus is gebleken dat niet aan alle onderwijsbehoeften tegelijk tegemoet kan worden gekomen, beperk ik me in deze cyclus tot maximaal vijf onderwijsbehoeften die voor alle leerlingen van een groepje van toepassing zijn (Pameijer e.a. 2009). Dit levert tijdwinst op en legt de focus op het voeren van gesprekken en het opstellen van kindplannen. Bij het voeren van het vraaggesprek worden onduidelijke vragen geherformuleerd, om miscommunicatie en verkeerde conclusies te voorkomen. Samenvatten en herhalen van antwoorden is van belang om te verifiëren of goed begrepen wordt wat de leerling bedoelt.

Aan de vragen die de leerlingen kregen voorgelegd is een schaalvraag toegevoegd, om leerlingen te helpen inzien dat ze niet meer aan het begin van het leesproces staan. De leerlingen schaalden zichzelf in op minimaal 4 en maximaal 7 op een schaal van 0 tot 10. Door antwoord te geven op de vraag “Wat heeft ervoor gezorgd dat je zover gekomen bent?” beseften leerlingen dat ze al een leerroute afgelegd hebben om zover te komen. Tegelijkertijd zien ze in dat ze nog niet aan het eind van het leesproces zijn, door zichzelf niet op 10 in te schalen. De tien betekent dat ze perfect, dat wil zeggen vlot en zonder fouten, alle moeilijke woorden en zinnen kunnen lezen. De vragen “Wat heb jij nodig om een stapje verder te komen op de lijn van 0 tot 10?” en “Wat kan jou helpen nog beter te leren lezen?” hebben aan dat inzicht bijgedragen. Dat leerlingen in staat zijn haalbare doelen te stellen, bleek uit het feit dat zij inschatten aan het eind van de oefenperiode 1 of 2 stappen dicht bij hun einddoel gekomen te zijn en 1 of 2 niveaus hoger uit te komen op de AVI-toetsen. De vragen die gesteld werden, werden begrepen. Eén leerling gaf in eerste instantie aan dat hij geen antwoord wist op mijn vragen. Pas toen ik herhaalde dat hij geen fouten kon maken en ik graag wilde horen hoe hij erover dacht, beantwoordde hij de vragen.

Alvorens in fase 2 kindplannen op te stellen, heb ik op grond van antwoorden op de vragen “Welke opdrachten en oefeningen helpen jou het beste bij het leren lezen?” en “Zijn er dingen die je vaker wilt doen?” besloten leerlingen te clusteren in drie groepjes van twee, in plaats van twee groepjes van drie. Aangezien elke leerling meerdere suggesties gaf, konden in de oude setting niet alle gewenste oefenvormen in twee ondersteuningsmomenten per week aan bod komen. Door drie tweetallen te maken konden kindplannen opgesteld worden, die naar ieders tevredenheid ten uitvoer gebracht werden in fase 3. Doordat leerlingen zichzelf haalbare doelen stelden, was het mogelijk in kleine stapjes naar het gestelde doel toe te werken. Het gaf mij een bevrijdend gevoel niet

angstvallig aan leerlijnen vast te hoeven houden en te ervaren dat bij oplossingsgericht werken iedere oplossing goed is, als het maar werkt. (Pameijer e.a. 2009)

In fase 4 wordt de tweede cyclus afgesloten met een evaluatief gesprek waarin het leerproces en het leerresultaat besproken worden. Hierbij zijn oplossingsgerichte vragen - waaronder ook weer een schaalvraag (zie paragraaf 2.5) - geformuleerd, waar concrete aanwijzingen voor het vervolg uit worden afgeleid. Tijdens dit gesprek gaven alle leerlingen aan het prettig te vinden zelf te mogen bepalen wat en hoe er geoefend wordt. Zes leerlingen zeiden lezen leuk vinden, nu ze mochten oefenen op een manier die hen aanspreekt. Alle leerlingen gaven aan vooruit te zijn gegaan met lezen. Leerlingen gaven zichzelf cijfers tussen 5 en 8 op een schaal van 0 tot 10. Vijf leerlingen zeiden sneller te zijn gaan lezen, vier leerlingen gaven aan minder fouten te maken. Alle leerlingen gaven aan hulp bij het oefenen gekregen te hebben van de remedial teacher, leerkrachten, ouders en/of broer of zus. Zeven van de acht leerlingen kenden de vooruitgang toe aan eigen inspanningen. Door toetsgegevens voorafgaand aan de uitvoering van het kindplan te vergelijken met die na afloop, wordt bekeken of de beleving van de leerlingen valide is (zie paragraaf 4.4).

Concluderend kan worden opgemerkt dat minder administreren tijdswinst oplevert, waardoor de leerkracht sneller gericht met leerlingen vorm kan geven aan handelings- en oplossingsgericht werken. De vraaggesprekken zijn met één leerling gevoerd om te voorkomen dat leerlingen in een groepje elkaars antwoorden 'kopiëren'. De leerlingen worden uitgedaagd op alle vragen antwoord te geven. Kindplannen worden gemaakt op grond van overeenkomstige wensen en standpunten. Aan uiteenlopende wensen is tegemoetgekomen door het ene ondersteuningsmoment de suggesties van de een en het tweede ondersteuningsmoment die van de ander te gebruiken.

4.3 Vergelijkend onderzoek

Na het doorlopen van beide cycli is een vergelijkend onderzoek gedaan naar toetsresultaten op de DMT en de AVI met als doel te zien of de leerlingen baat hebben gehad bij de handelings- en oplossingsgerichte benadering. De resultaten van de leerlingen in de focusgroep, zijn vergeleken met die van leerlingen in de controlegroep. De toetsscores zijn in tabellen weergegeven.

Uit de onderstaande tabel is af te leiden dat leerlingen van de focusgroep gemiddeld 8.75 woorden meer goed gelezen hebben op de DMT dan tijdens de vorige toetsafname in november 2010. Leerlingen van de controlegroep hebben gemiddeld 7.5 woorden meer goed gelezen. Verder is terug te vinden dat 5 leerlingen van de focusgroep op de AVI toetsen 1 leesniveau vooruit zijn gegaan en 4 leerlingen 2 niveaus. Van die 5 leerlingen zijn 4 leerlingen 1 beheersingsniveau vooruit gegaan en 1 leerling 1 instructieniveau. Van de 4 leerlingen is 1 leerling 2 beheersingsniveaus vooruit gegaan en 3 leerlingen 2 instructieniveaus. Deze 3 leerlingen zijn ook 1 beheersingsniveau vooruit gegaan. Van de controlegroep zijn 2 leerlingen 1 instructieniveau vooruit gegaan. Het onderscheid in beheersings- en instructieniveau is relevant, omdat ik mijn onderwijsaanbod afstem op het hoogst behaalde instructieniveau.

