

‘Weer iets erbij?’



***Werken met groepsplannen
op CBS de B***

Naam: Brenda Kuper
Studentnummer: 99406
E-mailadres: brenda.kuper@student.stenden.com
Opleiding: Opleiding tot Leraar Basisonderwijs
Stenden Hogeschool Groningen
Minor: Special Educational Needs
Begeleider: Dirk Korf
Datum: Januari 2013

Voorwoord

Voor u ligt een scriptie van het onderzoek naar het werken met groepsplannen op CBS de B te Spijk. Tijdens de minorperiode van het vierde jaar van de Opleiding voor Leraar Basisonderwijs op Stenden Hogeschool te Groningen heb ik geleerd een onderzoek op te zetten, uit te voeren en hier uiteindelijk een verslag van te maken. Deze scriptie is dan ook het resultaat van vijf leerzame maanden onderzoek doen.

Deze scriptie heeft als doel een overzicht te krijgen van de vaardigheden waarover de leerkrachten van CBS de B zelf zeggen te beschikken wanneer het gaat om werken met groepsplannen. Leerlingen verdienen bekwaame leerkrachten die in de dagelijkse praktijk rekening houden met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarnaast is het voor de leerkrachten ook belangrijk dat zij de vaardigheden die nodig zijn voor het maken van groepsplannen beheersen, zodat zij op correcte wijze een groepsplan kunnen samenstellen en daarmee doelgericht les kunnen geven.

Deze scriptie heb ik niet kunnen schrijven zonder hulp van een aantal personen. Allereerst wil ik twee docenten van Stenden Hogeschool te Groningen bedanken. Dirk Korf wil ik bedanken voor de begeleiding van het onderzoek, de colleges SEN, de spreekuren, zijn ideeën, zijn feedback en beoordelingen van het onderzoek. Ik wil Gera Stuurwold bedanken voor haar colleges Onderzoek waar ik mijn onderzoek heb leren opzetten en vormgeven.

Verder bedank ik de leden van de Onderzoek & Ontwerp-werkgroep voor het meedenken en het aandragen van ideeën. Ik vond het prettig om problemen en tegenslagen met hen te kunnen delen.

Tot slot wil ik het personeel van CBS de B te Spijk bedanken voor hun interesse en openheid gedurende mijn onderzoek. De directie heeft mij op weg geholpen bij het formuleren van de probleemstelling en hebben hun ideeën en wensen met mij gedeeld. Dankzij de leerkrachten heb ik uiteindelijk mijn onderzoeksvraag kunnen beantwoorden.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van deze scriptie.

Brenda Kuper

Appingedam, januari 2013.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	7
Hoofdstuk 1. Ontwikkelingen binnen het speciaal onderwijs	8
1.1. Speciaal onderwijs door de jaren heen.....	8
1.1.1 Wetgeving en het beleid van de overheid	8
1.1.2. Buitengewoon onderwijs	9
1.1.3. Weer Samen Naar School (WSNS)	10
1.1.4. Wet op het primair onderwijs.....	12
1.1.5 Rugzakje	12
1.1.7. Voortgezet speciaal onderwijs	14
1.2 Passend onderwijs	14
1.2.1. Regionale samenwerkingsverbanden	14
1.3 Conclusie	16
Hoofdstuk 2. Onderwijsbehoeften van leerlingen	17
2.1. Wat zijn onderwijsbehoeften?.....	17
2.1.1. Van deficit-denken naar denken in termen van onderwijsbehoeften.....	17
2.2. Tegemoet komen aan onderwijsbehoeften van leerlingen.....	19
2.2.1. Te bereiken doelen	19
2.2.2. Wat heeft de leerling nodig?	19
2.2.3 Informatieverzameling en het SMARTI-principe	20
2.3 Competenties van leerkrachten.....	21
2.4 Conclusie	22
Hoofdstuk 3. De 1-Zorgroute	23
3.1 Wat is de 1-Zorgroute?	23
3.1.2. Doelgroep van de 1-zorgroute	24
3.1.3. Uitgangspunten van de 1-zorgroute	24
3.2. Groepsplannen als invalshoek	28
3.2.1 Wat zijn groepsplannen?	28
3.2.2 Het opstellen van een groepsplan	29
3.3 Een overzicht van de 1-zorgroute	30
3.3.1. Groepsniveau: cyclus handelingsgericht werken met groepsplannen	30

3.3.2. Schoolniveau: groepsbespreking en zorgteam school (leerlingenbespreking)	32
3.3.3. Bovenschools niveau.....	33
3.4 De onderwijsinspectie en zorg.....	34
3.5. Algemene zorg op CBS de B	36
3.5.1. Het volgen van de ontwikkeling van de kinderen in de school (leerlingvolgsysteem)	36
3.5.2 Leerlingengegevens	37
3.6 Zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op CBS de B	38
3.6.1 De intern begeleider	39
3.6.2 CBS de B en het WSNS	39
3.6.3 De Permanente Commissie Leerlingenzorg	40
3.6.4 Zitten blijven of een groep overslaan.	40
3.6.5 Kinderen met een handicap	41
3.7 Conclusie	42
Hoofdstuk 4. Onderwijskundig onderzoek	43
4.1 Inleiding.....	43
4.2.1 Beschrijving probleemstelling.....	43
4.2.2 Formulering onderzoeksvragen	44
4.3 Totale onderzoeksopzet.....	44
4.3.1 De probleemstelling.....	44
4.3.2 De onderzoeksvragen	45
4.3.3 Het onderzoeksinstrument	45
4.4 Beschrijving onderzoek	46
4.4.1 Beschrijving voor keuze soort kwantitatief onderzoek.....	46
4.4.2 Beschrijving onderzoekseenheden en variabelen	46
4.4.3 Beschrijving populatie (N).....	47
4.4.4 Beschrijving enquête.....	48
4.4.5 Beschrijving respons	48
Hoofdstuk 5. Praktijkonderzoek	49
5.1 Inleiding.....	49
5.2 Opzien tegen het maken van groepsplannen	49
5.3 Groepsplannen een 'extra last'?	50
5.4 Groepsplannen als ondersteuning bij het bieden van zorg	50
5.5 Groepsplannen en de dagelijkse praktijk.....	51
5.5 Computervaardigheid	52

5.6 Analyseren van (toets)gegevens	52
5.7 Interpreten van (toets)gegevens	53
5.8 (Toets)gegevens omzetten naar groepsplannen	53
5.9 Communiceren met collega's	54
5.10 Communiceren met ouders	54
5.11 Tijdsbesteding groepsplan	55
5.12 Ontwikkelpunten van de leerkrachten	55
Hoofdstuk 6. Conclusies en aanbevelingen	57
6.1 Inleiding.....	57
6.2 Conclusies theoretisch onderzoek	57
6.3 Conclusies praktijkonderzoek	58
6.4 Aanbevelingen	59
6.5 Mogelijk vervolgonderzoek.....	60
Bronvermelding	61
Bijlage 1: Het onderzoeksinstrument	63

Inleiding

Het onderwerp van deze scriptie is het werken met groepsplannen op CBS de B te Spijk. De directie van CBS de B heeft mij benaderd om onderzoek te doen naar het werken met groepsplannen op de school. Zij vroegen zich af hoe de leerkrachten hier tegenover staan, maar vermoedden dat enkele leerkrachten opzien tegen het werken met groepsplannen. Daarmee stelden zij een hypothese voor dit onderzoek.

Om het onderzoek uit te breiden, heb ik in overleg met Dirk Korf besloten om onderzoek te doen naar de vaardigheden van de leerkrachten van CBS de B wanneer het gaat om het werken met groepsplannen. Dit bracht ons tot de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate zeggen de leerkrachten zelf te beschikken over de deelvaardigheden zoals het communiceren met collega's, communiceren met ouders, analyseren, interpreteren en rapporteren, wanneer het gaat om zinvol en opbrengstgericht inzetten van groepsplannen, daarbij rekeninghoudend met de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Deze scriptie is om het werken met groepsplannen heen gebouwd. Het eerste deel van de scriptie is het theoretische deel en wordt opgevolgd door een beschrijving en verslag van het praktijkonderzoek.

De scriptie begint met drie theoretische hoofdstukken die samenhangen met het werken met groepsplannen. Hoofdstuk 1 gaat over de ontwikkelingen binnen het speciaal onderwijs. Hierin wordt de geschiedenis van het speciaal onderwijs vanaf 1901 tot op heden beschreven. Hoofdstuk 2 gaat over onderwijsbehoeften van leerlingen, waarin onder andere beschreven wordt wat onderwijsbehoeften zijn en hoe een leerkracht hier aan tegemoet kan komen. Het laatste theoretische hoofdstuk, hoofdstuk 3, gaat over de 1-zorgroute. De 1-zorgroute is gericht op het doelgericht werken aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. Hieruit komt onder andere het groepsplan voort. Verder beschrijf ik in dit hoofdstuk wat de inspectie controleert op het gebied van zorg en beschrijf ik wat CBS de B doet aan leerlingenzorg.

In hoofdstuk 4 beschrijf en verantwoord ik een aantal keuzes die ik gemaakt heb tijdens mijn onderzoek. Deze keuzes waren bepalend voor mijn uiteindelijke scriptie en hier heb ik dan ook goed over na moeten denken. In hoofdstuk 5 kunt u de bevindingen van mijn praktijkonderzoek lezen.

De conclusies van het theoretische deel en het praktische deel kunt u lezen in hoofdstuk 6. In dit hoofdstuk doe ik ook aanbevelingen en noem ik de mogelijkheden tot vervolgonderzoek.

Tot slot kunt u in Bijlage 1 mijn onderzoeksinstrument vinden.

Hoofdstuk 1. Ontwikkelingen binnen het speciaal onderwijs

Het onderzoek naar werken met groepsplannen op CBS de B vindt plaats binnen de minor Special Educational Needs. Daarom zal ik dit eerste hoofdstuk wijden aan het speciaal onderwijs, om meer te weten te komen over de ontstaansgeschiedenis en de betekenis van het speciaal onderwijs in deze tijd.

1.1. Speciaal onderwijs door de jaren heen

Speciaal onderwijs is onderwijs voor leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicap, chronisch zieken en voor leerlingen die vanwege hun leer- of gedragsproblemen extra zorg nodig hebben. Het speciaal onderwijs heeft een lange weg afgelegd om te komen waar het nu is. Er hebben vele ontwikkelingen plaatsgevonden in de geschiedenis van het onderwijs. Omdat deze ontwikkelingen veel bijgedragen hebben aan het onderwijs van tegenwoordig, beschrijven we de geschiedenis van het speciaal onderwijs vanaf 1900 tot op heden.

1.1.1 Wetgeving en het beleid van de overheid

Voordat in 1901 de leerplichtwet werd ingevoerd, was er nauwelijks aangepast onderwijs voor kinderen met een beperking. Deze kinderen werden thuis gehouden of konden op school niet blijven, waardoor ze geen diploma behaalden. Met de ingang van de leerplichtwet werden scholen geconfronteerd met kinderen die een beperking hebben. Ieder kind had nu namelijk recht op onderwijs. Het gewone lager onderwijs had geen speciale voorzieningen om leerlingen met een beperking onderwijs te bieden, dus er was een enorme vraag naar speciale scholen. De overheid liet de bouw van deze speciale scholen over aan particuliere initiatiefnemers, die hier een kleine subsidie voor kregen. Hierdoor werden er weinig speciale scholen gebouwd en veranderde de situatie nauwelijks.

In 1905 veranderde de toenmalig minister van Binnenlandse Zaken, Abraham Kuyper, de wet. Hij plaatste het onderwijs voor speciale kinderen buiten de Wet op het Lager Onderwijs. Voor de minister was het belangrijk dat het regulier lager onderwijs de einddoelen zou halen en dit lukte niet als hier ook de zwakzinnige leerlingen onder vielen. Hierdoor werd er nog minder subsidie vrijgemaakt, dit maakte de bouw van de dure speciale scholen bijna onmogelijk.

Uiteindelijk werd in 1910 een financiële regeling getroffen, die een rijkssubsidie toekende aan bijzondere scholen voor zwakzinnigen. Dit was echter nog geen goede oplossing. In 1920 werd de wet gewijzigd, het speciaal onderwijs ging buitengewoon onderwijs heten en er kwam een duidelijke juridische basis.

De wet, die dhr. van Loghum (Loghum, 1999) beschrijft, bepaalt dat:

“Buitengewoon onderwijs wordt gegeven in scholen, bestemd voor kinderen, die wegens ziekte of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht het gewoon onderwijs te volgen of wier gedrag het noodzakelijk maakt buitengewoon onderwijs te doen volgen”.

In 1921 werd een inspecteur aangesteld die specifiek binnen het buitengewoon onderwijs werkte. In 1923 zorgt een belangrijk Koninklijk Besluit voor uitbreidingen en wijzigingen in het buitengewoon onderwijs. Scholen binnen het Buitengewoon onderwijs zijn daarmee alleen bedoeld voor zeer moeilijk lerende kinderen (ook wel zwakzinnige kinderen genoemd), dove kinderen, slecht horende kinderen en blinde kinderen. Het Koninklijk Besluit was een besluit van de regering, dat als eerste werd ondertekend door de koningin. In 1931 werden in het Koninklijk Besluit ook scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en scholen voor lichamelijk gehandicapte kinderen opgenomen. Het differentiatieproces is echter nog niet klaar, want in het regulier onderwijs zaten nog kinderen die niet kunnen meekomen, maar waar nog geen plaats voor is.

1.1.2. Buitengewoon onderwijs

Het Koninklijk Besluit dat in 1923 was gevormd, werd in 1949 vervangen. Er kwamen een aantal nieuwe scholen voor andere soorten buitengewoon onderwijs, zoals scholen voor epileptici, scholen voor tuberculeuze kinderen, scholen voor regering- en voogdijpupillen, scholen verbonden aan pedagogische instituten, scholen voor ziekelijke kinderen en scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. De scholen voor zwakzinnige kinderen worden ook gesplitst in twee groepen: de imbecielen en de debielen. Deze groepen krijgen ook ieder aparte scholen. Het opvallende aan de scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden is dat het besluit de mogelijkheid geeft deze scholen te stichten zonder dat er enig onderzoek en ervaring is opgedaan met dit soort kinderen. Er is nog maar weinig aandacht besteed aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Pioniers als Bladergroen doen in de jaren na het Besluit onderzoek. In 1967 werd het Koninklijk Besluit van het buitengewoon onderwijs, dat in 1949 is gevormd, weer vervangen. Het nieuwe besluit maakt het mogelijk om binnen een aantal scholen voor buitengewoon onderwijs afdelingen te vormen. Zo konden de afdelingen in leeftijd worden ingedeeld en werd het makkelijker om hulp te verlenen aan een specifieke groep kinderen. Ook werd met het besluit de basis gelegd voor het speciaal voortgezet onderwijs. Zo ontstonden er betere voorwaarden voor kinderen van 12 à 13 jaar binnen het buitengewoon onderwijs.

Het buitengewoon onderwijs is tussen 1928 en 1949 sterkt gegroeid, van 8.000 naar 24.000 kinderen. In 1967 telde het buitengewoon onderwijs zelfs 70.000 kinderen.

Het buitengewoon onderwijs kreeg een steeds groter wordende plek in de maatschappij en kreeg ook vaker de naam speciaal onderwijs. Een aantal mensen stelden hier hun vragen bij, zo benoemde de contourennota in 1975 een aantal knelpunten rondom het buitengewoon onderwijs. Een van deze knelpunten was de omgang met kinderen met een handicap. Deze kinderen werden geïsoleerd van de samenleving en dit belemmerde hun maatschappelijke integratie. Een ander knelpunt was dat er onvoldoende mogelijkheden en voorzieningen binnen het lager regulier onderwijs waren om leerlingen met problemen te kunnen begeleiden. Hierdoor worden deze leerlingen gedwongen naar het speciaal onderwijs te gaan. Dit hangt samen met het derde knelpunt: er waren geen duidelijke verwijzingscriteria. Vergelijkbare leerlingen worden hierdoor soms naar verschillende soorten onderwijs verwezen.

Na de contourennota, die vooral betrekking had op de lange termijn, werd in 1977 de nota speciaal onderwijs gepubliceerd. Deze nota bevatte beleidsmaatregelen op de korte termijn. De minister kiest in deze nota voor het zogenoemde tweesporenbeleid. Dit ging voornamelijk om:

- Een spoor dat zich richtte op het onderwijs dat werd gegeven op aparte scholen aan kinderen met problemen en dan vooral de verbetering hiervan.
- Een spoor dat zich richtte op de vergroting van de bijdrage van het regulier onderwijs aan de zorg van leerlingen met problemen.

In de nota speciaal onderwijs legde de overheid voor het eerst de nadruk op de voorzieningen voor speciale leerlingen binnen het regulier onderwijs. Dit komt vooral in het tweede spoor aan de orde. Ook richt de nota zich in het eerste spoor op de verbetering van het speciaal onderwijs op speciale scholen.

Enkele jaren later, in 1979, werd het eerste spoor verder uitgewerkt in het concept-activiteitenplan buitengewoon onderwijs. Dit was de basis voor projecten die zich wilden richten op de verbetering van het speciaal onderwijs binnen aparte scholen.

1.1.3. Weer Samen Naar School (WSNS)

De structuur en de inhoud van het speciaal onderwijs hadden verandering nodig. Deze conclusie werd getrokken na het verschijnen van de contourennota en de nota speciaal onderwijs. De overheid kwam in een lastig pakket terecht, omdat er geen duidelijkheid was over de wijze waarop alle wetten in elkaar samen konden vallen. In 1985 koos het kabinet voor een interim-wet: de

interim-wet op het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs (ISOVSO). Deze wet zal van 1985 tot 1995 gelden, zodat in deze periode gekeken kon worden naar een duidelijke wetgeving voor het speciaal onderwijs.

Zoals u in paragraaf 1.1.2 heeft kunnen lezen werd in 1967 het Koninklijk besluit buitengewoon onderwijs ingevoerd. Het verschil tussen dit besluit en het nieuwe ISOVSO is vooral de vormgeving. Qua inhoud verschillen ze niet veel.

De benaming 'buitengewoon onderwijs' vervalt nu ook helemaal met de komst van het ISOVSO. Er wordt nu van (voortgezet) speciaal onderwijs gesproken.

Binnen het ISOVSO werd het onderwijs verdeeld in:

- Dove kinderen
- Slechthorende kinderen
- Kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden
- Blinde kinderen
- Slechtzijnde kinderen
- Lichamelijk gehandicapte kinderen
- Kinderen die zijn opgenomen in ziekenhuizen
- Langdurig zieke kinderen
- Moeilijk lerende kinderen
- Zeer moeilijk lerende kinderen
- Zeer moeilijk opvoedbare kinderen
- Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- Kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten
- Meervoudig gehandicapte kinderen
- In hun ontwikkeling bedreigde kleuters

Met de komst van het ISOVSO kwamen er ook steeds meer discussies over de toekomst van het speciaal onderwijs. Deze discussies zorgden later voor een aantal ingrijpende veranderingen. Deze veranderingen werden beïnvloed door een aantal ontwikkelingen, namelijk:

- het streven naar omlijning van de groei binnen het speciaal onderwijs
- de groeiende kritiek op de bestaande indeling van het speciaal onderwijs
- de stijgende groei van het voortgezet speciaal onderwijs
- de in 1985 geïntroduceerde verdeling door de toenmalige adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen.

In de jaren '80 nam de druk toe om leerlingen meer in het regulier onderwijs op te vangen, ook omdat er een enorme groei was in het speciaal onderwijs die niet te bekostigen was.

Daarom werd het concept 'weer samen naar school' (WSNS) ontwikkeld. Hiermee werd geprobeerd een betere samenwerking te vormen tussen het regulier en het speciaal basisonderwijs en dan vooral gericht op leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en op moeilijk lerende kinderen (MLK). Het concept van weer samen naar school was bedoeld om meer deskundigheid in het basisonderwijs aan te brengen, zodat zorgleerlingen beter opgevangen konden worden en beter onderwijs zouden krijgen. Het doel was om hiermee de verwijzingen naar de LOM en MLK scholen terug te dringen. Er werden WSNS samenwerkingsverbanden ingericht waarin scholen verplicht samenwerken en het LOM en MLK gingen samen in het speciaal basisonderwijs (SBO).

Uiteindelijk heeft het WSNS geleid tot een betere samenwerking en tot een daling in de verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs. Het motto is: 'kind niet naar de zorg, maar zorg naar het kind.'

1.1.4. Wet op het primair onderwijs

De Wet op het primair onderwijs (WPO) is een wetsvoorstel die het basisonderwijs en speciaal onderwijs voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM), moeilijk lerende kinderen (mlk) en in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK) samenvoegt in de Wet op het primair onderwijs. Speciale scholen voor andere categorieën zeer moeilijk opvoedbare kinderen zijn onder de Wet op de expertisecentra (WEC) te vallen. De Wet op het primair onderwijs geeft algemene regels voor de inhoud van het onderwijs, de bekostiging, het personeel en nog enkele andere onderwerpen. Met de Wet op het primair onderwijs kon aan het WSNS-beleid beter gestalte worden gegeven aan de integratie van een deel van het speciaal onderwijs en het basisonderwijs.

1.1.5 Rugzakje

In de jaren '90 kwamen er veranderingen in de structuur van het speciaal onderwijs. De aanleiding tot deze veranderingen waren:

- De wens van de ouders om zelf de beslissing te maken voor een reguliere of speciaal onderwijs school
- De wens van de overheid om de gelijkheid en integratie in de samenleving van mensen met een handicap te bevorderen
- De toename van aantal leerlingen naar het speciaal onderwijs te beperken

Het systeem van leerling-gebonden financiering, ook wel het rugzakje genoemd, werd geïntroduceerd om aan deze wensen te voldoen. De leerling-gebonden financiering zorgt voor extra ondersteuning van kinderen met een handicap binnen het reguliere onderwijs. Het geld is hierbij gekoppeld aan het kind en de ouders hebben de verantwoordelijkheid over de middelen. Zo kunnen leerlingen met een rugzakje mee doen in het regulier onderwijs doordat er via het rugzakje middelen kunnen worden aangeschaft voor deze leerling. Een leerling met een handicap zal binnen het regulier onderwijs ook hulp nodig kunnen hebben. Dit kan door middel van ambulante begeleiding. Een ambulant begeleider is er voor de begeleiding van een leerling, voor begeleiding van de leerkracht die een leerling met een handicap in de klas heeft en voor de evaluatie van een leerling.

1.1.6 Clusterscholen

Het speciaal onderwijs heeft door de jaren heen veel veranderingen doorgemaakt. Binnen het ISOVSO waren er nog vijftien soorten speciaal onderwijs. Tegenwoordig zijn deze vijftien soorten in vier clusters opgedeeld en op basis van die clusters zijn er speciale scholen ontstaan binnen het speciaal basisonderwijs en in het speciaal voortgezet onderwijs. Ik zal de clusters kort beschrijven:

- Cluster 1: scholen voor blinde, slechtziende kinderen
Binnen dit cluster vallen de kinderen met een visuele handicap, meervoudig gehandicapte kinderen die blind of slechtziend zijn of kinderen die blind of slechtziend zijn tezamen met een andere handicap.
- Cluster 2: scholen voor dove en slechthorende kinderen
Binnen dit cluster vallen de kinderen die doof of slechthorend zijn, kinderen met ernstige spraak moeilijkheden en/of taalmoeilijkheden en kinderen met communicatieve problemen, zoals bepaalde vormen van autisme.
- Cluster 3: scholen voor gehandicapte en langdurig zieke kinderen
Binnen dit cluster vallen de kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking, langdurig zieke kinderen en leerlingen met epilepsie.
- Cluster 4: scholen voor kinderen met stoornissen en gedragsproblemen
Binnen dit cluster vallen kinderen met psychiatrische stoornissen of ernstige gedragsproblemen.

Als een leerling vanwege zijn beperking in aanmerking wil komen voor het speciaal onderwijs, heeft hij een indicatie nodig. Deze indicatie wordt afgegeven door een Commissie voor Indicatiestelling (CVI). Deze is georganiseerd per cluster. Als er een indicatie voor het speciaal onderwijs is verleend, geldt diezelfde indicatie ook als toekenning van een rugzakje: de leerling-gebonden financiering.

1.1.7. Voortgezet speciaal onderwijs

Leerlingen in het speciaal onderwijs stromen na hun twaalfde jaar meestal van het speciaal basisonderwijs door naar het praktijkonderwijs of naar het voortgezet speciaal onderwijs (VSO). Het praktijkonderwijs is bedoeld voor de moeilijk lerende leerlingen die niet in staat zijn een vmbo diploma te halen omdat het iets te hoog gegrepen is. Het voortgezet speciaal onderwijs is bedoeld voor:

- lichamelijk gehandicapte leerlingen
- slechthorende en slechtziende leerlingen
- zeer moeilijk lerende leerlingen
- langdurig zieke leerlingen in de leeftijd 12 tot 20 jaar.

Wanneer de leerlingen het voortgezet speciaal onderwijs hebben afgerond, is het de bedoeling dat elke leerling een goede plek in de maatschappij krijgt. Dit kan een vervolgstudie inhouden, een betaalde of onbetaalde baan of een plek binnen de dagbesteding. De vorm van uitstroom wordt bepaald door het cognitieve niveau van de leerling, het sociaal functioneren, het gedrag of de mate van de verstandelijke beperking.

1.2 Passend onderwijs

Scholen en schoolbestuderen krijgen per 1 augustus 2012 een zorgplicht. Dit betekent dat scholen verplicht worden een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die zich aanmelden. In het stelsel van passend onderwijs krijgen scholen de verantwoordelijkheid om voor elk kind een zo goed mogelijke plek in het onderwijs te vinden. De overheid wil namelijk dat zoveel mogelijk kinderen in het reguliere basisonderwijs opgevangen worden. Leerkrachten worden beter voorbereid op hoe zij met zorgleerlingen moeten omgaan en hen onderwijs op maat kunnen bieden. Het speciaal onderwijs blijft echter wel bestaan, maar komt alleen in beeld wanneer een kind in het reguliere onderwijs niet aan zijn (onderwijs)behoeften aan komen.

1.2.1. Regionale samenwerkingsverbanden

Om de complexiteit van de organisatie van passend onderwijs te verkleinen, gaan speciale scholen en reguliere scholen in de regio intensiever samenwerken om leerlingen een passende plek in het onderwijs te bieden. Scholen voor het speciaal onderwijs zullen deelnemen in regionale

samenwerkingsverbanden voor passend onderwijs. Deze samenwerkingsverbanden van reguliere en speciale basisscholen zijn zelf verantwoordelijk voor de zorg aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar. Wanneer een school geen passend onderwijs kan bieden, dan wordt binnen het samenwerkingsverband afgesproken welke leerlingen ze doorverwijzen naar een andere school die wel passend onderwijs biedt of naar een school binnen het speciaal onderwijs.

Scholen kunnen zich in een bepaald gebied specialiseren en onderling afspreken welke school welke kinderen het beste onderwijs kan bieden. Ieder samenwerkingsverband heeft een Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) die nagaat op welke school het kind toelaatbaar is. Ouders moeten hun kind zelf bij de PCL aanmelden. Het bevoegd gezag van de speciale basisschool beslist uiteindelijk over de toelating. Leraren en schoolleiders spelen in dit stelsel een centrale rol. Zij staan het dichtst bij de leerlingen en weten welke behoeften ze hebben.

1.2.2 De intern begeleider (IB'er)

WSNS en het passend onderwijs zorgden voor een toename van voorzieningen, die bedoeld zijn om de leerkracht te ondersteunen bij het bieden van onderwijs op maat. In alle scholen zijn leerlingvolgsystemen ingevoerd om de vorderingen van de kinderen in kaart te kunnen brengen en problemen te kunnen signaleren. Directies en besturen maakten formatieruimte vrij om zorgleerlingen hulp te kunnen bieden. Daarnaast ontstond er behoefte aan een systematische, planmatige organisatie op schoolniveau. Op veel scholen was er al een remedial teacher werkzaam die zich vooral bezig hield met de hulp aan kinderen met specifieke leerproblemen, maar er was nog iemand nodig die de hulp op schoolniveau kon organiseren en coördineren. Deze ontwikkelingen leidden tot de komst van de intern begeleider.

Tegenwoordig is de intern begeleider niet meer weg te denken in het basisonderwijs. De intern begeleider heeft een eigen positie en taak op het terrein van de zorgverbreding tussen kinderen, leerkrachten, directie en ouders.

Intern begeleiders hebben een kernfunctie binnen de school: ze hebben te maken met vragen van leerkrachten, kinderen en ouders. Ze ondersteunen en coachen collega's, overleggen met de directie en denken mee over toekomstig beleid. Daarnaast voeren ze gesprekken met kinderen en ouders.

De invulling van de taken van de intern begeleider verschilt per school. F. Greven (2000) onderscheidt vijf niveaus:

- De IB'er als remedial teacher+: In dit geval werkt de intern begeleider voornamelijk als remedial teacher met daarnaast enkele IB-taken.

- De IB'er als instrumentalist: De intern begeleider is verantwoordelijk voor het leerlingvolgsysteem en de orthotheek. Daarbij draagt de intern begeleider zorg voor het opstellen van handelingsplannen en het plannen van de toetsen.
- De IB'er als collegiaal consulent: De intern begeleider is consulent voor leerkrachten met hulpvragen over kinderen.
- De IB'er als coach: De intern begeleider is in dit geval degene die de leerkrachten coacht bij het ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, pedagogisch en didactisch handelen. Ook legt de intern begeleider klassenbezoeken af, voert feedbackgesprekken en gebruikt video-interactie-begeleiding.
- De IB'er als kenniscoördinator: De intern begeleider is in dit geval de onderwijskundige leider van de school en is verantwoordelijk voor de in de functieomschrijving genoemde onderdelen.

1.3 Conclusie

Zoals u heeft kunnen lezen heeft het speciaal onderwijs een lange geschiedenis achter de rug waarin veel wetten zijn veranderd en veel ontwikkelingen hebben plaatsgevonden. Het speciaal onderwijs zou niet zijn zoals het nu is zonder deze ontwikkelingen. Nu, in het jaar 2012, krijgt het passend onderwijs een steeds belangrijkere rol op basisscholen in Nederland. Leerlingen met leerproblemen, gedragsproblemen, ziekten en handicaps nemen steeds vaker plaats in het reguliere basisonderwijs. Hierdoor is de instroom naar het speciaal onderwijs kleiner geworden, maar zullen de leerkrachten binnen het reguliere onderwijs hun klassenorganisatie moeten aanpassen aan die grote verschillen tussen onderwijsbehoeften van leerlingen. Het onderwijs van deze tijd, het passend onderwijs, vraagt daarom om vaardige leerkrachten die weten hoe ze met deze verschillende onderwijsbehoeften moeten omgaan.

Hoofdstuk 2. Onderwijsbehoeften van leerlingen

Met de invoering van het passend onderwijs zijn er grotere en specifiekere verschillen in onderwijsbehoeften van leerlingen ontstaan. Leerlingen die voorheen naar het speciaal onderwijs gingen, draaien nu mee in het reguliere basisonderwijs. Maar wat zijn onderwijsbehoeften nou eigenlijk? Hoe kan een leerkracht in de praktijk tegemoet komen aan al die verschillende onderwijsbehoeften van hun leerlingen? Deze vragen zal ik onder andere in dit hoofdstuk beantwoorden.