Focusgroep

Leerling	DMT 1	DMT 2	DMT 3	AVI beheersingsniveau	AVI instructieniveau
1	+ 11	+ 9	+ 1	1 niveau hoger	2 niveaus hoger
2	- 5	- 3	+ 5	gelijk gebleven	gelijk gebleven
3	+ 3	- 1	+ 4	gelijk gebleven	gelijk gebleven
4	- 3	+ 5	+ 4	1 niveau hoger	2 niveaus hoger
5	- 5	+ 6	+ 1	1 niveau hoger	gelijk gebleven
6	+ 14	+ 5	+ 6	2 niveaus hoger	gelijk gebleven
7	+ 1	+ 1	+ 2	gelijk gebleven	1 niveau hoger
8	+ 5	+ 3	+ 1	1 niveau hoger	2 niveaus hoger

Controlegroep

Leerling	DMT 1	DMT 2	DMT 3	AVI beheersingsniveau	AVI instructieniveau
1	- 2	+ 5	+ 7 *	gelijk gebleven	gelijk gebleven
2	- 7	- 4	+ 10 *	gelijk gebleven	gelijk gebleven
3	+ 11	+ 7	+ 5	gelijk gebleven	1 niveau hoger
4	+ 5	+ 8	- 5	gelijk gebleven	gelijk gebleven
5	+ 6	+ 8	+ 5	gelijk gebleven	1 niveau hoger
6	+ 1	- 8	- 7	gelijk gebleven	gelijk gebleven

** bij de vorige toetsafname is dit toetsonderdeel niet afgenomen omdat de score op DMT2 te laag was.*

Uit de tabellen blijkt dat de vooruitgang die de focusgroep boekt op de Drie Minuten Toets (DMT), niet significant verschilt van die van de controlegroep. De focusgroep boekt op de AVI-toetsen meer vooruitgang dan de controlegroep: zes van de acht leerlingen van de focusgroep hebben op de AVI-toetsen een hoger leesniveau behaald dan bij de nulmeting in november 2010. Van de controlegroep hebben twee leerlingen een hoger leesniveau behaald.

4.4 Vragenlijst handelingsgericht werken

Vijf collega's, waarvan twee groepsleerkrachten, hebben met mij de cursus handelingsgericht werken gevolgd. Zij weten wat handelingsgericht werken inhoudt. Overige groepsleerkrachten kennen de term handelingsgericht werken vanuit de teamvergadering.

Resultaten op hoofdlijnen:

Twee collega's geven aan geen ideeën te hebben over handelingsgericht werken (HGW). Eén van hen is groepsleerkracht. Vijf groepsleerkrachten en twee niet-groepsleerkrachten geven aan dat bij HGW wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Collega's geven uiteenlopende antwoorden op de vraag hoe binnen hun werksituatie vorm gegeven wordt aan HGW. Acht van de elf groepsleerkrachten geven aan hun onderwijs af te stemmen op wat het kind kan en te proberen het kind een stapje verder te krijgen in zijn ontwikkeling. Zes groepsleerkrachten en twee niet-groepsleerkracht koppelen het maken van groepshandelingsplannen en het clusteren van leerlingen met soortgelijke onderwijsbehoeften aan HGW.

Knelpunten die ervaren worden door onderwijzend personeel, zijn: te weinig betrekken van de leerling in het verwoorden van zijn hulpvraag en plan van aanpak, niet afstemmen op individuele onderwijsbehoeften in een klassikale les, beperkte betrokkenheid van ouders op het leerproces en tijdgebrek om met elkaar te overleggen. Een veelgenoemd knelpunt is gebrek aan tijd om het proces van handelingsgericht werken zorgvuldig uit te voeren en eigen te maken. Groepsleerkrachten geven aan door een intern begeleider of remedial teacher ondersteund te willen worden bij het geven van feedback aan de leerlingen en aan elkaar, bij het uitwisselen van ervaringen, bij het zich eigen maken van het proces van handelingsgericht werken en bij het clusteren van leerlingen en het inpassen van verschillende subgroepshandelingsplannen in één les. Met name in de lagere groepen is behoefte aan meer handen aan de tafel. Vijf van de achttien collega's geven aan geen knelpunten te ervaren en geen ondersteuningsbehoeften te hebben. Het betreft hier één groepsleerkracht en vier niet-groepsleerkrachten. Twee directieleden en een intern begeleider hebben de cursus HGW vorig schooljaar gevolgd. Zij zijn goed geïnformeerd en in staat handelingsgericht werken toe te passen in de eigen werksituatie.

Samenvattend kan opgemerkt worden dat alleen collega's die direct met leerlingen werken, knelpunten ervaren en ondersteuningsbehoeften hebben. Het meest genoemde knelpunt is de tijd die de administratieve verwerking van alle gegevens kost.

De analyse van verzamelde data toont aan dat het aangepaste stappenplan een bruikbaar middel is om tot zelfverantwoordelijk leren te komen. Leerlingen geven aan door eigen inspanningen vooruitgang te boeken en ontwikkeling door te maken.

Toetsgegevens bevestigen deze vooruitgang. Collega's zijn onvoldoende bekend met deze werkwijze en de mogelijke opbrengst daarvan. In hoofdstuk 5 beschrijf ik in hoeverre de dataverzameling heeft bijgedragen aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

5. Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik op welke manier mijn bevindingen hebben bijgedragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag: 'Op welke wijze kan een gecombineerd stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken bijdragen aan zelfverantwoordelijk leren van onze leerlingen?' Eerst ga ik in op de schoolorganisatie, vervolgens op de leerlingen en ten slotte op mezelf als remedial teacher.

5.2 De schoolorganisatie

Binnen de speciale basisschool waar ik werk, laten groeps- en niveauleerkrachten hun onderwijs aansluiten op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Veel leerlingen hebben te maken met meervoudige, complexe beperkingen (zie hoofdstuk 1), die om aanpassing van het reguliere onderwijsaanbod vragen (Pameijer e.a., 2009). Door af te stemmen op specifieke onderwijsbehoeften, creëren onderwijsgevers de mogelijkheid de leerling mee te laten bepalen wat en hoe hij wil leren. Hier wordt onder meer een aanzet toe gedaan bij wereldoriënterende en creatieve vakken aan de hand van ontwikkelingsgericht werken en binnen de remedial teaching (zie hoofdstuk 2). De leerling formuleert zelf leervragen, zoekt antwoorden, stelt doelen, kiest oefenvormen en voert opdrachten op eigen niveau uit, op de manier die voor hem het prettigst werkt (Blok, Oostdam en Peetsma, 2006). Collega's die experimenteren met ontwikkelingsgericht onderwijs en/of handelingsgericht werken geven in de vragenlijst aan op deze manier ruimte te bieden aan zelfverantwoordelijk leren.

Het gebruik van een stappenplan dat zelfverantwoordelijk leren stimuleert past goed binnen de visie van de onderwijsorganisatie, omdat zelfverantwoordelijk leren aansluit op individuele onderwijsbehoeften van leerlingen. Voor een succesvolle implementatie van het door mij ontwikkelde, aangepaste stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken, dat terug te vinden is in bijlage 2, is draagvlak binnen de schoolorganisatie nodig. Uit antwoorden die collega's gegeven hebben op de vragen van de vragenlijst, blijkt welke knelpunten ervaren worden en wat de ondersteuningsbehoeften zijn. Het grootste knelpunt, de tijd die het administreren van alle gegevens in beslag neemt, is ondervangen

door kritisch te bekijken welke aspecten van handelingsgericht werken relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Alleen die aspecten zijn gehandhaafd in het aangepaste stappenplan. Het stappenplan biedt onderwijsgevendende de mogelijkheid zelfverantwoordelijk leren concreet vorm te geven binnen hun onderwijspraktijk, hetgeen leidt tot positieve leerervaringen en meer leerrendement (Te Braake & Meerwaldt, 2000).

5.3 De leerlingen

Uit het onderzoek blijkt dat het gecombineerde stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken zowel voor de leerlingen als voor mij als remedial teacher een waardevol instrument is. Leerlingen hebben laten zien, dat hun leren gebaat is bij een aanpak die hen helpt het zelf te doen: hun gevoel van autonomie (zelfstandigheid) en competentie (ik kan het), zoals adaptief onderwijs voorstaat (Stevens, 1997), neemt toe wanneer leerlingen zelf doelen mogen stellen en oefenvormen mogen kiezen. Dit blijkt met name uit de evaluerende gesprekken. Dat leerlingen zich in eigen tempo, op eigen niveau, positief ontwikkeld hebben op het gebied van technisch lezen, blijkt zowel uit observaties als uit toetsresultaten (zie hoofdstuk 4).