2.1. Wat zijn onderwijsbehoeften?

Het begrip ‘onderwijsbehoeften’ komt voort uit het handelingsgericht werken uit de 1-zorgroute (zie paragraaf 3.3.1.). Onder onderwijsbehoeften verstaan we datgene wat een leerling binnen het onderwijs nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, optimaal te kunnen profiteren van het onderwijsaanbod en zijn/haar leerdoelen te kunnen bereiken. De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol, hij of zij formuleert de doelen die voor dit kind de komende periode nagestreefd worden en wat het kind nodig heeft om dit te bereiken. Een leerling heeft volgens Gijzen (2012) een specifieke onderwijsbehoefte als hij aan een van onderstaande criteria voldoet:

- De leerling maakt onvoldoende groei door in zijn vaardigheidsontwikkeling;
- De leerling heeft een hiaat in zijn leerstofbeheersing;
- De leerling gedijt niet.

Met de invoering van het passend onderwijs is de diversiteit in onderwijsbehoeften al op veel scholen toegenomen. Voor leerkrachten betekent dit dat zij steeds meer rekening moeten houden met de verschillende onderwijsbehoeften in hun klas. Dit vraagt voor sommige leerkrachten om een nieuwe manier van denken en handelen.

2.1.1. Van deficit-denken naar denken in termen van onderwijsbehoeften

Veel leerkrachten en begeleiders zijn in de zorg aan leerlingen gericht op het benoemen van de kenmerken en de onderwijsbeperkingen van het kind. Dit noemen we het ‘deficit-denken’, het denken in tekorten en mankementen van het kind. De nadruk ligt op wat het kind niet kan en de problemen worden enkel gelokaliseerd. Bij het deficit-denken in de onderwijszorg richt de leerkracht zich op het vaststellen en repareren van de tekorten van het kind. Het benoemen van de tekorten van het kind levert de leerkracht echter geen concrete aanwijzingen op voor haar handelen ten aanzien van deze leerling in de klas. Een ander nadeel van deze manier van werken is dat er niet preventief en proactief gehandeld wordt. Er wordt namelijk pas gehandeld wanneer er ernstige tekorten of achterstanden opgetreden zijn. Daarbij komt dat de leerkracht niet of nauwelijks wordt uitgedaagd om kritisch te reflecteren op haar eigen handelen en aanbod aan deze leerling.

Een andere manier van denken kan tegenwicht bieden tegen het deficit-denken, namelijk het denken in termen van onderwijsbehoeften. Hierbij kijkt de leerkracht op een andere manier naar zijn/haar leerlingen en denkt meer handelingsgericht. Onderwijsbehoeften zijn vooral gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen voor het kind. Onderwijsbehoeften bevatten concrete aanwijzingen ten aanzien van de doelen die je nastreeft voor deze leerling en wat je, wellicht samen met de leerling, moet doen om deze doelen te bereiken. De vraag is dan niet wat er mis is met het kind, maar op welke manier de leerkracht haar instructie, aanpak en begeleiding kan afstemmen op wat de leerling nodig heeft om zijn doelen te bereiken.

Met behulp van observatie en diagnostiek kan de leerkracht concrete ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling zien, benoemen en vaststellen onder welke condities die ontwikkeling het beste kan plaatsvinden. Daarbij vormt de interactie tussen leerling, leerkracht en de groep veel aanknopingspunten. Ook zullen er vragen aan de orde komen als: welke instructie, aanpak en begeleiding is effectief voor dit kind? Welke wijzigingen of aanpassingen in de instructie, aanpak, begeleiding en leertijd zijn nodig voor dit kind? De leerkracht wordt hierbij uitgenodigd om te reflecteren op haar eigen aanbod, handelen en doelen die zij nastreeft voor deze leerling. Het deficit-denken maakt plaats voor het interactionistisch denken, waarbij de leerkracht stapsgewijs nadenkt over haar handelen ten aanzien van de leerlingen. Ad Maas (2007) formuleert de volgende zinnen die steun kunnen bieden bij het benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen:

- Dit kind heeft een leerkracht nodig die...
- Dit kind heeft een instructie nodig die...
- Dit kind heeft groepsgenoten nodig die...
- Dit kind heeft een omgeving nodig die...
- Dit kind heeft aanpassingen in de leertijd nodig die...
- Dit kind heeft activiteiten en opdrachten nodig die...
- Dit kind heeft feedback nodig die...
- Dit kind heeft materialen nodig die...

Wanneer een leerkracht voor een leerling met speciale onderwijsbehoeften bovenstaande zinnen aanvult, heeft de leerkracht de onderwijsbehoeften van deze leerling duidelijk in beeld en kan er gericht gewerkt worden aan deze onderwijsbehoeften.

2.2. Tegemoet komen aan onderwijsbehoeften van leerlingen

Door het benoemen van onderwijsbehoeften stellen leerkrachten vast hoe het onderwijs op het kind afgestemd kan worden, met het doel dat de leerling optimaal kan leren. Bij het benoemen van de onderwijsbehoeften van een leerling zegt de leerkracht iets over:

- De doelen die je voor de komende periode voor dit kind nastreeft.
- Wat de leerling nodig heeft om deze doelen te bereiken.

Het misverstand bestaat dat er alleen leerlingen met een achterstand specifieke onderwijsbehoeften hebben. Leerlingen met een grote voorsprong of leerlingen met een eigen leerstijl hebben ook specifieke onderwijsbehoeften. Daarom benoemt de leerkracht ook voor deze leerlingen welke doelen zij de komende periode voor deze leerlingen nastreeft en wat deze leerlingen nodig hebben om deze doelen te bereiken.

2.2.1. Te bereiken doelen

Wanneer je als leerkracht de onderwijsbehoeften wil benoemen, zeg je altijd iets over de doelen die je voor de komende periode met het kind wilt bereiken. Bij het stellen van deze doelen maakt de leerkracht gebruik van de leerlijnen die de school voor de vakgebieden lezen, taal en rekenen gebruikt. Uitgangspunt is daarbij dat voor alle leerlingen ten minste de minimumdoelen bereikt worden. Deze doelen worden vervolgens in concrete en meetbare termen beschreven. Door met het kind in gesprek te gaan en samen doelen te bepalen wordt het kind 'mede-eigenaar' van zijn eigen ontwikkeling.

2.2.2. Wat heeft de leerling nodig?

Nadat de leerkracht heeft bepaald welke doelen zij voor de komende periode voor deze leerling nastreeft, stelt zij vast wat dit kind (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken. Een goede instructie is erg belangrijk. Sommige leerlingen hebben extra instructie nodig, bijvoorbeeld door middel van preteaching en reteaching. Naast extra instructie hebben veel leerlingen ook meer leertijd nodig om bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen. Men kan ook denken aan het inzetten van extra hulpmiddelen en materialen, het aanbieden van activerende en uitdagende werkvormen, het structureren van opdrachten en het geven van regelmatige feedback.

Bovenstaande maatregelen zijn de didactische aspecten. De didactische aspecten hangen nauw samen met de pedagogische aspecten. In pedagogisch opzicht geeft de leerkracht aan welke doelen zij met betrekking tot de sociale competentie, de sociaal-emotionele ontwikkeling, het gedrag, de zelfstandigheid, de algemene werkhouding, taakaanpak en de motivatie voor de komende periode nastreeft. Nadat deze doelen geformuleerd zijn, geeft de leerkracht aan welke pedagogische aanpak

dit kind nodig heeft om deze doelen te bereiken. Hierbij kunt u denken aan aanpassingen in de leeromgeving, gesprekken met het kind, het stimuleren van zelfreflectie, het creëren van succeservaringen zodat het kind zich competent zal voelen, het bevorderen van zelfstandig werken en het aanleren van vaardigheden die nodig zijn bij het samenwerken.

3.2.3 Informatieverzameling en het SMARTI-principe

Pameijer (2006) onderscheidt bij het begrijpen en benoemen van de onderwijsbehoeften van een kind drie typen diagnostische vragen:

- Onderkennend: Wat is er aan de hand? Om welke type probleem gaat het?
- Verklarend: Welke factoren van het kind, de onderwijsleersituatie en de opvoedingssituatie verklaren het gedrag of bepaalde leerprestaties?
- Adviserend: Welke aanpak heeft deze leerling nodig? Hoe kan dit kind het beste geholpen worden?

Bij voorkeur voert de leerkracht zelf het handelingsgericht onderzoek uit. De vraag van de leerkracht staat hierbij centraal. Het onderzoek doet een groot beroep op de competenties van leerkrachten en vraagt om een onderzoekende houding. De leerkracht maakt gebruik van de volgende informatie wanneer zij de onderwijsbehoeften gaat benoemen:

- Analyses van de resultaten van methodeonafhankelijke en methodegebonden toetsen
- Analyses van het werk van kinderen
- Gerichte observaties om zicht te krijgen op het gedrag en de prestaties van het kind, de interactie tussen het gedrag van het kind en de instructie en begeleiding van de leerkracht, het gedrag en de interactie in de groep en de inrichting van de leeromgeving.
- Gesprekken met het kind om zicht te krijgen op wat het kind goed vindt gaan en waarom, wat het kind wil leren, hoe het kind leerresultaten beleeft en ervaart en waar het kind hulp en begeleiding bij nodig denkt te hebben.
- Informatie van de ouders. Zij kunnen aangeven wat thuis goed of minder goed gaat, welke suggesties de ouders hebben en welke aanpak volgens hen effectief of minder effectief is.

Het SMARTI-principe (De Lange et al., 2006) kan steun bieden bij het benoemen van onderwijsbehoeften. De leerkracht kan hierbij elke stap bij langs gaan om te controleren of de onderwijsbehoeften op een correcte manier geformuleerd zijn. Op de volgende bladzijde vindt u het SMARTI-principe verwerkt in een schema.

<u>S</u>pecifiek	Zijn de doelen en de maatregelen passend en op maat voor dit kind beschreven in concrete termen, zodat voor de leerkracht en het kind duidelijk is wat zij gaan doen de komende periode?
<u>M</u>eetbaar	Zijn de doelen meetbaar, zodat de leerkracht kan evalueren of de leerling na de afgesproken periode de doelen bereikt heeft?
<u>A</u>cceptabel	Is deze aanpak in overleg met het kind tot stand gekomen? Voelt het kind zich medeverantwoordelijk voor deze aanpak?
<u>R</u>ealistisch	Is deze aanpak haalbaar, gezien de mogelijkheden van dit kind, van deze leerkracht, van deze groep, van deze school en van deze ouders?
<u>T</u>ijdgebonden	Is duidelijk in welke periode, hoe lang en hoe vaak deze aanpak gerealiseerd wordt?
<u>I</u>nspirerend	Zijn alle betrokkenen gemotiveerd? Hebben zij positieve verwachtingen van deze aanpak?

Figuur 1: SMARTI-principe. (Bron: De lange et al., 2006).

2.3 Competenties van leerkrachten

Het denken en werken vanuit onderwijsbehoeften doet een groot beroep op de professionaliteit van leerkrachten. Om de onderwijsbehoeften van kinderen te kunnen benoemen moet de leerkracht kennis hebben van:

- De ontwikkeling en leerprocessen van kinderen
- Leerlijnen van de vakgebieden lezen, taal en rekenen/wiskunde
- Variaties in instructie, leerstof, werkvormen en methodieken.

Daarnaast moet de leerkracht voor het benoemen van onderwijsbehoeften over de volgende vaardigheden beschikken:

- De ontwikkeling van kinderen kunnen volgen
- Relevante gegevens kunnen verzamelen door middel van toetsen, observaties, analyses van het werk en gesprekken met kinderen en ouders.
- De verzamelde gegevens kunnen vertalen in onderwijsbehoeften van een kind. De waarnemingen moeten integraal gerelateerd worden aan leerlijnen.
- Doelgericht onderwijsarrangementen kunnen ontwerpen en de leeromgeving qua klassenmanagement zodanig inrichten dat tegemoetgekomen wordt aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

De intern begeleider binnen de school is coach en begeleidt de leerkracht bij het werken vanuit onderwijsbehoeften.

2.4 Conclusie

Elke leerling heeft zijn eigen onderwijsbehoeften: datgene wat een leerling binnen het onderwijs nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, optimaal te kunnen profiteren van het onderwijsaanbod en zijn/haar leerdoelen te kunnen bereiken. Het werken vanuit onderwijsbehoeften vraagt om een omschakeling van het deficit-denken naar het denken vanuit de onderwijsbehoeften van leerlingen. Daarvoor dienen leerkrachten wel te beschikken over vaardigheden als het kunnen volgen van de ontwikkeling, het verzamelen van gegevens, gegevens omzetten in onderwijsbehoeften en doelgericht aan deze onderwijsbehoeften kunnen werken.

Hoofdstuk 3. De 1-Zorgroute

Er worden al zo'n dertig jaar lang beleidsmaatregelen genomen gericht op het beter omgaan met verschillen binnen het reguliere onderwijs, oftewel het adaptief onderwijs. Elke leerkracht staat voor de vraag: Hoe stem ik mijn onderwijs af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep? Een goede zorgstructuur gericht op het omgaan met verschillen kan hier antwoord op geven.

3.1 Wat is de 1-Zorgroute?

Zoals u in hoofdstuk 1.1.3 heeft kunnen lezen startte in 1992 Weer Samen Naar School (WSNS), met als doel het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs terug te dringen en onderwijs op maat te bieden aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Met dit onderwijsbeleid is het voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften mogelijk om opgevangen te worden in het reguliere basisonderwijs. De basis van het adaptief onderwijs is een goede zorgstructuur gericht op het omgaan met verschillen in de school.

Sinds het ministerie van OCW 'zorgplicht' heeft aangekondigd, heeft het onderwijs een nieuwe impuls gekregen om leerlingen onverdeeld naar reguliere scholen te kunnen laten gaan. Daarmee worden schoolbesturen en reguliere basisscholen verplicht om zelf passend onderwijs voor leerlingen aan te bieden. Als scholen dit zelf niet kunnen, moeten ze in samenwerking met andere besturen en scholen garanderen dat risicoleerlingen speciale zorg binnen of buiten de school ontvangt. De 1-zorgroute kan schoolbesturen helpen om risicoleerlingen vroegtijdig en beter te kunnen bedienen bij hun zorgvragen en om passende onderwijszorg arrangementen te realiseren. In een 1-zorgroute geeft een school aan hoe zij het onderwijs afstemt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en omgaat met verschillen tussen leerlingen.

3.1.1. Wat wil de 1-zorgroute bereiken?

De volgende doelen worden volgens Maas (2007) nagestreefd met de invoering van 1-zorgroute in school en in het samenwerkingsverband WSNS:

- Het onderwijs wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarbij wordt er handelingsgericht en planmatig omgegaan met verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen.
- Preventief werken door het vroegtijdig signaleren van leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Wanneer leerlingen een leerachterstand dreigen op te lopen, wordt er proactief geïntervenieerd.
- Leerkrachten die competent zijn om in een groep zorg op maat te bieden aan leerlingen.