De vragen die tijdens het open vraaggesprek gesteld werden, boden leerlingen de mogelijkheid zelf hun leerdoelen te bepalen en hun leerroute uit te stippelen. Leerlingen gaven aan met welke oefenvormen zij een positief leerresultaat dachten te behalen. Op die manier stuurden ze hun eigen leerproces aan als onderdeel van de ontwikkeling naar zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid (Vermeulen & Castelijns, 2006). Deze keuzevrijheid werd als prettig ervaren. Hun antwoorden zijn, in overleg met mij als remedial teacher, verwerkt in een kindplan dat vervolgens is uitgevoerd en geëvalueerd. De oplossingsgerichte vragen die tijdens het evaluerend gesprek gesteld werden, stelden de leerlingen in staat op hun eigen leerproces te reflecteren. Leerlingen benoemden zelf welke oefenvormen in positieve zin hebben bijgedragen aan hun ontwikkeling op het gebied van technisch lezen en kenden de geboekte vooruitgang toe aan het feit dat ze goed geoefend hadden. Door vooraf de meest recente toetsresultaten als nulmeting te nemen en achteraf opnieuw te toetsen, konden leerlingen objectief vaststellen of ze vorderingen hadden gemaakt en of hun doelen bereikt waren. Stevens (1997) geeft aan dat de ervaring het zelf te kunnen, leerlingen vertrouwen geeft in een positieve ontwikkeling en mogelijkheden biedt voor een voortgaand leerproces.

Uit de toetsresultaten en de observaties maak ik op dat het aangepaste stappenplan de leerlingen in staat stelt door zelfverantwoordelijk leren een hoger leerrendement te behalen.

5.4 De remedial teacher

De uitwerking van het gecombineerde stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken (zie bijlage 2), geeft concreet en praktisch aan op welke wijze tot zelfverantwoordelijk leren van onze leerlingen gekomen kan worden. Pameijer e.a. (2009) laten zien dat door af te stemmen op specifieke onderwijsbehoeften en belemmerende en stimulerende factoren van leerlingen, een voortgaande ontwikkeling bevorderd wordt.

In samenspraak met de leerlingen heb ik kindplannen opgesteld en uitgevoerd waar de leermethodes en de doelen die de leerlingen tijdens het open vraaggesprek noemden, in verwerkt zijn. Waar gewerkt is in groepjes, zijn wensen van leerlingen met ongeveer dezelfde onderwijsbehoeften geclusterd. Bij uiteenlopende wensen, werden compromissen gesloten met betrekking tot de uit te voeren activiteiten. Het feit dat elke leerling zijn wensen terug kon vinden in het kindplan, maakte dat iedereen zich direct betrokken voelde en met de kindplannen aan de slag wilde (Blok, Oostdam en Peetsma, 2006). Voor mij als RT'er was het prettig dat ik tegemoet kon komen aan alle wensen van de leerlingen, zonder me af te hoeven vragen of het om verantwoorde onderwijsmethodes ging. Bij het opstellen en uitvoeren van het kindplan bleek ook dat ik mij als RT'er slechts op een beperkt aantal behoeften tegelijk kan richten. Dit heeft te maken met beperkingen in tijd en organisatie. Het in kaart brengen van maximaal vijf onderwijsbehoeften, gekoppeld aan de belemmerende en bevorderende factoren van leerlingen, heeft als bijkomend voordeel dat het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften en belemmerende en bevorderende factoren beduidend minder administratie en tijd vraagt. Daarnaast helpt het te focussen op wat het meest relevant is en wordt directer gewerkt aan wat werkt (De Shazer, 1985 en Van der Wulp, 2008).

Door in open vraaggesprekken en evaluerende gesprekken oplossingsgerichte vragen te stellen gericht op de gewenste situatie, kregen leerlingen meer zicht op het proces van zelfverantwoordelijk leren. Met name het werken met schaalvragen heeft hieraan bijgedragen (Bannink, 2007). Deze maken inzichtelijk dat er een leerproces vooraf is gegaan aan de huidige situatie en dat er een leerproces volgt op de periode dat gewerkt

is met het stappenplan. Leerlingen kregen door het beantwoorden van de overige vragen inzicht in wat ze zelf kunnen bijdragen aan het vergroten van hun leesvaardigheid en waar ze hulp van anderen bij kunnen vragen.

Bovengenoemde aspecten in ogenschouw nemend, kan gesteld worden dat het door mij aangepaste stappenplan handelingsgericht en oplossingsgericht werken, op deze manier toegepast, bijdraagt aan zelfverantwoordelijk leren van onze leerlingen en het behalen van een hoger leerrendement. In het volgende hoofdstuk trek ik conclusies en doe aanbevelingen op grond van mijn bevindingen.

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In het kader van dit onderzoek heb ik handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken als vormen van zelfverantwoordelijk leren bestudeerd en er in mijn praktijk ervaring mee opgedaan. Door beide vormen van zelfverantwoordelijk leren te combineren ontstaat een meerwaarde die zich uit in een aanpak die recht doet aan het leerproces dat de leerlingen doorlopen.

6.2 Conclusies

Concreet komt uit het onderzoek naar voren dat het aan te bevelen is het gecombineerde stappenplan handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken toe te passen in de groepen bij ons op school, omdat leerlingen met behulp van dit stappenplan tot zelfverantwoordelijk leren komen (zie uitleg hieronder) en meer leerrendement behalen (zie toetsresultaten in paragraaf 4.4). Leerlingen die met het aangepaste stappenplan gewerkt hebben, kunnen deze manier van werken samen met hun leerkracht voorzetten. Voor andere leerlingen en voor de meeste groepsleerkrachten, is deze werkwijze nieuw.

Uit de gesprekken blijkt dat leerlingen in staat zijn aan te geven welke doelen ze willen bereiken en welke oefenvormen ze daarvoor willen gebruiken. In die zin vergroot het werken volgens het stappenplan hun inbreng op het eigen leerproces. Uit de antwoorden op de schaalvragen blijkt dat leerlingen beseffen dat hun leesproces eerder al op gang gekomen is, dat ze vooruitgang boeken en dat ook na het doorlopen van het stappenplan ruimte is voor vooruitgang. Geen van de leerlingen schaaft zichzelf namelijk in op 0 of op 10. Leerlingen ervaren dat hun inspanningen beloond worden, doordat ze steeds beter gaan lezen. Toetsresultaten bevestigen dit. Dit vergroot hun gevoel van competentie. Wanneer leerlingen aangeven vooruit te zijn gegaan doordat ze goed geoefend hebben, schrijven ze het succes toe aan eigen inspanningen. Leerlingen zeggen tijdens het evaluatiegesprek het prettig te vinden op deze manier aan hun leesvaardigheid te werken. Alleen dat maakt het werken volgens dit stappenplan al waardevol, zelfs wanneer leerlingen weinig of geen vooruitgang in toetsresultaten laten zien.

Het is nodig binnen de school draagvlak te creëren voor een oplossingsgerichte invulling van handelingsgericht werken. Uit de antwoorden op de vragenlijst handelingsgericht werken blijkt dat een aantal collega's niet weet wat handelingsgericht werken inhoudt. Andere collega's ervaren de hoeveelheid administratie die HGW vereist als een knelpunt. Oplossingsgericht werken is binnen het team nog niet aan de orde geweest. Het is zinvol leerkrachten te trainen in aspecten van handelingsgericht werken die nog niet bekend zijn en in oplossingsgericht werken, voordat het stappenplan wordt toegepast op hun leerlingen.

6.3 Aanbevelingen voor mijn praktijk

Om collega's te enthousiasmeren voor een oplossingsgerichte invulling van handelingsgericht werken als vorm van zelfverantwoordelijk leren, doe ik een aantal aanbevelingen die zijn voortgekomen uit mijn onderzoek.

6.3.1 Aanbevelingen ter professionalisering van leerkrachten

Het is zinvol dat intern begeleiders leerkrachten die niet vertrouwd zijn met handelingsgericht werken, wegwijs maken. Het maken van groepshandelingsplannen is bekend, het formeren van subgroepen op basis van onderwijsbehoeften behoeft aandacht. Daarnaast is het zinvol alle leerkrachten te trainen in oplossingsgericht werken. Met name het voeren van oplossingsgerichte, open vraaggesprekken en het stellen van schaalvragen behoeft training. Wellicht kan ik mijn ervaringen met collega's delen en hen, samen met de intern begeleiders, informeren, begeleiden en trainen in aspecten van handelingsgericht en/of oplossingsgericht werken.

6.3.2 Aanbevelingen voor het voeren van het gesprekken

Vraaggesprekken worden aan de hand van open vragen gevoerd. Vragen worden zo geformuleerd dat de antwoorden leerkrachten concrete aanwijzingen voor de invulling van hun onderwijs opleveren. Wanneer blijkt dat leerlingen de vraagstelling niet begrijpen, dienen vragen geherformuleerd te worden. Om onduidelijkheden en verkeerde interpretaties te voorkomen wordt doorgevraagd, samengevat en herhaald wat gezegd is. Gesprekken worden bij voorkeur met individuele leerlingen gevoerd, om kopiëren van antwoorden te voorkomen. Bij groepjes van meer dan twee leerlingen, wordt aanbevolen de vraaggesprekken met alle groepsgenoten tegelijk te voeren, vanwege de tijdwinst en de mogelijkheid compromissen te sluiten als leerlingen iets anders willen dan hun

groepsgenoten. Antwoorden van leerlingen vormen input voor het vervolg van het leerproces.

6.3.3 Aanbevelingen voor het werken met kindplannen

Belemmerende en bevorderende factoren van leerlingen in de formulering van specifieke onderwijsbehoeften verwerken, maakt apart in kaart brengen overbodig. Zo kan voor leerlingen met concentratieproblemen als onderwijsbehoefte een korte instructie en enkelvoudige opdrachten vermeld worden. Omdat het opstellen van kindplannen oefening behoeft, is het raadzaam eerst, onder begeleiding van mij of een intern begeleider, één kindplan uit te werken om hier oefening in te krijgen. Aparte kindplannen zijn overbodig wanneer antwoorden van leerlingen verwerkt worden in handelingsplannen voor subgroepen binnen het groepshandelingsplan.

6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De onderzoeksresultaten motiveren mij dit onderzoek voort te zetten. Als RT'er reflecteer ik op de bevindingen die tijdens de evaluatie naar voren zijn gekomen en stem mijn ondersteuning daarop af. De huidige situatie is de input voor de volgende cyclus, waarin een nieuw plan wordt opgesteld en uitgevoerd. Mijn streven is elk halfjaar te evalueren wat het werken volgens dit stappenplan oplevert en op welke onderdelen bijstelling gewenst is. Door proces- en toetsresultaten te vergelijken met die van andere leerkrachten die volgens het stappenplan gewerkt hebben, wordt bekeken onder welke omstandigheden bepaalde resultaten geboekt worden. Zo hoop ik tot een soort 'best practice' te komen en aanbevelingen te doen om het stappenplan verder te verfijnen en een optimale leersituatie te creëren.

Vervolgonderzoek kan vormgegeven worden door het stappenplan toe te passen op andere vakgebieden dan technisch lezen, op grotere (sub)groepen of, in aangepaste vorm, op gedragsmatige aspecten. Vervolgonderzoek kan gericht zijn op het toepassen van een stappenplan met uitsluitend oplossingsgerichte elementen, zoals bijvoorbeeld de methode Kids' Skills van Furman (2009). Levert dit een meerwaarde op in vergelijking met een stappenplan met zowel handelingsgerichte als oplossingsgerichte elementen? Vervolgonderzoek kan betrekking hebben op andere vormen van zelfverantwoordelijk leren, die mogelijk meer leerrendement opleveren dan handelingsgericht en oplossingsgericht werken.

6.5 Tot slot

De resultaten van mijn onderzoek nodigen uit tot vervolgonderzoek. Het stappenplan verdient de kans zijn diensten op verschillende terreinen te bewijzen, want het geeft leerlingen de kans op zelfgekozen wijze naar zelfgestelde doelen toe te werken. Daarmee geven zij invulling aan zelfverantwoordelijk leren.

7. Evaluatie

7.1 Evaluatie en reflectie op het onderzoeksproces

Tijdens dit onderzoek heb ik geleerd vanuit verschillende invalshoeken naar een situatie te kijken, alvorens concreet vanuit die situatie aan het werk te gaan. Wat vinden collega's, leerlingen en ikzelf van handelingsgericht werken, past het binnen de visie van de school? Welke vragen stel ik om dit te achterhalen? Wat zegt actuele literatuur over handelings- en oplossingsgericht werken? Hoe breng ik gegevens in kaart en hoe verwerk ik het geheel in een onderzoeksverslag? Voor mij als onderzoeker betekent het dat ik me in onderzoekssituaties richt op de opbrengst voor alle betrokkenen.

Het type onderzoek dat zich het best leende voor mijn situatie, was actieonderzoek, omdat het een kortdurend, kleinschalig onderzoek omvat, dat reflecteert op een probleem uit de eigen praktijk, met als doel het eigen functioneren te verbeteren (Tordoir & Vermeulen, 2007). Als onderzoeker maak ik zelf deel uit van het proces en daardoor wordt het onderzoek concreet en praktisch toepasbaar.

Werken in opeenvolgende cycli, waarbij in de tweede cyclus verbeteracties worden aangebracht op grond van bevindingen uit de eerste cyclus, deed me bezinnen op wat relevant is voor mijn specifieke context. Loslaten van minder relevante zaken was een uitdaging, omdat ik aan een 'beproefde' methode ging sleutelen. Voortdurend terugkoppelen naar de literatuur en verbinden van theorie, praktijk en persoon maakte dat ik focuste op wat bruikbaar is in mijn situatie. Het hielp me keuzes te maken en voorkwam uitweiden over bijzaken.

De gesprekken met leerlingen vond ik informatief: leerlingen gaven duidelijk aan wat het stappenplan hen opleverde. Hun opmerkingen gaven richting aan mijn handelen en leverden waardevolle informatie omtrent de invulling van mijn onderwijs.

Het verzamelen en analyseren van data, het daaraan verbinden van conclusies en aanbevelingen en het terugkoppelen naar de theorie en de onderzoeksvraag verliep vlot. Bij het reflecteren op het onderzoeksproces moest ik ervoor waken niet te vervallen in het evalueren van het leerproces van de leerlingen. Omdat actieonderzoek gericht is op het

reflecteren op het eigen functioneren, moest alleen mijn eigen leerproces geëvalueerd worden.