- Het geven van impulsen om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg in de school te verbeteren.
- De verantwoordelijke leerkrachten, de intern begeleider en de schoolleider maken de zorgstructuur transparant en verbeteren de zorgstructuur in de school. Ze sturen aan op een schoolcultuur waarin het normaal is om met verschillen in onderwijsbehoeften om te gaan.
- Doorgaande zorg: een goede overgang van risicoleerlingen van de peuterspeelzaal naar groep 1 en een goede overgang van leerlingen van groep 8 naar het voortgezet onderwijs.
- Het afstemmen van de onderwijszorg die bovenschools vanuit het samenwerkingsverband WSNS en de regio geboden wordt. Deze afstemming komt voort uit een gedeelde visie op onderwijszorg en een gemeenschappelijk referentiekader.
- Het stimuleren en vormgeven van samenwerken in het samenwerkingsverband WSNS en in de regio. De school heeft een sterke positie in de omgeving.
- Instroomreductie in het speciaal (basis)onderwijs

3.1.2. Doelgroep van de 1-zorgroute

De 1-zorgroute richt zich op het primair onderwijs, dus op basisscholen en scholen voor speciaal Basisonderwijs. De groepsleerkracht staat centraal in de 1-zorgroute. De leerkracht probeert zijn onderwijsaanbod en begeleiding af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in de groep. De intern begeleider ondersteunt de leerkrachten daarbij en coördineert de zorg die aan leerlingen in school geboden wordt. De schoolleider speelt een belangrijke rol bij het invoeren en monitoren van de zorgroute in school. Met de 1-zorgroute heeft de schoolleiding diverse mogelijkheden om de kwaliteit van de leerlingenzorg in school te bewaken en te verbeteren. De 1-zorgroute richt zich ook op bovenschoolse betrokkenen van de leerlingenzorg en begeleiding. Dit gebeurt vanuit het samenwerkingsverband WSNS, vanuit de Regionale expertise Centra (REC's), vanuit de jeugdzorg en de gezondheidszorg in de regio. Een goede samenwerking tussen alle betrokken instellingen is hierbij erg belangrijk.

3.1.3. Uitgangspunten van de 1-zorgroute

Maas (2007) beschrijft de volgende veertien uitgangspunten van de 1-zorgroute:

1. Afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen

Afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van leerlingen staat centraal in de 1-zorgroute. Leerlingen hebben nu eenmaal verschillende onderwijsbehoeften en deze worden gerespecteerd. Leerkrachten en intern begeleiders verkrijgen stapsgewijs aanwijzingen uit de 1-zorgroute voor het vaststellen van en omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften van de

leerlingen. De leerkracht werkt en denkt vanuit onderwijsbehoeften. In hoofdstuk 4 wordt het begrip 'onderwijsbehoeften' nader toegelicht.

2. Preventief en proactief denken en handelen

In de 1-zorgroute wordt gestreefd naar preventief en proactief denken en handelen. De leerkracht probeert vroegtijdig leerlingen te signaleren die extra aandacht nodig hebben en stemt zijn/haar onderwijsaanbod af op deze leerlingen. De leerkracht kijkt hierbij niet alleen achteruit, maar ook vooruit: welke cruciale leermomenten komen de komende periode aan bod en welke leerlingen hebben hierbij extra instructie en begeleiding nodig. De leerkracht richt zich niet alleen op leerlingen met een achterstand, maar ook op leerlingen met een grote ontwikkelings- of leervoorsprong en leerlingen met een eigen leerstijl. Ook deze leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften.

3. Positieve aspecten van de leerlingen, de leerkracht en de ouders benutten

In de zorg zijn we vaak gericht op tekorten en belemmerende factoren bij een leerling, leerkracht of bij de ouders. Deze negatieve invalshoek heeft in veel gevallen een averechts effect. Daarom richt de 1-zorgroute op positieve aspecten, bijvoorbeeld door vragen te stellen als: 'Wat kan de leerling goed? Wat vindt de leerling leuk? Waarin is de desbetreffende leerkracht sterk? Welke aanpak werkt wel? Deze positieve denkwijze biedt perspectief en gaat er van uit dat het goede uit te bouwen is. Daarnaast biedt aandacht voor positieve aspecten tegenwicht aan het vormen van een negatief beeld van een leerling, leerkracht of ouders.

4. Een interactioneel referentiekader

Alle factoren die invloed hebben worden in kaart gebracht. Er wordt gekeken naar het kind in deze groep, bij deze leerkracht, in deze school en met deze ouders. In de 1-zorgroute richten ze zich op de interacties tussen het kind, medeleerlingen, leerkracht en ouders en de effecten daar van.

5. Werken met groepsplannen

Groepsplannen zijn de invalshoek van de 1-zorgroute omdat de leerkrachten met groepsplannen beter in staat is om de zorg voor leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften te realiseren. In het groepsplan geeft de leerkracht namelijk doelgericht aan hoe hij/zij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in de groep omgaat. Er wordt gewerkt met groepsplannen omdat het werken met een groot aantal individuele handelingsplannen in de praktijk onuitvoerbaar is en het vaak ten koste gaat van de instructie en begeleiding. Leerlingen horen onderwijs te krijgen samen met hun leeftijdsgenoten en leren in de groep van en met elkaar. Leerlingen worden op deze manier niet in een uitzonderingspositie geplaatst. In de 1-zorgroute worden individuele handelingsplannen incidenteel opgesteld en wordt dan een onderdeel van het

groepsplan. Het is de bedoeling dat de leerling weer gaat profiteren van het groepsplan. In hoofdstuk 4 wordt het begrip 'groepsplannen' nader toegelicht.

6. De leerkracht is de beslissende factor

De leerkracht is de beslissende factor wanneer het gaat om het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerling. De leerkracht moet over voldoende competenties beschikken om dit te doen en bereid zijn om professioneel te kunnen reflecteren op zijn/haar aanbod en handelen. Interne en externe begeleiding is bedoeld om de competenties van de leerkracht te vergroten bij het afstemmen van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeften aan leerlingen.

7. De zorg wordt zoveel mogelijk in de klas geboden

In de 1-zorgroute is de groepsleerkracht verantwoordelijk voor de zorg aan leerlingen. De leerlingen worden niet uit de klas gehaald, zoals gebeurt bij remedial teaching, maar worden zoveel mogelijk in de klas begeleid. Het is mogelijk om extra hulp in te schakelen voor in de klas om de leerlingen een goede instructie te kunnen geven en goed te kunnen begeleiden.

8. De intern begeleider

De intern begeleider speelt een belangrijke rol bij de uitvoering van de 1-zorgroute. De intern begeleider begeleidt de leerkrachten bij het uitvoeren van de stappen uit de 1-zorgroute, volgt de voortgang en leidt de groeps- en leerlingenbesprekingen. Wanneer er vanuit de leerlingenbespreking besloten wordt dat er externe begeleiding of zorg nodig is, speelt de intern begeleider een verbindende rol. De intern begeleider kan men zien als een collegiaal consultant, die collega's coacht en ondersteunt door middel van klassenconsultaties. De rol die de intern begeleider binnen de 1-zorgroute inneemt is de rol van een coach. Daarbij kan de intern begeleider samen met de schoolleiding de onderwijsontwikkeling in school initiëren.

9. Impulsen voor kwaliteitsverbetering

De 1-zorgroute biedt impulsen om de kwaliteit van het onderwijs en de leerlingenzorg in school te verbeteren. De kwaliteit en de leeropbrengsten van het onderwijs en de zorg aan leerlingen worden door de leerkrachten en het schoolteam systematisch gereflecteerd. De 1-zorgroute biedt aanknopingspunten om in school aandacht te besteden aan bijvoorbeeld leerlijnen, het leerlingvolgsysteem, de zorgstructuur, de differentiatievormen en het klassenmanagement.

10. Actieve participatie leerling

In de 1-zorgroute wordt de leerling actief betrokken bij de stappen die worden ondernemen voor deze leerling. De leerling wordt als het ware mede-eigenaar van zijn of haar eigen ontwikkeling. De leerkracht gaat met de leerling in gesprek, waardoor de leerling zich serieus genomen voelt en

gemotiveerd is om actief mee te doen. Leerlingen kunnen de leerkracht informatie geven over wat volgens hem of haar goed en minder goed gaat en waar hij of zij graag hulp en begeleiding bij nodig heeft. Bij het opstellen van plannen kan de leerling meedenken over wat hij of zij wil bereiken en wat er voor nodig is om datgene te bereiken. De leerling wordt betrokken bij het evalueren of de doelen bereikt zijn.

11. Ouders zijn een belangrijke partner

De ouders zijn een belangrijke partner van de leerkracht en school. Ouders kennen hun kind als geen ander en kunnen de leerkracht en school waardevolle informatie geven over hun kind. Hiervoor is goede communicatie, afstemming en samenwerking met de ouders belangrijk.

12. Een systematische en transparante werkwijze

De 1-zorgroute beschrijft in onderlinge afstemming en op een transparante en eenduidige wijze de stappen en de beslismomenten die in de zorg aan leerlingen op groepsniveau, schoolniveau en regionaal niveau gezet worden. Dit noemen we ook wel het ketenmanagement. De werkwijze is systematisch, met herkenbare stappen die cyclisch gezet worden en met duidelijke beslismomenten. Op deze manier is het voor iedereen duidelijk wie waarover beslist. De groepsbesprekingen en de leerlingenbesprekingen zijn belangrijke schakelmomenten in de zorg aan leerlingen. Bij leerlingenbesprekingen is bij voorkeur een extern begeleider aanwezig.

13. Samenwerking in de regio

De 1-zorgroute streeft naar een goede en efficiënte samenwerking in de regio tussen school en allen die bovenschols bij de zorg aan leerlingen betrokken zijn. Hierbij denken we aan het samenwerkingsverband WSNS, de school voor speciaal basisonderwijs, het speciaal onderwijs en de jeugdzorg. Wanneer de ouders bovenschols zorg vragen, zijn de stappen en beslismomenten duidelijk en de lijnen kort. Het is van belang dat in een regio een gedeelde visie op onderwijszorg ontwikkeld wordt en dat alle betrokkenen uitgaan van een gemeenschappelijke taal en referentiekader. Bij voorkeur is er in de regio één zorgloket ingericht waar de school met alle vragen terecht kan. Het is belangrijk dat de school een sterke positie in de omgeving heeft en nauw samenwerkt met partners, zoals het zorgplatform uit het samenwerkingsverband, ambulant begeleiders, REC's, jeugdzorg en maatschappelijk werk.

14. Aandacht voor de instroom en uitstroom van risicoleerlingen

In 1-zorgroute wordt expliciet aandacht besteed aan de instroom van leerlingen van de peuterspeelzaal naar groep 1 van de basisschool en aan de uitstroom van leerlingen uit groep 8 naar het voortgezet onderwijs. De stappen die bij deze overgangen gezet worden, maken deel uit van de 1-zorgroute. Daardoor is er sprake van een doorgaande lijn en doorgaande zorg, waarbij informatie

over de onderwijsbehoeften van een leerling overgedragen wordt. Risicosituaties van jonge kinderen in groep 1/2 moeten vroegtijdig herkend en begeleid worden om stagnatie in de ontwikkeling later te voorkomen. Continuïteit en doorgaande lijnen worden ook bevorderd door 1-zorgroute door te trekken naar scholen voor speciaal basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs in de regio.

3.2. Groepsplannen als invalshoek

In dit hoofdstuk heeft u het begrip groepsplannen al een aantal keer voorbij zien komen. Groepsplannen zijn namelijk de invalshoek van de 1-zorgroute. Groepsplannen komen voort uit de cyclus handelingsgericht werken 1-zorgroute, hierover leest u in paragraaf 3.2.1 meer. Met de 1-zorgroute en de cyclus handelingsgericht werken is het mogelijk om te denken en te werken vanuit de onderwijsbehoeften van leerlingen.

3.2.1 Wat zijn groepsplannen?

Het groepsplan is een op maat gemaakte set onderwijsarrangementen (Gijzen, 2012). Het is een middel voor leerkrachten om in de praktijk tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Het groepsplan is doelgericht: er staan verwachtingen en doelen in beschreven. Het groepsplan bevat een beschrijving van het onderwijsaanbod dat gegeven wordt aan alle leerlingen in de groep voor een bepaalde periode. Deze periode kan minimaal vier weken tot maximaal een halfjaar duren, dit verschilt per groep en per school. De groepsleerkracht maakt zijn eigen groepsplannen gericht op één vakgebied.

Scholen maken hun eigen format voor het groepsplan met hun eigen categorieën, interpretaties en inhoudelijke richtlijnen (Gijzen, 2012). Wanneer er observaties hebben plaatsgevonden of nieuwe toetsuitslagen zijn, kan een leerkracht het groepsplan tussendoor bijstellen, zo blijft het groepsplan dynamisch. Het groepsplan bestaat uit subgroepen met aparte doelen en manieren van aanpak. De indeling van de subgroepen bestaat uit een gemiddeld presterende groep, een groep die onder het gemiddelde van de klas zit en een groep die boven het gemiddelde van de klas zit. Door het clusteren van leerlingen en de klas te verdelen in subgroepen kan de leerkracht tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Bij voorkeur wordt het groepsplan opgesteld door de groepsleerkracht, omdat de groepsleerkracht de leerlingen kent, over belangrijke informatie beschikt en weet welke doelen de leerling de komende periode zou kunnen bereiken. Voordat de leerkracht een groepsplan kan maken en kan werken aan de doelen uit het groepsplan dient de leerkracht te beschikken over de volgende punten:

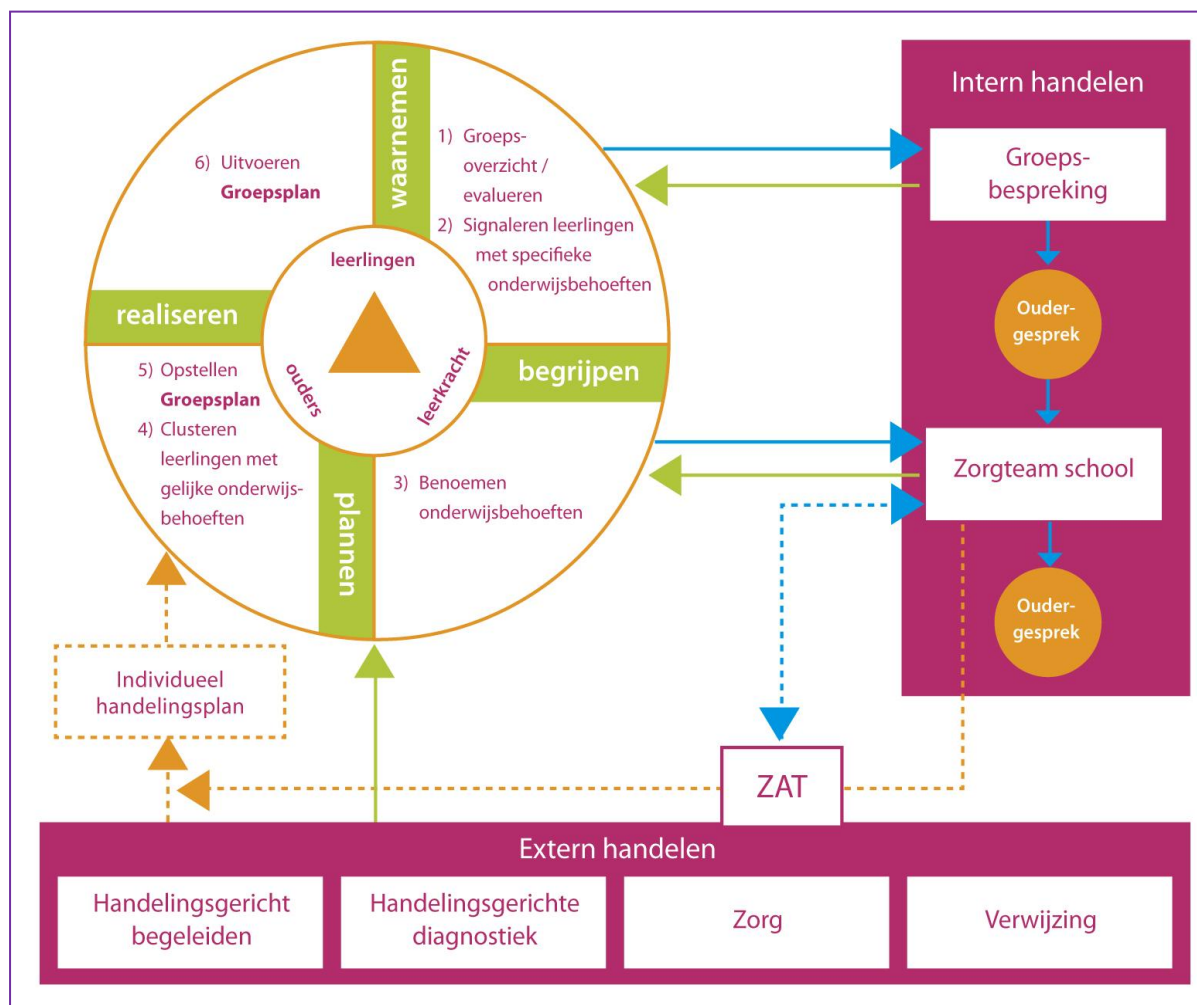
- De leerkracht is in staat een goed pedagogisch klimaat te realiseren. Leerlingen presteren namelijk beter wanneer ze zich veilig voelen in de groep en wanneer ze een goede relatie hebben met de leerkracht en andere leerlingen.
- De leerkracht beschikt over voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van klassenmanagement. Hierbij gaat het om handelingen van de leerkracht die te maken hebben met plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties.
- De leerkracht beschikt over betrouwbare informatie van de leerlingen. Hierbij gaat het om toetsgegevens, observatiegegevens en informatie over de leerling, zijn ouders en omgeving.
- De leerkracht beschikt over de vaardigheden als communiceren, analyseren, interpreteren, rapporteren met het oog op het werken met groepsplannen.