Het vergelijkend onderzoek, waarin toetsscores van leerlingen van de focusgroep⁴ vergeleken zijn met die van leerlingen van de controlegroep, gaf zicht op het objectieve resultaat van het onderzoek: of er daadwerkelijk sprake was van progressie, zoals leerlingen aangaven in het evaluerend gesprek, werd in de toetsscores zichtbaar. Dat bevestigde mijn aanname dat het stappenplan bijdraagt aan het verhogen van het leerrendement.

7.2 Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Onderzoekers die hun onderzoek richten op handelingsgericht werken, raad ik aan na elke onderzoekscyclus het proces met alle betrokkenen te evalueren. Betrokkenen reflecteren op wat ze hebben geleerd en nog te leren hebben en geven aan wat zij als zinvol ervaren. Op grond daarvan wordt het onderzoeksplan door de onderzoeker bijgesteld. Procesevaluatie levert meer aanknopingspunten voor de invulling van de volgende onderzoekscyclus dan alleen een productevaluatie.

Andere onderzoekers beveel ik aan hun onderzoek te richten op andere vormen van 'het nieuwe leren', om te achterhalen wat die vormen bijdragen aan zelfverantwoordelijk leren. Wanneer zij een bestaand stappenplan als uitgangspunt nemen, adviseer ik alleen de onderdelen die relevant zijn voor de eigen praktijksituatie uit het plan te filteren en te gebruiken.

Een algemene aanbeveling betreft het bestuderen van de literatuur: selectief lezen van relevante literatuur zorgt dat je overzicht houdt en efficiënt kunt werken.

Collega RT'ers op scholen of in particuliere praktijken en leerkrachten op reguliere of speciale (basis)scholen kunnen baat hebben bij dit onderzoek, wanneer ze het aangepaste stappenplan (zie bijlage 2) toepassen op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die moeite hebben het reguliere programma te volgen. Ook mensen die in een andere setting, zoals bijvoorbeeld de buitenschoolse opvang, woongroepen en het verenigingsleven, te maken hebben met kinderen met beperkingen, kunnen hun

⁴ De focusgroep bestaat uit leerlingen die volgens het stappenplan hebben gewerkt, de controlegroep uit leerlingen die niet volgens het stappenplan hebben gewerkt.

voordeel doen met een aanpak waarbij gewerkt wordt aan wat werkt op een manier die het kind als prettig ervaart.

7.3 Slotwoord

Het onderzoek heeft een praktisch hanteerbaar stappenplan (zie bijlage 2) opgeleverd, dat zowel inzetbaar is bij technisch lezen als bij andere vakgebieden. Het stappenplan biedt ruimte aan zelfverantwoordelijk leren: leerlingen hebben inbreng gehad in wat ze op welke manier wilden leren en bleken ideeën te hebben over oefenvormen die hen konden helpen. Voor mij is de meest waardevolle bevinding geweest dat leerlingen zeggen het fijn te vinden op deze manier te werken. Reden om het werken volgens dit stappenplan in de toekomst voort te zetten en uit te bouwen.

Van dit onderzoek en de leerlijnbijeenkomsten van de opleiding heb ik vooral geleerd keuzes te maken. Keuzes in wat relevant is binnen de bestudeerde literatuur, wat relevant is voor mezelf als persoon en wat voor mijn onderwijspraktijk als RT'er op een school voor speciaal basisonderwijs. Keuzes maken heeft mijn professionaliteit vergroot: door te focussen op relevante zaken laat ik los wat van ondergeschikt belang is en werk ik oplossingsgericht aan wat werkt.

Nawoord

Met dank aan Angeline van der Kamp voor de begeleiding bij de totstandkoming van dit onderzoeksverslag en aan Ytsje Visser en Jeannette Heite voor het geven van feedback als critical friend. Een speciaal woord van dank aan Chris van Noort voor zijn spontane aanbod zich als critical friend op te werpen, niet beseffend dat dit een behoorlijke aanslag op zijn vrije tijd zou doen. Dan past nog een woord van dank aan Ytsje, Jeannette, Chris en mijn man Wim voor alle morele steun die ik tijdens het schrijven van mijn onderzoeksverslag gekregen heb.

Literatuurlijst

- Bannink, F. (2007) Oplossingsgerichte vragen – Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering, Amsterdam: Pearson Assessment and Information BV
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006) 'Het nieuwe leren in het basisonderwijs: een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk' Internet WWW pagina op URL: www.kohnstamminstituut.uva.nl/rapporten/pdf/sco746.pdf (geopend op 17-12-2010)
- Bolier, L. G. & Karels, K. (2010) 'Zorg voor wat het kind nodig heeft, geeft passie', Reformatorisch Dagblad 02-12-2010
- Braake, L. te & Meerwaldt, P. (2000) 'Werkhoudingsproblemen' Internet WWW pagina op URL: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=196>
- Cauffman, L. & Dijk, D. van (2009) Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs, Amsterdam: Boom onderwijs
- Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. (2000) Research Methods in Education. In: A. Blom (Eds.), Beter samenwerken, actieonderzoek Master of Education Internet WWW pagina op URL: <http://www.beter-samenwerken.nl> (geopend op 7-2-2011)
- Delfos, M. (2009) Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar, Amsterdam: SWP
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009) Praktijkonderzoek in de school, Bussum: Coutinho
- Expertisecentrum Leren van Docenten (2008), 'Oplossingsgericht werken' Internet WWW pagina op URL: www.lerenvandocenten.nl/scholingsaanbod/oplossingsgericht_werken_onderwijs_2_jarige_deeltijd (geopend op 08-01-2011)
- Furman, B. (2009) De methode Kids' Skills – Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen, Soest: Nelissen

- Stichting Keender (2011) 'Visie en missie Keender' Internet WWW pagina op URL: http://www.keender.nl/index.php?page=txt&id=8&real_id=8 (geopend op 08-01-2011)
- Kroon, H. (2007) Actieonderzoek maakt veranderingen duurzaam. In A. Blom (Eds.), Beter samenwerken, actieonderzoek Master of Education Internet WWW pagina op URL: <http://www.beter-samenwerken.nl> (geopend op 7-2-2011)
- Lieshout, T. van (2009) Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Looper, L. de (2011) 'Burgerschap Schoolbeleid' Internet WWW pagina op URL: <http://www.hetabc.nl/abcactiviteit/burgerschap-schoolbeleid>
- Meer, N. van der (1998) Schoolontwikkeling als basis voor adaptief onderwijs – Een kwestie van kleine stappen en een lange adem, Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs
- Nauta, P. & Giesing, M. (2011) Leerlingen met een specifieke hulpvraag, Nauta en Giesing website uitgever www.nauta-giesing.nl
- McNiff, J. (2002) 'Action research for professional development - concise advice for new action researchers' Internet WWW pagina op URL: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> (geopend op 7-2-2011)
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009) Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam – samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag, Leuven: Acco
- Ponte, P. (2010) Onderwijs van eigen makelij, Den Haag: Boom Lemma Uitgevers
- Post, S. D. (2010) 'Handelingsgericht werken', Reformatorisch Dagblad 27-11-2010
- Rauwerdink, S. (2010) 'Oplossingsgericht werken brengt risico's met zich mee' Internet WWW pagina op URL: <http://supermanagement.wordpress.com/2010/01/26/oplossingsgericht-werken-brengt-risicos-met-zich-mee/> (geopend op 15-3-2011)

- Resing, W.C.M., & Blok, J.B. (2002). De classificatie van intelligentiescores - Voorstel voor een eenduidig systeem. De Psycholoog (37), pag. 244-249
- Schellings, J. (2008) 'Adaptief onderwijs' Internet WWW pagina op URL: <http://www.jorkschellings.com/wp-content/wikipedia-adaptief-onderwijs.pdf>
- Shazer, S. de (1985) 'Keys to Solution in Brief Therapy' Internet WWW pagina op URL: <http://www.brieftherapysolutions.com.au/btherapy.html>
- Smeets, J. (1999) 'Zelfstandig werken en zelfverantwoordelijk leren: een kader' Internet WWW pagina op URL: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=142>
- Stevens, L. (1997) Overdenken en doen - een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs, Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs
- Stoffele-Manie, L. (2007) 'Het nieuwe leren' Internet WWW pagina op URL: http://members.home.nl/stoffele/het_nieuwe_leren.htm (geopend op 1-4-2011)
- Struiksma, C. (2006) 'Passend onderwijs bij leesproblemen en dyslexie, pleidooi voor een geïntegreerde aanpak' Internet WWW pagina op URL: www.simea.nl/vhz/artikelen/2007/2007-2-artikel-2.pdf (geopend op 08-01-2011)
- Tordoir, A. & Vermeulen, D. 'Welkom bij actieonderzoek!!' Internet WWW pagina op URL: <http://www.startendeleraren.nl/> (geopend op 7-2-2011)
- Vermeulen, M. & Castelijns, J. (2006) De leerkracht als lid van een team. In: G. Geerdink, M. Volman & W. Wardekker (Eds.) Pedagogische kwaliteit in de basisschool, pag. 138-144, Baarn: HB uitgevers
- Visser, C. (2009) Doen wat werkt, Culemborg: Van Duuren Management
- Visser, C. (2004) 'Het probleem van probleemanalyse' Internet WWW pagina op URL: <http://artikelencoertvisser.blogspot.com/2007/11/het-probleem-van-probleemanalyse.html> (geopend op 2-4-2011)
- Werkgroep Visie (2006) Nota missie visie en schoolconcept
- Wikipedia, 'Adaptief onderwijs' Internet WWW pagina op URL: http://nl.wikipedia.org/wiki/Adaptief_onderwijs (geopend op 23-2-2011)

- Wulp, D. van der (2008), Oplossingsgericht werken in het onderwijs. Kinder- & Jeugdpsychotherapie, jaargang 35 (nummer 3), pag. 50-62
- Zee, F. van der (2004), 'Kennisverwerving in de Empirische Wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijk onderzoek' Internet WWW pagina op URL: <http://www.moaweb.nl/kenniscentrum/digitaal-woordenboek/v/vergelijkend-onderzoek> (geopend op 23-2-2011)

Bijlagen

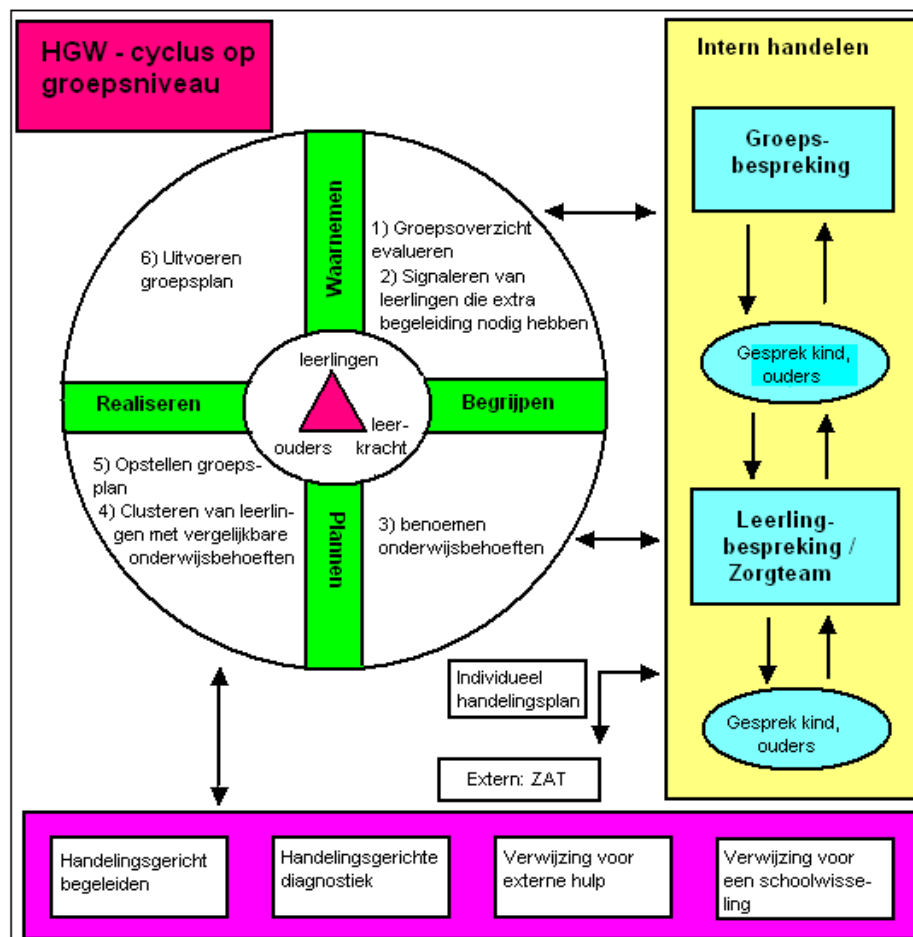
Bijlage 1	HGW cyclus en de uitgangspunten van HGW	44
Bijlage 2	Stappenplan cyclus 1 en 2	46
Bijlage 3	Vragenlijst m.b.t. handelingsgericht werken	47
Bijlage 4	Hulpzinnen bij het verwoorden van de onderwijsbehoeften van leerlingen en leerkrachten	48
Bijlage 5	Ontwikkelingsverslag	49
Bijlage 6	Richtlijnen en vragen voor het open vraaggesprek	51
Bijlage 7	Vragen voor het evaluerende vraaggesprek	53
Bijlage 8	Kindplan	54

De HGW cyclus en de uitgangspunten van HGW

1. Onderwijsbehoeften staan centraal in de stappen van de cyclus. Met het groepsoverzicht heeft de leerkracht zijn hele groep in beeld. Op basis van de onderwijsbehoeften voegen we leerlingen samen in subgroepjes en stellen we een groepsplan op. Dit plan richt zich op de hele groep, enkele subgroepjes en indien nodig ook op één of meer individuele leerlingen.
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking: deze school met deze leidinggevende, deze IB en deze leerkrachten met deze groepen met deze leerlingen en deze ouders. De wijze waarop en het tempo waarin de cyclus wordt gerealiseerd zijn dus maatwerk. De groepsbespreking en het groepsbezoek hebben dan ook een centrale plaats in de cyclus.
3. De leerkracht doet ertoe. Het belangrijkste instrument om passend onderwijs te realiseren is de leerkracht. Wat heeft hij nodig om doelgericht volgens het groepsplan te werken? Verhoogt hij daarmee de leeropbrengsten van al zijn leerlingen? Lukt het hem te reflecteren op zijn eigen rol: zijn houding, gedrag, opvattingen, vaardigheden en het effect daarvan op leerlingen, ouders en collega's? Heeft hij een opbrengstgerichte attitude? Door te investeren in leerkrachten, verhogen we de kans op succesvol passend onderwijs aanzienlijk. Het is dan ook essentieel dat de teamverkbijeenkomsten, groepsbesprekingen en groepsbezoeken in het jaarrooster zijn ingepland.
4. De positieve aspecten van de leerling, de leerkracht, de groep, de ouders, de IB, het team en de leidinggevende komen in alle stappen van de cyclus aan de orde. En we vragen ons steeds af: wat werkt wel? Wat is al bereikt en hoe komt dat? Welke kansen en kwaliteiten zijn er en hoe kunnen we die benutten in het groepsplan?
5. Betrokkenen werken constructief met elkaar samen. De HGW-cyclus is alleen maar te realiseren als leerkrachten, leerlingen, ouders, IB, RT en andere leer- en gedragsspecialisten, bouwcoördinatoren en leidinggevendenden samenwerken. Dit vraagt om constructieve communicatie en het gezamenlijk analyseren van informatie, formuleren van doelen en onderwijsbehoeften en het vertalen hiervan naar een haalbaar groepsplan dat betrokkenen zien zitten.
6. De HGW-cyclus is sterk doelgericht: iedere fase en elke stap heeft een eigen doel. Zo weten we wanneer die fase of stap klaar is. We formuleren ook doelen voor de hele groep, voor alle subgroepen en voor één of meer individuele leerlingen. Voor