3.2.2 Het opstellen van een groepsplan

Degene die het groepsplan opstelt volgt de stappen van het handelingsgericht werken (zie paragraaf 3.3.1). Als alle stappen genomen zijn, ontstaat er een groepsplan. Daarbij zijn er nog een aantal punten waar de leerkracht rekening mee kan houden tijdens het opstellen van het groepsplan. Ten eerste bepaalt de leerkracht voor welk vak het groepsplan opgesteld gaat worden. Het is handig dat de leerkracht een groepsplan heeft van de vorige periode van hetzelfde vakgebied, zodat de leerkracht kan kijken waar de leerlingen geëindigd zijn en wat de doelen van de vorige periode waren. Elke school heeft zijn eigen opzet van een groepsplan, maar in een groepsplan moeten wel bepaalde punten benoemd worden. Dit zijn de punten die aan bod moeten komen in een groepsplan volgens Gijzen (2012): de leerlingen uit de subgroepen met de daarbij behorende onderwijsarrangementen, de opbrengsten, de doelen, het didactische handelen, de leertijd, het pedagogische handelen, de klassenmanagement en de onderwijskundige evaluatie. De leerkracht verzamelt zoveel mogelijk gegevens van iedere leerling. Hiervoor kan de leerkracht gebruik maken van het leerlingvolgsysteem, waarin de toetsresultaten en mogelijk ook observaties van de leerlingen te vinden zijn. Wanneer dit niet het geval is, is deze informatie te vinden in een groepsmap. Daarnaast kan de leerkracht leerlingen om tips en ideeën vragen om het werken aan de doelen te verbeteren.

3.3 Een overzicht van de 1-zorgroute

Hieronder volgt een overzicht van de stappen die in de 1-zorgroute gezet worden.



Figuur 2: Stappenplan 1-zorgroute (Bron: <http://www.marant.nl/>)

De 1-zorgroute bestrijkt in onderlinge afstemming drie niveaus: het groepsniveau (de cirkel), het schoolniveau (de kolom van het intern handelen) en het bovenschools niveau (de kolom van het extern handelen). In de volgende paragrafen worden deze niveaus toegelicht.

3.3.1. Groepsniveau: cyclus handelingsgericht werken met groepsplannen

Op groepsniveau staat de cyclus handelingsgericht werken centraal. Deze cyclus wordt ten minste drie keer per schooljaar door de leerkracht uitgevoerd. Werken met groepsplannen is een integraal onderdeel van deze cyclus. De cyclus van handelingsgericht werken bestaat uit zes stappen die uitgevoerd worden, namelijk:

1. Verzamelen van leerlingengegevens in een groepsoverzicht en het vorige groepsplan evalueren.

2. Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of van leerlingen die, gezien hun ontwikkeling, extra aandacht nodig hebben de komende periode.
3. Het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Wanneer er nog onvoldoende informatie aanwezig is om deze onderwijsbehoeften vast te stellen, wordt er verder handelingsgericht onderzoek verricht.
4. Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften. De leerkracht stelt zich de vraag welke leerlingen vergelijkbare onderwijsbehoeften hebben en hoe deze leerlingen van elkaar kunnen leren. Vervolgens past de leerkracht de klassenmanagement aan om het clusteren in de praktijk te realiseren.
5. Het opstellen van een groepsplan. De leerkracht ontwerpt op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen een onderwijsaanbod voor alle leerlingen in de groep. Het groepsplan bevat doelgerichte activiteiten voor de hele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen. In het groepsplan staat hoe er in de komende periode in de groep wordt omgegaan met de verschillende onderwijsbehoeften.
6. Het uitvoeren van het groepsplan. Het groepsplan dient als hulpmiddel bij het maken van een dag- of weekplanning. Op basis van waarneming en reflectie kan het groepsplan tussentijds worden bijgesteld.



Figuur 3: Cyclus handelingsgericht werken

(Bron: http://www.swv401.nl/nl/handelingsgericht_werken.html)

De zes stappen van de cyclus handelingsgericht werken beschrijven het opstellen van groepsplannen zoals de 1-zorgroute dat adviseert. De stappen dienen stap voor stap uitgevoerd te worden om het uiteindelijke groepsplan te kunnen inzetten in de dagelijkse praktijk.

Elke cyclus wordt afgesloten met een groepsbespreking waarin de leerkracht en de intern begeleider het onderwijs in de afgelopen periode evalueren. Daarnaast bespreken ze de aandachtspunten voor het plannen van het onderwijsaanbod voor de komende periode.

3.3.2. Schoolniveau: groepsbespreking en zorgteam school (leerlingenbespreking)

Op schoolniveau worden groepsbesprekingen en leerlingenbesprekingen gepland. Deze besprekingen zijn belangrijke schakelmomenten binnen de 1-zorgroute. Elke cyclus handelingsgericht werken wordt afgerond met een groepsbespreking, waarbij de groepsleerkracht en de intern begeleider aanwezig zijn. De groepsleerkracht vult voorafgaand aan de groepsbesprekingen het groepsoverzicht in, signaleert leerlingen die de komende periode extra aandacht nodig hebben, benoemt de onderwijsbehoeften van leerlingen en clustert de leerlingen. Deze uitkomsten bespreken de groepsleerkracht en de intern begeleider in de groepsbespreking. Daarnaast worden er handvatten verzameld voor het opstellen van het nieuwe groepsplan voor de komende periode. De volgende punten komen aan bod tijdens groepsbespreking:

- Mogelijke vragen en bespreekpunten worden geïnventariseerd.
- Het vorige groepsplan wordt geëvalueerd. Zijn de doelen bereikt? Was de aanpak effectief? Welke aanpassingen in het onderwijsaanbod zijn nodig?
- De aandachtspunten voor de komende periode voor de hele groep worden besproken.
- Vaststellen welke leerlingen de komende periode extra aandacht nodig hebben en wat hun onderwijsbehoeften zijn.
- Nagaan op welke manier kinderen met vergelijkbare onderwijsbehoeften geclusterd kunnen worden en hoe dit in de praktijk gerealiseerd kan worden.
- Aandachtspunten voor het nieuwe groepsplan vaststellen.
- Heeft de groepsleerkracht begeleiding nodig van de intern begeleider bij het opstellen en/of uitvoeren van het groepsplan? De groepsleerkracht deelt zijn/haar vragen.
- Wanneer nodig leerlingen aanmelden voor de leerlingenbespreking. De leerkracht formuleert hierbij een duidelijke vraag voor de leerlingenbespreking.

Het kan zijn dat er in de groepsbespreking niet voldoende inzicht verkregen wordt in de onderwijsbehoeften van een kind. Er kan sprake zijn van een complexe situatie, bijvoorbeeld wanneer een leerling herhaald niet voldoende profiteert van het groepsplan, als de leerkracht een structureel werkprobleem heeft of als er aanwijzingen zijn voor een ernstige problematiek of stoornis bij het kind. In dit soort gevallen kunnen leerlingen vanuit de groepsbespreking aangemeld worden voor de leerlingenbespreking, waarbij het 'zorgteam school' zich zal inzetten voor de

leerling. Voorafgaand aan de leerlingenbespreking vindt altijd een gesprek plaats met de ouders of verzorgers van de leerling, waarin de ouders om toestemming gevraagd wordt om de leerling aan te melden voor de leerlingenbespreking. De reden van aanmelding en het functioneren van het kind thuis worden besproken en de vragen vanuit de ouders worden verkend. Deze vragen worden meegenomen naar de leerlingenbespreking. Bij de leerlingenbespreking zijn de groepsleerkracht, de intern begeleider en bij voorkeur een extern begeleider aanwezig. De extern begeleider kan tijdens de bespreking advies en consultatie bieden en meedenken over eventuele vervolgstappen die extern gezet worden. De volgende punten komen aan bod tijdens de leerlingenbespreking:

- Afbakenen en analyseren van hulp- en begeleidingsvraag van leerkracht (en ouders)
- Welke hulp is reeds geboden en met welk resultaat?
- De specifieke onderwijsbehoeften van de leerling in kaart brengen.
- Op welke manier kunnen we aan de onderwijsbehoeften tegemoetkomen in het groepsplan? Wanneer de begeleiding van een leerling niet in een groepsplan gerealiseerd kan worden, kan besloten worden om een individueel handelingsplan voor deze leerlingen op te stellen. Dit plan wordt dan een bijlage van het groepsplan en heeft dezelfde looptijd als het groepsplan.
- Vaststellen wat de begeleidingsbehoeften van de leerkracht zijn en hoe daar het beste aan tegemoet gekomen kan worden.
- Vaststellen of er externe stappen worden gezet. Dit wordt besloten met toestemming van de ouders van de betreffende leerling.
- Afstemming met ouders. Hoe worden de ouders geïnformeerd? Hoe kan er met de ouders samengewerkt worden?

Na afloop van de leerlingenbespreking vindt een gesprek met de ouders plaats. De begeleidingsvraag van de leerkracht staat centraal in de leerlingenbespreking.

3.3.3. Bovenschools niveau

De leerlingenbespreking is de schakel naar het bovenschools niveau: externe begeleiding en zorg. De volgende mogelijkheden doen zich voor:

- De onderwijsbehoeften blijven onduidelijk tijdens de leerlingenbespreking. Er wordt besloten om extern handelingsgerichte diagnostiek te vragen bijvoorbeeld bij het zorgplatform van het samenwerkingsverband WSNS of bij een schoolbegeleidingsdienst.

- De onderwijsbehoeften zijn duidelijk, maar de internbegeleider is niet in staat om de leerkracht te begeleiden bij het tegemoetkomen aan deze behoeften. Daarom wordt er besloten om extern handelingsgerichte begeleiding te vragen.
- Bij medische of ernstige psychosociale problematiek kan ten behoeve van het kind en/of ouders geadviseerd worden om extern diagnostiek, zorg of ondersteuning bij een zorginstelling aan te vragen.
- Wanneer blijkt dat de school na herhaalde inspanningen onvoldoende in staat is om aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen tegemoet te komen, dan kan in de leerlingenbespreking besloten worden de mogelijkheden voor verwijzing naar een andere basisschool of verwijzing naar het speciaal (basisonderwijs) te onderzoeken. Wanneer een kind verwezen wordt naar een andere basisschool is het belangrijk dat er continuïteit in de zorg voor de leerling is.

Op deze mogelijkheden volgen de externe stappen die ondernomen moeten worden. Hierbij is een goede communicatie tussen de instelling/begeleiding en de ouders/kinderen erg belangrijk. De onderzoeksvraag en de doelen moeten helder zijn en er dient een goede afstemming en samenwerking plaats te vinden.

Een goede samenwerking in de regio is erg belangrijk. De school werkt samen met instellingen in de buurt en in de regio en maakt deel uit van een zorgnetwerk. De school heeft een grote verantwoordelijkheid, signaleert vaak als eerste problemen, heeft een laagdrempelige lijn naar de ouders en beschikt over informatie over het kind. De stappen en procedures moeten voor alle betrokkenen transparant zijn en de ouders moeten nauw betrokken worden bij alle stappen. Voor de school moet duidelijk zijn waar men met welke vraag terecht kan en wat het aanbod is van de verschillende instellingen in de regio. De voorkeur gaat uit naar één zorgloket waar de school en de ouders met hun vragen terecht kunnen. Bovenschoolse zorg zou schoolnabij en makkelijk toegankelijk moeten zijn.

3.4 De onderwijsinspectie en zorg

De onderwijsinspectie heeft kernkaders geformuleerd voor het primair- en voortgezet onderwijs. Dit is hetgeen dat de onderwijsinspectie controleert op scholen binnen het primair- en voortgezet onderwijs. Deze kernkaders bestaan uit ongeveer 45 indicatoren. De kernkaders zijn onderverdeeld in vijf domeinen, namelijk: opbrengsten, onderwijsleerproces, leerlingenzorg, kwaliteitszorg, wet- en regelgeving. De kernkaders worden deels gevormd door de normindicatoren.

Onderstaand schema komt voort uit het Toezichtskader po/vo 2012 van de Inspectie van het Onderwijs. Het omvat het deel van het kernkader dat betrekking heeft op het bieden van zorg in de

school. Waar in de indicatoren gesproken wordt van 'de school' wordt het geheel van de schoolleiding en het (onderwijsondersteunend) personeel bedoeld.

Kwaliteitsaspect 6 De leraren stemmen aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	
6.1	De leraren stemmen de aangeboden leerinhouden af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
6.2	De leraren stemmen de instructie af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
6.3	De leraren stemmen de verwerkingsopdrachten af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
6.4	De leraren stemmen de onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
c. ZORG EN BEGELEIDING	
Kwaliteitsaspect 7a De leraren volgen systematisch de vorderingen van de leerlingen.	
7.1*	De school gebruikt een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen.
7.2	De leraren volgen en analyseren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.
Kwaliteitsaspect 7b: specifiek voor SBO Deschool begeleidt de leerlingen zodat zij zich naar hun mogelijkheden ontwikkelen.	
S7.3	De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast.
S7.4	De school volgt of de leerlingen zich ontwikkelen conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.
Kwaliteitsaspect 8 De leerlingen die dat nodig blijken te hebben, krijgen extra zorg.	
8.1	De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.
8.2	Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen.
8.3*	De school voert de zorg planmatig uit.
8.4	De school evalueert regelmatig de effecten van de zorg.
8.5	De school zoekt de structurele samenwerking met ketenpartners waar noodzakelijke interventies op leerlingniveau haar eigen kerntaak overschrijden.
d. KWALITEITSZORG	
Kwaliteitsaspect 9 De school heeft een systeem voor kwaliteitszorg.	
9.1	De school heeft inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie.
9.2	De school evalueert jaarlijks de resultaten van de leerlingen.
9.3	De school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces.
9.4	De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten.
9.5	De school borgt de kwaliteit van het onderwijsleerproces.
9.6	De school verantwoordt zich aan belanghebbenden over de gerealiseerde onderwijskwaliteit.
9.7	De school draagt zorg voor de kwaliteit van het onderwijs gericht op bevordering van actief burgerschap en sociale integratie, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit van de samenleving.