leerlingen met een ontwikkelingsperspectief stellen we aangepaste einddoelen en tussendoelen vast. Aan het einde van iedere cyclus evalueren we in hoeverre al deze doelen bereikt zijn. En we formuleren weer nieuwe doelen voor de volgende cyclus.

7. De HGW-cyclus verloopt systematisch in stappen volgens een heldere structuur, die we minstens drie keer per jaar doorlopen. Door de groepsbespreking tussen twee cycli in te plannen, is er een duidelijk schakelmoment. Deze bespreking kan ook als schakel fungeren naar een leerlingbespreking of zorgteam. Werken volgens deze onderwijs- en begeleidingsroute vraagt om een open, onderzoekende en lerende houding. Dit veronderstelt transparantie. We geven duidelijk aan in welke stap we zitten, wat we kunnen en willen gaan doen en waarom. Kortom, we zeggen wat we doen en we doen wat we zeggen.



Bijlage 2:

Stappenplan cyclus 1: uitgevoerd bij 1 leerling

Fase 1:

- Breng specifieke onderwijsbehoeften in kaart
- Benoem stimulerende en belemmerende factoren van de leerling
- Formuleer leerkrachtbehoeften
- Breng leerlijnen en toetsresultaten in kaart
- Bekijk het huidige handelingsplan kritisch en vul het waar nodig aan
- Voer een open vraaggesprek met de leerling
- Stel op grond van de verzamelde gegevens de onderzoeksvraag eventueel bij

Fase 2: Stel in samenspraak met de leerling een kindplan op

Fase 3: Voer het kindplan uit

Fase 4: Voer aan het eind van de oefenperiode een evaluatiegesprek met de leerling.
Doe aanbevelingen voor het vervolg

Aangepast stappenplan cyclus 2: uitgevoerd bij groepjes leerlingen

Fase 1:

- Formuleer maximaal 5 onderwijsbehoeften per groepje leerlingen met een vergelijkbare onderwijsbehoefte (HGW)
- Benoem belemmerende (HGW) en stimulerende factoren (HGW en OGW) van deze leerlingen
- Voer een open vraaggesprek (HGW en OGW) met uitsluitend oplossingsgerichte vragen, waaronder schaalvragen (OGW)

Fase 2: Stel, in samenspraak met de leerling een kindplan op (OGW) waarbij bij uiteenlopende wensen gekozen kan worden voor het sluiten van compromissen

Fase 3: Voer het kindplan uit (OGW), waar bij het maken van opdrachten gebruik gemaakt wordt van de Orthopedagogische Afstemming (Te Braake & Meerwaldt, 2000)

Fase 4: Voer een evaluerend open vraaggesprek (HGW en OGW) waarbij opnieuw uitsluitend oplossingsgerichte vragen gesteld worden (OGW). Formuleer op basis van de uitkomsten van het evaluerend open vraaggesprek aanbevelingen voor het vervolg.

Bijlage 3:

Vragenlijst m.b.t. handelingsgericht werken:

- Wat zijn jouw ideeën over handelingsgericht werken?
- Hoe geef jij vorm aan handelingsgericht werken bij jou in de groep?
- Op welke manier draagt handelingsgericht werken bij aan zelfverantwoordelijk leren van jouw leerlingen?
- Welke knelpunten ervaar je bij het handelingsgericht werken?
- Welke ondersteuningsbehoeften ten aanzien van handelingsgericht werken heb je?

Bijlage 4:

Hulpzinnen bij het verwoorden van de onderwijsbehoeften van leerlingen:

Deze leerling heeft

- instructie nodig die.....
- opdrachten of taken nodig die.....
- leeractiviteiten of materialen nodig die.....
- een leeromgeving nodig die.....
- spel nodig dat.....
- feedback nodig die.....
- groepsgenoten nodig die.....
- een leerkracht nodig die.....
- ouders nodig die.....
- hulp of ondersteuning nodig bij.....

om het gestelde doel te kunnen behalen

Hulpzinnen bij het verwoorden van de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten:

Als leerkracht wil ik bereiken dat ... (doel)

Zelf kan ik al ...

Verder heb ik nodig ...

- kennis van
- vaardigheden om.....
- ondersteuning tijdens.....
- materialen waarmee.....
- collega's die.....
- een intern begeleider die.....
- een leidinggevende die.....
- 'meer handen in de klas' in de vorm van.....
- Ouders die.....
- Een ambulant begeleider, remedial teacher of andere leer- en gedragsspecialist, schoolpsycholoog / orthopedagoog die.....

Bijlage 5:

ONTWIKKELINGSVERSLAG									
Naam leerling									
Geboortedatum									
Op school sinds						Didactische leeftijd			
Beschikking tot		tijdelijk				Datum			
Schooljaar									
Groepsverloop BAO/SO/school									
Groepsverloop SBO									
Reden van plaatsing									
GEZINSGEGEVENS									
Nationaliteit						Spreektaal thuis			
Gezag						In Nederland sinds			
PSYCHOLOGISCHE GEGEVENS									
Datum door:		Samenvatting aanmeldingsgegevens:							
		Onderzoeksgegevens:							
STOORNISSEN (DSM IV)									
Datum door:		Samenvatting aanmeldingsgegevens:							
		Onderzoeksgegevens:							
SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING									
Datum door:		Redzaamheid, emotionele ontwikkeling, sociale ontwikkeling, spel, mimische expressie:							
		Samenvatting aanmeldingsgegevens:							
		Positieve factoren:				Belemmerende factoren:			
WERKHOUDING									
Datum door:		Concentratie, strategiegebruik, faalangst, taakgedrag, zelfstandigheid, motivatie							
		Samenvatting aanmeldingsgegevens:							
		Positieve factoren:				Belemmerende factoren:			
DIDACTISCHE ONTWIKKELING									
Datum door:		Leervoorwaarden		Positieve factoren		Belemmerende factoren			
		Visuele waarneming							
		Auditieve waarneming							
		Lichaamsoriëntatie							
		Ruimtelijke oriëntatie							
		Tijdsoriëntatie							
		Beginnende geletterdheid							
		Inzicht cijfers en getallen							
		Logisch denken							
Datum door:		Onderdeel		Methode t/m		Ontwikkeling			
		Technisch lezen							
		Spelling							
		Rekenen							

	Taal		
	Schrijven		
	Expressie		
	Wereldoriëntatie		

SPRAAK/TAALONTWIKKELING

Datum door:	Articulatie, expressieve taal, luisteren, woordenschat, zinsbouw, passieve taal		
	Samenvatting aanmeldingsgegevens:		
	Positieve factoren:	Belemmerende factoren:	

LOGOPEDIE

Datum door:	Samenvatting aanmeldingsgegevens:		
	Screening / behandeling logopedie		
	Positieve factoren:	Belemmerende factoren:	

MOTORISCHE ONTWIKKELING

Datum door:	Bewegingsbeeld, grote / fijne motoriek		
	Samenvatting aanmeldingsgegevens:		
	Positieve factoren:	Belemmerende factoren:	

MEDISCHE INFORMATIE

Datum door:	Ziektes, klachten, medicijnen, eetgedrag, ziekenhuiscontroles, tics, gehoor, visus etc.		
	Samenvatting aanmeldingsgegevens:		
	Informatie:		

MAATSCHAPPELIJK

Datum door:	Externe betrokkenheid	Informatie
	Contacten ouder(s) / verzorger(s):	

HANDELINGSAFSPRAKEN

Datum door:	Ontwikkeld gebied	Uitgangspositie	Gewenste situatie	Middel	Evaluatie / conclusie
	Soc.emotioneel				
	Werkhouding				
	Didactisch				
	Spraak / taal				
	Motorisch				
	Medisch				
	Maatschappelijk				

ONDERSTEUNING

Datum door:	Samenvatting aanmeldingsgegevens:		
Datum door:	Betrokkenheid (intern/extern)	Informatie	

ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF

Bij 15 maanden:	Bij 35 maanden:	Bij 47 maanden:
-----------------	-----------------	-----------------

Bijlage 6:

Richtlijnen en vragen voor het open vraaggesprek:

Voorstellen: Ik vraag kinderen graag hoe ze iets vinden. Dan weet ik hoe ik die kinderen het beste kan helpen. Ik kan het ook zelf verzinnen, maar kinderen weten zelf het beste wat ze van iets vinden.

Doel: Ik wil graag horen wat jij vindt van de extra hulp die je van mij krijgt bij lezen. Alles wat je zegt is okee, als het maar is zoals jij het vindt. Je kunt dus geen verkeerde dingen zeggen.

Introductie gesprekskader: Omdat ik graag alles wil onthouden wat jij zegt en omdat ik ons gesprek wil gebruiken om er met groepje juffen en meneren over te praten, zodat ik er zelf ook van kan leren, neemt juffrouw D. op wat we zeggen. Als we het filmpje gezien hebben en erover hebben gepraat, doen we het filmpje weg of spoelen er iets overheen. We laten het niet aan andere mensen zien. Alleen je ouders en jijzelf mogen het filmpje nog zien. Wat vind je daarvan? Heb je nog vragen?

Introductievraag: Wat doe je het allerliefst op school?

Startvraag: Vertel eens wat we allemaal doen als je bij mij komt werken?

Romp: Wat vind je het leukst? Wat doe je graag als je bij mij komt werken?

Wat helpt jou het beste bij het leren lezen? (Welke opdrachten / oefeningen)

Ik zou graag een beter beeld krijgen van hoe jij vindt dat je leest. Als 0 is dat je niet kunt lezen en 10 is dat je perfect leest, hoeveel punten geef je jezelf dan op dit moment? 0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

Wat heeft ervoor gezorgd dat je zover gekomen bent?

Wat heb jij nodig om een stapje verder te komen op de lijn van 0 tot 10? Wat kan jou helpen nog beter te leren lezen?

Wat kan ik doen om je nog beter te helpen?

Wat kunnen je ouders doen om je te helpen?

Wat kun je zelf doen om nog beter te leren lezen?

Welke spullen wil je erbij gebruiken?

Zijn er dingen die je vaker wilt doen? Wat vindt je er fijn aan?

Zijn er ook dingen die je liever niet meer doet? Kun je mij vertellen wat je er vervelend of moeilijk aan vindt?

Waar denk je dat je zit op de lijn tussen 0 en 10 aan het eind van de oefenperiode?

0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

Wat is er dan veranderd?

Afronding: Leuk dat we even samen gepraat hebben. Je hebt veel verteld en ik ben veel te weten gekomen. Dank je wel!

Wat vond jij van het gesprek? Zou je vaker zo'n gesprek willen?

Bijlage 7:

Vragen voor het evaluerende vraaggesprek:

Hoe vond je het om zelf aan te mogen geven hoe je beter kon leren lezen?

Hoe heeft het kindplan jou geholpen bij het beter leren lezen?

Hoe hebben andere mensen je geholpen bij het beter leren lezen?

Waar zit je op de lijn tussen 0 en 10 als 0 is dat je niet kunt lezen en 10 dat je perfect leest?

0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

Wat heeft ervoor gezorgd dat je zover gekomen bent?

Wat neem je mee om in de toekomst nog beter te leren lezen?

Bijlage 8:

Naam leerling: K.		Groep: 3, juf A.		Onderwerp: technisch lezen	Leesgroep: juf T.
Ingevuld door: K. en juf J.					
Nu kan ik al:	Om dat te bereiken ga ik:	Leerkrachten helpen mij door:	Mijn moeder helpt mij door:	Materialen en andere hulpmiddelen:	
Letters en woorden van kern 1,2,3 en 4 lezen	* Letters van het lettergroeiboek op mijn tafel plakken met het plaatje, het woord en de schrijffletter bij elkaar * Op de computer oefenen met lezen * Flitswoorden oefenen op de computer en met flitskaartjes	Juf T. en juf A. helpen mij door veel met mij te oefenen in de klas Juf J. helpt mij door kaartjes met plaatjes, woorden en schrijffletters te maken voor op mijn tafel, een kaartje met alle schrijffletters te maken en veel met mij te oefenen op de computer, met het lettergroeiboek en met flitswoorden.	's Avonds met mij te lezen en mij de leesboekjes te laten kiezen	- methode Veilig Leren Lezen / Veilig in stapjes en bijbehorende materialen - lettergroeiboek - letterkaartje met schrijffletters - programma Flits voor op de computer - computerprogramma Ambrasoft Schoolpakket 0910	
Straks wil ik:					
- alle letters kunnen lezen - de woorden van kern 1,2,3,4,5 en 6 kunnen lezen					

Evaluatiedatum: 29 april 2010

Wie evalueert: K. en juf J.

Hoe weten we dat het doel bereikt is?

We maken de toetsen bij kern 5 en 6.

We kijken of alle letters van het lettergroeiboek in de map zitten.

We bekijken de vorderingen op het leerstofoverzicht van het Flitsprogramma op de computer.

Uitkomst van de evaluatie:

De toetsen bij kern 5 en 6 zijn op alle onderdelen voldoende gemaakt.

Alle kapstokwoorden worden direct goed lezen. Andere woorden met letters die geoefend zijn, leest K. spellend.

Het leerstofoverzicht van het Flitsprogramma op de computer laat een voortgaande ontwikkeling zien. K. leest per onderdeel steeds meer woorden goed per minuut. Hij behaalt in steeds minder beurten de norm van 40 goed gelezen woorden, waarna hij naar de volgende woordenlijst mag.

Hoe moet het verder?

Ik wil de woorden bij kern 6 en 7 oefenen

Ik wil de woorden bij kern 1 t/m 5 zonder fouten lezen.

Ik wil de boekjes van de serie maan-roos-vis bij kern 6 en 7 lezen.

Ik doe kaartjes met de letters die ik al ken, in het lettergroeiboek.

Ik krijg van elke nieuw geleerde letter een plaatje met het (kapstok)woord en de schrijffletter op mijn tafel.

Ik wil blijven oefenen met het Flitsprogramma op de computer en met Ambrasoft Schoolpakket 0910.