Figuur 4: Onderdeel 'zorg' van het Toezichtskader po/vo 2012 van de Onderwijsinspectie. (Bron: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/brochure-toezichtkader-po-vo-2012.pdf)

In het schema is te zien dat de Onderwijsinspectie scholen binnen het primair- en voortgezet onderwijs op verschillende fronten binnen de leerlingenzorg controleert, namelijk op:

- De afstemming van het aanbod, instructie, verwerking, onderwijstijd op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen.
- Het systematisch volgen van de vorderingen van de leerlingen.
- De leerlingen die het nodig hebben, wordt extra zorg aangeboden.
- Het systeem dat de school hanteert voor kwaliteitszorg.
- Het SBO begeleidt leerlingen in de ontwikkeling naar hun mogelijkheden.

Door op een correcte manier te werken met groepsplannen, handelingsplannen en het leerlingvolgsysteem, kan een school aan deze eisen van de Onderwijsinspectie voldoen.

3.5. Algemene zorg op CBS de B

CBS de B werkt vanuit het idee dat kinderen steeds weer wat nieuws willen leren. De school streeft er dan ook na om hen daartoe uit te dagen. De school houdt de leerprestaties van de kinderen nauwkeurig bij, zodat ze snel kunnen helpen als zich een probleem voordoet.

Josine Kleinsmit is de Intern Begeleider van de school. Zij coördineert de leerlingenzorg, houdt de toetsgegevens groepsoverstijgend bij, overlegt met de groepsleerkracht, de schoolbegeleider van Cedin en het speciaal onderwijs. Daarnaast bezoekt zij bijeenkomsten van het Weer Samen Naar School – samenwerkingsverband.

Voor leerlingen, die extra hulp buiten de klas nodig hebben is Remedial Teaching beschikbaar. De school streeft ernaar de kinderen vooral binnen de klas extra hulp te bieden.

3.5.1. Het volgen van de ontwikkeling van de kinderen in de school (leerlingvolgsysteem)

CBS de B brengt de ontwikkeling van de leerlingen met behulp van verschillende instrumenten in beeld:

- Dagelijks werk:

De vorderingen van de kinderen worden op verschillende wijzen bijgehouden. Een belangrijk middel is de observatie waarbij de leerkrachten onder andere kijken hoe de kinderen hun opdrachten vervullen en met elkaar omgaan. Wanneer de kinderen in schriften, in werkboeken of op losse bladen werken, wordt dit vrijwel altijd gecorrigeerd door de leerkracht. Soms wordt er ook gezamenlijk gecorrigeerd met de gehele groep of kijken de leerlingen hun werk zelf na. In de hogere groepen wordt het werk af en toe becijferd en deze cijfers tellen mee voor de beoordeling van het rapport.

- De sociaal-emotionele ontwikkeling:

De wens van CBS de B is dat alle leerlingen van de school zich ontwikkelen tot sociaal vaardige, betrokken en zelfstandige personen. Daarom vindt de school het belangrijk dat de leerlingen worden gevolgd in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarvoor gebruiken ze de methodiek van Leefstijl. Er wordt ook twee keer per jaar een ontwikkelingslijst per leerling door de groepsleerkracht in gevuld. Als de leerkrachten zich zorgen maken over de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind, dan wordt dit tijdens de zorgvergaderingen besproken en besproken met de interne begeleider van onze school. De ouders worden geïnformeerd over de bevindingen en er zal een gesprek plaatsvinden. Wanneer het nodig is, wordt er een handelingsplan voor de leerling opgesteld waarin beschreven wordt wat het probleem is en hoe dit probleem het beste aangepakt kan worden.

- Cito toetsen:

CBS de B werkt met de landelijk vastgestelde Cito-toetsen van het Leerling Onderwijs Volg Systeem. De Cito-toetsen leveren aanvullende gegevens over de leerlingen. Met dit systeem wordt er systematisch en doelgericht gewerkt.

Bij de kleuters worden de toetsen Ordenen, Ruimte en tijd, Taal voor kleuters afgenomen en eind groep 2 wordt de Begrippentoets afgenomen. In de andere groepen worden de Drie-minuten-leestoets, Rekenen, Spelling, Begrijpend Lezen, Wereldoriëntatie afgenomen. Deze toetsen worden afgenomen in januari/februari en in mei/juni.

- De entreetoets voor groep 7:

De leerlingen in groep 7 doen aan het einde van het schooljaar mee aan de Entreetoets van Cito. Deze toets gaat specifiek in op bepaalde zaken. De toets bestaat uit een aantal taken die gespreid over een aantal weken wordt afgenomen. De toets geeft een goed beeld van de vaardigheden van de leerlingen, maar ook welke vaardigheden de leerlingen nog niet beheersen. In groep 8 kan daar vervolgens op worden ingespeeld en wordt het kind daarin verder begeleid. Daarnaast geeft de toets ook een indicatie voor het niveau van het Voortgezet onderwijs.

- De Cito eindtoets:

In groep 8 doen de kinderen mee aan de landelijke Cito eindtoets. Deze toets ondersteunt de schoolkeuze.

3.5.2 Leerlingengegevens

De leerlingengegevens worden op de volgende manieren besproken en vastgelegd:

- Leerling-dossier:

Van iedere groep wordt een leerlingenmap bijgehouden. Hierin worden gegevens opgenomen over het gezin, de leerling besprekingen, gesprekken met ouders, speciale onderzoeken, handelingsplannen, toets- en rapportgegevens van de verschillende jaren. De intern begeleider beheert deze mappen. Voordat er nieuwe informatie in de map geplaatst wordt, worden de ouders op de hoogte gebracht, vaak met het verzoek tot ondertekening.

- **Onderwijskundig rapport:**

Wanneer een leerling de school verlaat (zowel aan het einde van groep 8 als eerder) krijgt de ontvangende school een onderwijskundig rapport. Daarin staan de vorderingen en overige bijzonderheden van de leerlingen beschreven. De ouders krijgen een kopie van dit rapport.

- **De zorgbreedtevergaderingen:**

Tijdens de zorgbreedtevergadering worden de kinderen besproken die leerproblemen en/of gedragsproblemen hebben. Deze vergaderingen worden geleid door de Intern Begeleider. Met elkaar wordt er naar een oplossing gezocht voor de problemen van het kind. Deze oplossingen kunnen gericht zijn op een andere aanpak, het geven van ander werk of door extra oefenstof. Hiermee is het kind dan al vaak voldoende geholpen. Mocht er besloten worden tot verder onderzoek, dan worden de ouders hiervan altijd op de hoogte gesteld. Wanneer de school geen oplossing kan vinden, roepen ze hulp in van andere instanties.

- **Oudergesprekken:**

Het welbevinden en de leervorderingen van de leerlingen wordt besproken met ouders. Er vindt in het schooljaar drie maal een tien-minuten-gesprek plaats met de groepsleerkracht. De gesprekken staan gepland in de maanden november, februari en juni. Als het nodig is, worden ouders tussentijds benaderd voor een gesprek. Verder krijgen de leerlingen twee keer per jaar een rapport mee naar huis waarop de ouders de leerresultaten van hun kinderen kunnen zien. Als ouders zelf behoefte hebben aan overleg kunnen zij een gesprek aanvragen.

3.6 Zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op CBS de B

CBS de B probeert ieder kind de zorg te geven, die het nodig heeft. De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol. Van de groepsleerkrachten van CBS de B wordt verwacht dat zij op tijd problemen opsporen, indien nodig op huisbezoek gaan, proberen een oplossing voor het probleem te vinden, opstellen van een plan om de leerling te helpen, samen met de leerling een hulpprogramma uitvoeren, de toetsen van het leerlingvolgsysteem afnemen, leerlingenvorderingen bijhouden en overleggen met ouders.

Wanneer er bij een kind zich problemen voordoen, wordt daar extra naar gekeken. De groepsleerkracht doet dan samen met de intern begeleider een onderzoek dat kan bestaan uit het afnemen van toetsen en het doen van observaties in de groep. Zoals u al eerder heeft kunnen lezen streeft CBS de B ernaar om leerlingen in de klas te begeleiden. Soms werken de leerlingen met een aangepast programma of vindt er remedial teaching plaats. In sommige gevallen wordt de Schoolbegeleidingsdienst ingeschakeld. Voordat de begeleidingsdienst een onderzoek naar de leerling instelt, wordt er eerst met de ouders over de problemen gesproken. De ouders zullen dan ook steeds van de voortgang op de hoogte worden gebracht.

3.6.1 De intern begeleider

Om de zorg binnen de school goed te organiseren is er een intern begeleider aangesteld. Leerkrachten en ouders kunnen bij haar terecht met hun vragen over kinderen die in de groep problemen ondervinden ten aanzien van gedrag en het verwerven en verwerken van kennis en vaardigheden. De leerkracht en de intern begeleider kunnen daarbij ondersteuning krijgen vanuit de onderwijsbegeleidingsdienst. Zes keer per jaar bespreken de intern begeleider en de onderwijsadviseur van de begeleidingsdienst de resultaten van het leerlingvolgsysteem. Hierbij worden eerste aanzetten voor groeps- of individuele handelingsplannen afgesproken. De ene kant van het werk van de intern begeleider is een managementtaak: het bewaken van procedures, de kwaliteitszorg rond zorgverbreding en het nemen van initiatieven. De andere kant is een ondersteunende taak: het begeleiden van leerkrachten bij het hele zorgproces in de groepen

Andere taken van de intern begeleider zijn: zorg dragen voor groeidossiers, het afnemen van bijzondere toetsen, het interpreteren van toetsuitslagen en hulp organiseren voor opvallende leerlingen, contact met ouders hebben, het bijhouden van het leerlingvolgsysteem, het bespreken van handelings- en hulpplannen met de leerkrachten, mede voorbereiden van de leerling bespreking, het bijhouden van de orthotheek en het contact onderhouden met het speciaal onderwijs en de zorginstanties buiten de school.

3.6.2 CBS de B en het WSNS

CBS de B neemt deel aan het samenwerkingsverband Weer Samen Naar School (WSNS) Eemsmond-Noord-Groningen. Hierin werken zij samen met 34 andere Protestants Christelijke basisscholen en speciale basisscholen in Appingedam (speciale basisschool De Delta) en Groningen (speciale basisscholen Fiducia en De Kimkiel).

Deze samenwerking richt zich op het bieden van zorg aan de leerlingen. Zij werken samen door het delen van kennis en inzicht op het gebied van zorg, met name in de aanpak van leer- en/of gedragsproblemen. Daarvoor organiseert het samenwerkingsverband studiebijeenkomsten,

cursussen en trainingen. In de afgelopen jaren hebben zij zich met name gericht op de aanpak van leesproblemen en dyslexie.

Binnen het samenwerkingsverband kan de school gebruik maken van de deskundigheid van de speciale basisscholen. Wanneer alle extra maatregelen niet voldoende helpen om de leer – en/of gedragsproblemen van het kind op te lossen, kan onze school, in overleg met de ouders en na advisering door de schoolbegeleidingsdienst, de hulp inroepen van het zorgteam van het samenwerkingsverband. Deze hulp bestaat meestal uit een vorm van ambulante begeleiding: een specialist van de speciale basisschool komt dan op CBS de B om hen verder te helpen in de aanpak van de problemen.

3.6.3 De Permanente Commissie Leerlingenzorg

Mocht de ambulante begeleiding ook niet tot resultaat leiden en dreigt het kind zich daardoor niet verder te kunnen ontwikkelen op CBS de B, dan kan de school, in overleg met de ouders, het kind aanmelden bij de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) van het samenwerkingsverband. CBS de B vult dan een onderwijskundig rapport in en sturen dat, voorzien van een handtekening van de ouders, naar de PCL. De ouders ontvangen een afschrift van dit onderwijskundig rapport. De PCL beoordeelt aan de hand van het onderwijskundig rapport of het kind toelaatbaar is voor het speciaal basisonderwijs en neemt daarover een besluit. Daarna schrijft de PCL de school en de ouders een brief waarin ze haar besluit of advies toelicht.

Ouders hebben ook zelf het recht hun kind aan te melden bij de PCL. Hiervoor kunnen ouders een aanmeldingsformulier bij de PCL aanvragen. De PCL vraagt daarna de school om binnen vier weken het onderwijskundig rapport in te vullen en op te sturen naar de PCL. Als de PCL het kind toelaatbaar vindt voor de speciale basisschool, dan kunnen ouders hun kind aanmelden bij een van de speciale basisscholen die horen bij het eigen samenwerkingsverband.

Indien ouders bezwaar maken tegen de uitspraak van de PCL, dan kunnen zij binnen zes weken een schriftelijk bezwaar indienen bij de voorzitter van de PCL. Een onafhankelijke commissie bekijkt daarna de gegevens en doet uitspraak. Indien ouders het oneens blijven met het besluit, dan kunnen zij in beroep gaan bij de rechter.

3.6.4 Zitten blijven of een groep overslaan.

Hoewel de school het belangrijk vindt dat de ontwikkeling van de kinderen zonder onderbreking doorgaat, kan het voor een kind van belang zijn dat het een groep overdoet. De school kiest hier echter alleen voor wanneer zij denken dat dit in het belang is van de leerling. Dit is verstandig als kinderen wel de mogelijkheden hebben, maar die op een bepaald moment nog niet weten te

vertalen in de vereiste leerprestaties.

Het is ook mogelijk om een kind een groep te laten overslaan. Hier gaan ze op CBS de B echter terughoudend mee om. Het moet dan wel heel duidelijk zijn, dat de leerling er niet alleen voor wat betreft de leerstof aan toe is, maar dat de leerling het sociaal/emotioneel ook aan kan. In deze overweging worden de ouders ook betrokken.

Hoogbegaafde leerlingen krijgen de aandacht die zij nodig hebben in de vorm van begeleiding en extra leerstof. Mocht dit niet toereikend zijn dan is overplaatsing naar de Leonardo te Delfzijl eventueel ook een optie.

3.6.5 Kinderen met een handicap

Het bevorderen van de emancipatie en integratie van mensen met een handicap vormt een belangrijke doelstelling in het beleid van de Rijksoverheid. Ook in het onderwijs is hier behoefte aan. Van oudsher is het onderwijs aan gehandicapte kinderen georganiseerd in speciale scholen. Toch blijkt dat er steeds meer ouders zijn die wensen dat hun gehandicapte kind zoveel mogelijk in een normale omgeving opgroeit en in het verlengde daarvan ook in de woonomgeving naar een gewone school voor basisonderwijs kan gaan. Om dit mogelijk te maken heeft de overheid een speciale regeling ontworpen, namelijk de “leerling bevonden financiering”, ook wel het rugzakje genoemd. In deze rugzak zitten middelen (in de vorm van tijd en geld) waarmee het mogelijk is dat de leerling onderwijs kan volgen op een gewone basisschool.

CBS de B wil ruimte en aandacht bieden aan ieder kind. Dat houdt in dat ze in principe bereid zijn om kinderen met een handicap op te nemen. Het streven naar integratie van kinderen met een handicap in de maatschappij wil de school hiermee onderschrijven en ook binnen de school gestalte geven. CBS de B vindt dat integratie een duidelijke eigenwaarde voor het kind met een handicap heeft, maar vindt ook dat het een vormende waarde voor de overige kinderen heeft.

Voor een kind met een handicap wil de school in samenwerking met begeleiding van het Speciaal Basis Onderwijs een onderwijsaanbod ontwikkelen dat aansluit op de mogelijkheden van deze leerlingen. Daarbij is de kennis, informatie en betrokkenheid van de ouders heel belangrijk, omdat zij hun kind het beste kennen.

Er zijn echter wel een aantal grenzen bij de toelating van kinderen met een handicap. Zo mag de rust en veiligheid niet verstoord worden, bijvoorbeeld wanneer een leerling een handicap heeft die ernstige gedragsproblemen met zich meebrengt en die kan leiden tot een verstoring van de rust en veiligheid in de groep. Indien een leerling een handicap heeft die een zodanige verzorging of behandeling vraagt, dat daardoor zowel de zorg en behandeling voor de deze leerling als het

onderwijs aan de leerling onvoldoende tot zijn recht kan komen, dan is het voor de school niet meer mogelijk om kwalitatief goed onderwijs aan het betreffende kind met een handicap te bieden.

Tot slot mag het leerproces van de andere kinderen niet verstoord raken. Indien het onderwijs aan de leerling met een handicap een zodanig beslag legt op de tijd en aandacht van de leerkracht dat daardoor de tijd en aandacht voor de overige leerlingen onvoldoende of in het geheel niet kan worden geboden, dan is voor de school de grens bereikt waardoor het niet meer mogelijk is om kwalitatief goed onderwijs te bieden aan de (zorg) leerlingen.

3.7 Conclusie

In dit hoofdstuk heeft u een uitgebreide beschrijving kunnen lezen van de uitgangspunten en de doelen van de 1-zorgroute. De 1-zorgroute is kort gezegd gericht op het doelgericht werken aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. De 1-zorgroute maakt dit mogelijk door te werken met de cyclus handelingsgericht werken, besprekingen en samenwerking met bovenschoolse instellingen.

Daarnaast heb ik in dit hoofdstuk aandacht besteed aan wat de inspectie precies controleert op het gebied van zorg binnen het primair- en voortgezet onderwijs. Tot slot heb ik onderzocht hoe CBS de B zorg verleent op school en aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hieruit bleek dat CBS de B veel punten hanteert uit de 1-zorgroute.

Hoofdstuk 4. Onderwijskundig onderzoek

4.1 Inleiding

Tijdens mijn onderzoek heb ik tal van keuzes moeten maken. Over deze keuzes heb ik goed moeten nadenken omdat ze bepalend waren voor de vorm en de uitvoering van mijn onderzoek. In dit hoofdstuk kunt u mijn gemaakte keuzes, de verantwoording voor deze keuzes en het verloop van mijn onderzoek lezen.

4.2 Voorbereiding onderzoek

Aan het eind van het derde studiejaar stond ik voor een belangrijke vraag: 'Welke minor ga ik volgen in mijn laatste jaar op de PABO?' Na mij georiënteerd te hebben is mijn keus gevallen op de minor Special Education Needs (SEN) onder leiding van Dirk Korf. Dit bleek de eerste van vele andere keuzes te zijn die ik heb moeten maken tijdens mijn onderzoek.

De minor SEN trok mijn aandacht omdat deze minor goed aansluit bij de actuele ontwikkelingen op het gebied van Passend Onderwijs. Met het Passend Onderwijs zal elk kind een op een passende manier onderwijs krijgen dat aansluit op hun specifieke onderwijsbehoeften. Als toekomstige leerkracht basisonderwijs vind ik het belangrijk dat ik over kennis en vaardigheden beschik om passend onderwijs te bieden, leerlingen te kunnen begeleiden en leerlingenzorg kan bieden. Hier hoopte ik binnen de minor dan ook veel van te leren.

4.2.1 Beschrijving probleemstelling

De directie van CBS de B heeft mij gevraagd of ik onderzoek wilde doen naar groepsplannen. De leerkrachten van CBS de B werken hier vanaf schooljaar 2012-2013 namelijk mee. De directie heeft opgemerkt dat een aantal leerkrachten op ziet tegen het werken met groepsplannen. De vraag is of dit het gevolg is van het niet beheersen van deelvaardigheden als communiceren, analyseren, interpreteren en rapporteren. De directie zou graag willen dat leerkrachten het werken met groepsplannen als zinvol ervaren binnen hun klassenorganisatie en met behulp van groepsplannen kunnen inspelen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

Dit alles bracht mij tot de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate zeggen de leerkrachten van CBS de B zelf te beschikken over de deelvaardigheden zoals het communiceren met collega's, communiceren met ouders, analyseren, interpreteren en rapporteren, wanneer het gaat om zinvol en opbrengstgericht inzetten van groepsplannen, daarbij rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Daarnaast heeft de directie aangegeven dat het automatiseren vanaf groep 4 tot en met groep 8 beter kan. Automatiseren is een basisvaardigheid binnen het rekenonderwijs die leerlingen zouden moeten beheersen om optimaal te kunnen profiteren van het rekenonderwijs. De directie zou graag nieuwe werkvormen en materialen willen hebben waarmee leerlingen in duo's oefeningen kunnen doen op het gebied van automatiseren. Dit probleem zal ik (deels) proberen te verhelpen in mijn educatief ontwerp.

4.2.2 Formulering onderzoeksvragen

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn er deelvragen nodig. Deze deelvragen heb ik geformuleerd en onderverdeeld in theoretische en praktische vragen. De theoretische vragen heb ik beantwoord met behulp van boeken, artikelen, internet, de schoolgids van CBS de B en gastcolleges van ervaringsdeskundigen. De antwoorden op deze vragen zijn te vinden in hoofdstuk 1 tot en met hoofdstuk 3. De praktische vragen heb ik beantwoord aan de hand van mijn onderzoeksinstrument, welke besproken wordt in hoofdstuk 3.3.3. De uitkomsten van mijn onderzoeksinstrument worden besproken in hoofdstuk 4. Tot slot heb ik conclusies kunnen trekken uit het theoretische deel en het praktische deel. Deze conclusies kunt u lezen in hoofdstuk 5.

4.3 Totale onderzoeksopzet

In deze paragraaf zal ik een beschrijving geven van mijn onderzoeksopzet. Het onderzoeksopzet bestaat uit de probleemstelling, de onderzoeksvragen, het onderzoeksinstrument. Deze aspecten vormen samen mijn onderzoek.

4.3.1 De probleemstelling

CBS de B is sinds schooljaar 2012-2013 begonnen met het werken met groepsplannen. Een groepsplan is een middel voor leerkrachten om in de praktijk tegemoet te kunnen komen aan de diversiteit in onderwijsbehoeften van leerlingen. De directie heeft echter opgemerkt dat een aantal leerkrachten op ziet tegen het werken met groepsplannen en het maken van deze groepsplannen. Nu is het de vraag of dit het gevolg is van het niet beheersen van deelvaardigheden als communiceren met collega's, communiceren met ouders, analyseren, interpreteren en rapporteren. Dit zijn namelijk vaardigheden waarover een leerkracht dient te beschikken om succesvol te kunnen werken met groepsplannen. De directie zou graag willen dat leerkrachten het werken met groepsplannen als zinvol ervaren binnen hun klassenorganisatie en met behulp van groepsplannen kunnen inspelen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit sluit aan bij het achterliggende doel achter groepsplannen.

Daarnaast heeft de directie aangegeven dat het automatiseren vanaf groep 4 tot en met groep 8 beter kan. Automatiseren is een basisvaardigheid binnen het rekenen die leerlingen zouden moeten beheersen om optimaal te kunnen profiteren van het rekenonderwijs. De directie zou graag nieuwe

werkvormen en materialen willen hebben waarmee leerlingen in duo's oefeningen kunnen doen op het gebied van automatiseren. Deze tweede probleemstelling zal ik verder niet betrekken in mijn onderzoek maar zal ik gaan betrekken op mijn educatief ontwerp.

4.3.2 De onderzoeksvragen

Zoals ik in hoofdstuk 6.2.2. al aan gaf, heb ik onderscheid gemaakt tussen deelvragen aan de theorie en deelvragen aan de praktijk. Bij het theoretisch onderzoek horen de volgende deelvragen:

- Wat is speciaal onderwijs?
- Wat is passend onderwijs?
- Wat zijn de ontwikkelingen binnen de historie van het speciaal onderwijs?
- Wat zijn onderwijsbehoeften?
- Hoe kan een leerkracht aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen tegemoet komen.
- Over welke competenties moeten leerkrachten beschikken om aan onderwijsbehoeften tegemoet te kunnen komen?
- Wat is de 1-Zorgroute?
- Wat zijn groepsplannen?
- Wat verwacht de onderwijsinspectie van basisscholen op het gebied van zorg?
- Op welke manier(en) biedt CBS de B zorg aan leerlingen?
- Op welke manier(en) biedt CBS de B zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Voor het praktijkonderzoek heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

- In welke mate zien de leerkrachten van CBS de B op tegen het maken van groepsplannen?
- In welke mate ondersteunen de groepsplannen de leerkrachten bij hun klassenorganisatie?
- Op welke manier(en) zien we de bevindingen uit de groepsplannen terug in het dagelijkse lesgeven op CBS de B?
- In welke mate zeggen leerkrachten zelf te beschikken over deelvaardigheden als communiceren, analyseren, interpreteren en rapporteren?

4.3.3 Het onderzoeksinstrument

Voor mijn praktijkonderzoek heb ik gebruik gemaakt van een onderzoeksinstrument, namelijk een schriftelijke enquête. De voordelen van een schriftelijk interview zijn volgens Baarda en de Goede (2006) de goedkope kosten, de anonimiteit, het is minder gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden en de onderzoeker kan er in een korte tijd veel mensen mee bereiken. Baarda en de Goede (2006) noemen als nadelen dat het schriftelijke interview nogal eens onvolledig of niet ingevuld wordt (kans op non-respons), dat er geen controle is op dat het ingevuld wordt, het veel

voorbereiding kost en ongeschikt is voor open en ingewikkelde vragen. Ondanks deze nadelen heb ik toch gekozen voor een schriftelijke enquête. De vragen in mijn enquête heb ik ondersteund met inleidende stellingen waardoor de vragen begrijpelijk en herkenbaar zijn. Dit zijn veertien vragen waarop de leerkrachten vervolgens op een schaal van één tot vijf kunnen aangeven in welke mate deze stelling voor hen geldt. Ik heb gekozen voor een vijfpuntsschaal omdat mijn proefpersonen op de driepuntsschaal veel in de middencategorie antwoordden. Baarda en de Goede (2006) adviseerden in dit geval om de schaal breder te maken. Daarnaast heb ik het aantal open vragen beperkt tot vijf vragen. Ik heb de enquête laten invullen door de leerkrachten van CBS de B in Spijk. Ik heb de directeur gevraagd of hij de leerkrachten er regelmatig aan wilde herinneren om de enquête op in te vullen. Hierdoor was er nauwelijks sprake van non-respons. Een aantal genoemde nadelen zijn hiermee weerlegd. In de keuze voor een schriftelijk interview wegen de factoren anonimiteit en sociaal wenselijke antwoorden ook sterk mee.

4.4 Beschrijving onderzoek

In de volgende paragrafen worden verschillende aspecten van mijn onderzoek beschreven, zodat u een zo'n duidelijk mogelijk beeld heeft van mijn onderzoek.

4.4.1 Beschrijving voor keuze soort kwantitatief onderzoek

De onderzoeksvraag van dit beschrijvend onderzoek is een frequentieonderzoeksvraag. Ik heb voor een frequentieonderzoeksvraag gekozen omdat ik voor de opdrachtgever wilde onderzoeken in welke mate de leerkrachten van CBS de B zelf zeggen te beschikken over een aantal vaardigheden wanneer het gaat om werken met groepsplannen. Ik heb hier met behulp van een enquête informatie over verzameld en vervolgens verwerkt in staafdiagrammen, waarbij ik telkens beschrijf hoeveel leerkrachten in een bepaalde mate zeggen te beschikken over verschillende vaardigheden. Daarnaast beschrijf ik het aantal uren dat er gewerkt wordt aan één groepsplan in een cirkeldiagram en beschrijf ik de verbeterpunten en de verzoeken van de leerkrachten die naar voren kwamen in de enquête. Op deze manieren beschrijf ik in welke mate de leerkrachten in december 2012 zegden te beschikken over verschillende vaardigheden. De opdrachtgever, de directie van CBS de B kan hiermee in één oogopslag zien aan welke vaardigheden wellicht gewerkt kan worden. Zij gaven in de probleemstelling echter een hypothese aan, namelijk dat enkele leerkrachten opzien tegen het werken met groepsplannen. Deze hypothese heb ik getoetst door middel van twee vragen in de enquête voor de leerkrachten. In de conclusie van het praktijkonderzoek zal ik een uitspraak doen of de hypothese klopt.

4.4.2 Beschrijving onderzoekseenheden en variabelen

Onderzoekseenheden zijn de personen of objecten waarover in de specifieke onderzoeksvragen een uitspraak wordt gedaan en die in een onderzoek worden betrokken (Baarda en de goede, 2006). In

mijn onderzoek zijn dit de leerkrachten van CBS de B. In mijn onderzoek komen begrippen voor, die vertaald zijn in meetbare termen, zodat ieder precies weet wat er onder deze begrippen verstaan wordt en hoe ze gemeten zijn. Dit noemt men de variabelen van het onderzoek. De variabelen van mijn onderzoek zijn:

Communiceren. In het onderzoeksverslag hanteer ik de definitie: 'het in verbinding staan van mensen om onderling te overleggen en informatie uit te wisselen. Hierbij zijn minstens twee partijen betrokken in de rol van een zender en een ontvanger.'

Analyseren. In het onderzoeksverslag hanteer ik de definitie: 'Het onderzoeken en ontleden van gegevens.'

Interpreteren. In het onderzoeksverslag hanteer ik de definitie: 'De gegevens opvatten en verklaren.'

Rapporteren. In mijn onderzoeksverslag noem ik deze vaardigheid het omzetten van gegevens naar groepsplannen.

Zinvol en opbrengstgericht inzetten van groepsplannen. In het onderzoeksverslag hanteer ik de definitie: 'Met behulp van groepsplannen heeft de leerkracht overzicht in de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen waardoor de leerkracht passend onderwijs kan bieden aan deze leerlingen. Hierdoor ontwikkelt de leerling zich op zijn/haar eigen niveau waardoor de prestaties zullen verbeteren.'

Onderwijsbehoeften. In het onderzoeksverslag hanteer ik de definitie: 'Datgene wat een leerling nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied.'

Volgens Baarda en de Goede (2006) kun je onderscheid maken tussen de onafhankelijke- en de afhankelijke variabele. Een onafhankelijke variabele kan niet veranderen, een afhankelijke variabele kan dit wel. De afhankelijke variabele hangt af van de onafhankelijke variabele. De vaardigheden die nodig zijn om te kunnen werken met groepsplannen, namelijk het communiceren, analyseren, interpreteren en rapporteren zijn in dit onderzoek de onafhankelijke variabele. Het zinvol en opbrengstgericht inzetten van groepsplannen zijn de afhankelijke variabele.

4.4.3 Beschrijving populatie (N)

De populatie (N) waarop dit onderzoek betrekking heeft, zijn alle leerkrachten van CBS de B te Spijk.

Dit zijn de personen over wie ik een uitspraak doe. Op CBS de B zijn tien leerkrachten werkzaam.

Vier daarvan geven les aan de groepen 1/2, drie andere leerkrachten geven les aan groep 3/4, twee aan groep 5/6 en één aan groep 7/8. Alle leerkrachten zijn verzocht om de enquête in te vullen en de minimale respons zijn zes enquêtes.

4.4.4 Beschrijving enquête

Om data te kunnen verzamelen heb ik gekozen voor een schriftelijk interview, een enquête. Bij deze enquête zit een begeleidende brief waarin ik mij kort voorstel en het doel van het onderzoek beschreven staat. De leerkrachten van CBS de B worden in de brief vriendelijk verzocht om de enquête voor de einddatum in te vullen en in te leveren bij de directie van de school.

De enquête bestaat merendeels uit gesloten vragen met schaal. Bij deze vragen wordt telkens een stelling geformuleerd waarbij de leerkrachten op een schaal van 1 tot en met 5 kunnen aangeven in welke mate deze stelling voor hen geldt. Daarbij geldt het getal 1 voor het minst gewenste (negatieve) en het getal 5 voor het meest gewenste (positieve) antwoord. Daarnaast worden er ook een aantal open vragen gesteld waarin leerkrachten zaken kunnen toelichten.

Het risico van een schriftelijk interview is dat de respondenten zich beter kunnen voordoen door andere antwoorden in te vullen dan dat men in de praktijk doet. Om hier zicht op te krijgen heb ik gebruik gemaakt van controlevragen, waarbij twee gelijke vragen op verschillende manieren gesteld worden. Hiermee heb ik de instrumentele betrouwbaarheid toch geprobeerd te waarborgen. Voor de instrumentele validiteit heb ik gebruik gemaakt van herkenbare stellingen die de begrippen toelichten, zodat de vraagstelling voor de respondenten duidelijk is.

De enquête is te vinden in bijlage 1.

4.4.5 Beschrijving respons

Op donderdag 22 november 2012 heb ik de enquêtes overgedragen aan de directie van CBS de B. De directie heeft diezelfde middag en de dag erna de enquêtes aan al het personeel uitgedeeld en heeft daarbij benadrukt dat de enquêtes voor 29 november 2012 ingeleverd konden worden in het postvakje van de directie. De dag voor deze deadline bleken er drie enquêtes niet ingevuld te zijn wegens ziekte. Daarom heb ik dinsdag 1 december 2012 de enquêtes opgehaald. Uiteindelijk heb ik negen van de tien enquêtes terug gekregen, een respons van 90%.

De non-respons is 10%, dit betreft één enquête. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de inleverdatum vlak voor het Sinterklaasfeest gepland was. Rond deze periode van het jaar treffen de leerkrachten, naast het dagelijkse lesgeven, de laatste voorbereidingen voor dit feest.

Met een respons van 90% kan ik een uitspraak doen over de leerkrachten van CBS de B. Dit heb ik mede te danken aan de directie van de school, zij hebben de leerkrachten namelijk een aantal keren mondeling en via de mail herinnerd aan de inleverdatum van de enquête.

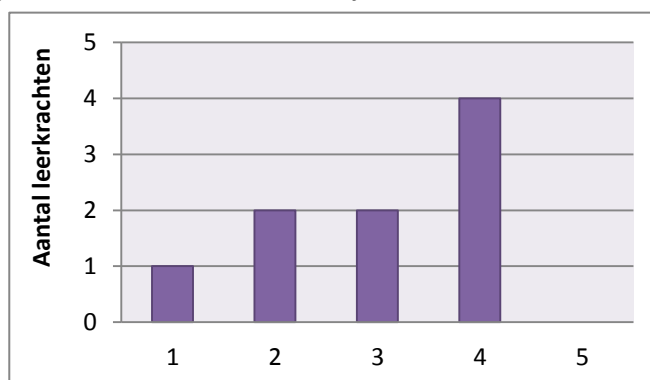
Hoofdstuk 5. Praktijkonderzoek

5.1 Inleiding

Nadat ik theoretisch onderzoek heb gedaan naar het werken met de 1-zorgroute en alles wat daarbij komt kijken, werd het tijd voor het tweede deel van mijn onderzoek: het praktijkonderzoek. Mijn onderzoeksvraag nodigt namelijk uit om onderzoek te doen naar de vaardigheden waarover de leerkrachten van CBS de B zelf zeggen te beschikken wanneer het gaat om het werken met groepsplannen. Hiervoor heb ik een enquête ontwikkeld voor de leerkrachten van CBS de B waarin ik vraag in welke mate zij zelf zeggen te beschikken over vaardigheden als het communiceren met collega's, communiceren met ouders, analyseren, interpreteren en rapporteren. Op een schaal van 1 tot 5 kunnen zij aangeven in welke mate een stelling voor hen geldt, waarbij 1 staat voor een negatieve mate en 5 staat voor een positieve mate. De resultaten van de negen teruggekregen enquêtes worden in dit hoofdstuk kenbaar gemaakt.

5.2 Opzien tegen het maken van groepsplannen

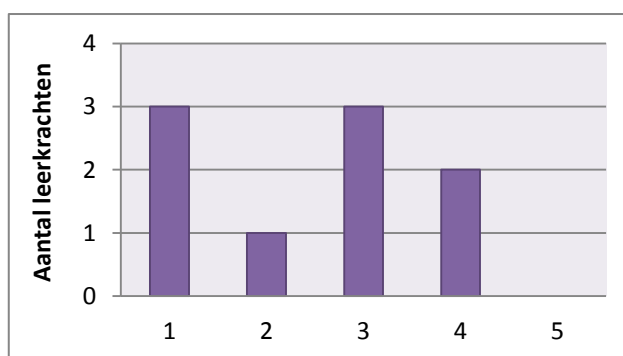
In een groepsplan beschrijft de leerkracht welke doelen er voor elke subgroep de komende periode worden nagestreefd, hoe dit georganiseerd wordt in de klas en welke materialen en werkvormen ingezet zullen worden. Het totale onderwijsaanbod voor de hele groep wordt daarmee beschreven. Na afloop van een periode worden de doelen geëvalueerd en wordt er een nieuw groepsplan opgesteld. CBS de B werkt sinds schooljaar 2012-2013 ook met groepsplannen. Naast het dagelijkse lesgeven wordt er daarom ook van de leerkrachten van CBS de B verwacht dat zij groepsplannen opstellen voor hun klas. De directie van CBS de B vermoedde dat sommige leerkrachten opzien tegen het werken met groepsplannen. Daarom heb ik de leerkrachten in de enquête gevraagd of zij opzien tegen het maken van groepsplannen. Eén leerkracht bleek erg op te zien tegen het maken van groepsplannen. Deze leerkracht is al 40 jaar werkzaam in het onderwijs en heeft voor dit schooljaar nooit gewerkt met groepsplannen. Twee leerkrachten zien er redelijk tegen op en twee leerkrachten staan er vrijwel neutraal tegenover. Vier leerkrachten zien er vrijwel niet tegen op om een groepsplan op te stellen.



Figuur 5. De mate waarin de leerkrachten van CBS de B opzien tegen het maken van groepsplannen.

5.3 Groepsplannen een 'extra last'?

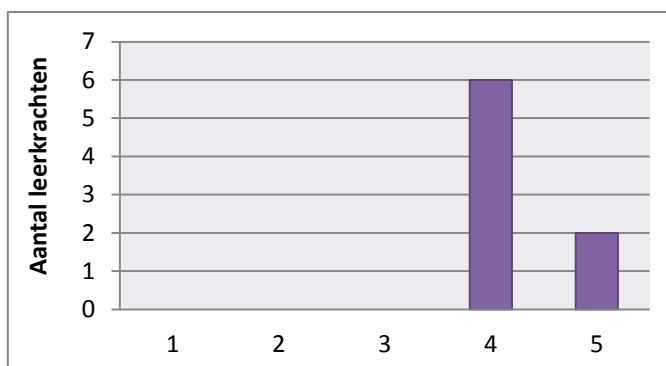
Volgens het artikel van Jeugd in School en Wereld (2012) wordt het werken vanuit een groepsplan soms ervaren als iets 'erbij' of 'weer wat nieuws'. Eigenlijk is het werken vanuit een groepsplan slechts een manier om onderwijs te plannen, organiseren en uit te voeren op groepsniveau. Het groepsplan ondersteunt het klassenmanagement van de leerkracht en is eigenlijk niets anders dan het schriftelijk uitwerken van zaken die anders in het hoofd van de leerkracht zitten. De directie van CBS de B en ik vroegen ons af of de leerkrachten van de school de groepsplannen ook ervaren als iets 'erbij' of als 'extra last'. Daarom heb ik de leerkrachten in de enquête gevraagd in welke mate zij het maken van groepsplannen ervaren als 'extra last'. Uit de enquêtes blijkt dat drie leerkrachten het maken van groepsplannen ervaren als een zware last naast het dagelijkse lesgeven. Eén leerkracht ervaart het redelijk als een last en drie leerkrachten staan er vrijwel neutraal tegenover. Twee leerkrachten ervaren het maken van groepsplannen vrijwel niet als last.



Figuur 6. De mate waarin leerkrachten het maken van groepsplannen ervaren als een 'extra last'.

5.4 Groepsplannen als ondersteuning bij het bieden van zorg

Zoals u eerder in de theorie heeft kunnen lezen komt het werken met groepsplannen voort uit de 1-zorgroute. De kern van de 1-zorgroute is het handelingsgericht werken met groepsplannen. Met de 1-zorgroute wordt het onderwijs passend gemaakt aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. Groepsplannen zouden de klassenorganisatie kunnen verbeteren en leerkrachten kunnen helpen gericht en extra zorg aan te bieden aan leerlingen die dit nodig hebben. Ik heb de leerkrachten in de enquête gevraagd in welke mate zij het idee hebben dat de groepsplannen hen ondersteuning bieden bij het bieden van zorg in de klas. Zes van de acht leerkrachten geven aan dat de groepsplannen hen ondersteunen bij het bieden van zorg. Twee leerkrachten geven aan dat groepsplannen hen volledig ondersteunen bij het bieden van zorg. Eén leerkracht gaf aan dat het (nog) niet van toepassing was, omdat deze leerkracht nog niet met groepsplannen werkt.



Figuur 7. De mate waarin leerkrachten het idee hebben dat groepsplannen hen ondersteunen bij het bieden van zorg in de klas.

5.5 Groepsplannen en de dagelijkse praktijk

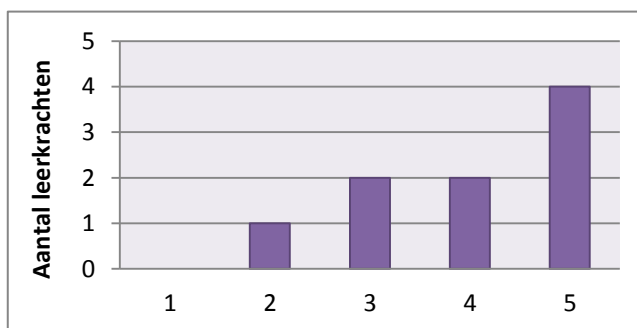
Zoals u in hoofdstuk 3.2.1. heeft kunnen lezen is het groepsplan een middel voor leerkrachten om in de praktijk tegemoet te kunnen komen aan de diversiteit in onderwijsbehoeften van leerlingen. De leerkrachten die met groepsplannen werken voeren aan de hand van de bevindingen uit het groepsplan handelingen uit in het dagelijkse lesgeven. In hoofdstuk 5.4 heeft u kunnen zien dat de leerkrachten redelijk tot absoluut het idee hebben dat groepsplannen hen ondersteunen bij het bieden van zorg in de klas. Daarbij heb ik de leerkrachten in de enquête gevraagd welke handelingen zij uitvoeren in de praktijk aan de hand van de groepsplannen. De leerkrachten gaven veel verschillende handelingen in de praktijk aan, namelijk:

- Hulp op maat bieden door de vaardigheden die niet voldoende aanwezig zijn vroegtijdig op te merken en vervolgens passende lesstof aan te bieden.
- Werken met subgroepen (plusgroep, minimum /zorggroep en basisgroep).
- Verlengde instructie geven aan de minimumgroep, daarnaast één keer per week, 15 minuten lang extra uitleg te geven in de vorm van remedial teaching voor de vakken rekenen en spelling.
- Plusopdrachten geven en extra uitdaging bieden aan de plusgroepen
- Uitgebreid evalueren en feedback geven
- Bevorderen van zelfstandig werken
- Korte testjes en toetsjes uitvoeren
- Ruimte organiseren om zorg te bieden

Bovengenoemde dagelijkse handelingen in de klas van de leerkrachten van CBS de B lijken aan te sluiten bij de uitgangspunten en het doel van het werken met groepsplannen. Zo geven alle leerkrachten aan les te geven in subgroepen, een belangrijk onderdeel van het groepsplan. De ene groep heeft meer instructie nodig dan de ander, daar zijn de leerkrachten zich van bewust. De leerkrachten geven namelijk aan dat zij de minimum/zorggroep extra instructie bieden, de basisgroep de basisinstructie geven en de plusgroepen extra uitdaging bieden door het geven van plusopdrachten. Daarnaast gaf een leerkracht aan dat ze dankzij de groepsplannen sneller inzicht krijgt in de zwaktepunten van een leerling en hier vervolgens gericht aan werkt door lesstof op maat te bieden. Verder wordt er vaker geëvalueerd en feedback gegeven dan toen er nog niet met groepsplannen werd gewerkt en vinden er vaker korte toetsmomenten plaats om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de leerlingen.

5.5 Computervaardigheid

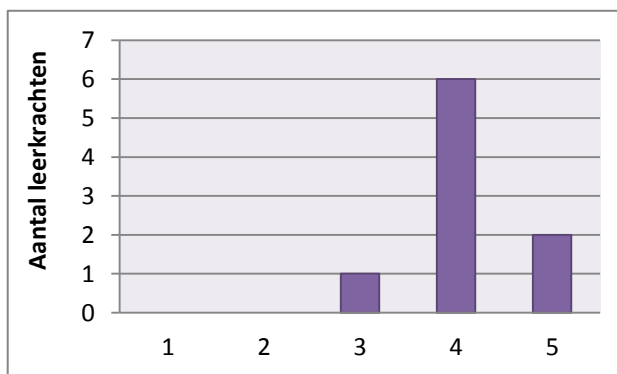
Groepsplannen worden voornamelijk op de computer uitgewerkt. Daarnaast werken veel basisscholen met een leerlingvolgsysteem waarbij veel gegevens ook in de computer geregistreerd moeten worden. Op CBS de B wordt gewerkt met het leerlingvolgsysteem ParnasSys, een volledig digitaal en op het web gebaseerd leerlingvolgsysteem. Door het werken met dit leerlingvolgsysteem en groepsplannen worden de leerkrachten in staat geacht redelijk te beschikken over vaardigheden als het invoeren, opzoeken en verwerken van gegevens op de computer. Omdat de computervaardigheid zou kunnen samenhangen met bijvoorbeeld het opzien tegen groepsplannen en de tijdsbesteding aan groepsplannen heb ik de leerkrachten gevraagd in welke mate zij zichzelf vaardig vinden in de omgang met computers. Eén leerkracht gaf aan zichzelf nauwelijks vaardig te vinden in de omgang met computers. Deze leerkracht is het langst werkzaam in het onderwijs en geeft aan dat ze nog steeds moet wennen aan het werken met computers. Twee leerkrachten vinden zichzelf neutraal wat computervaardigheid betreft en twee andere leerkrachten vinden zichzelf redelijk vaardig in de omgang met computers. Vier leerkrachten vinden zichzelf echt vaardig in de omgang met computers.



Figuur 8. De mate waarin leerkrachten zichzelf vaardig vinden in de omgang met computers

5.6 Analyseren van (toets)gegevens

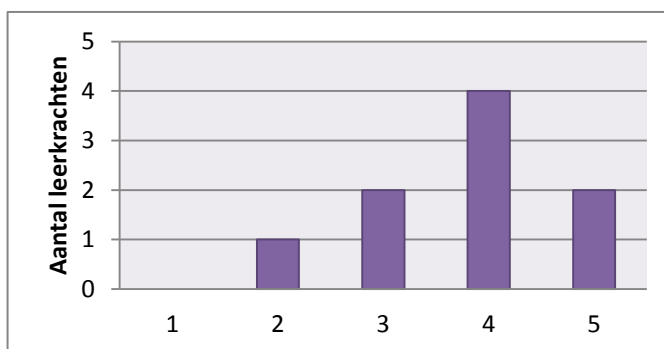
De eerste stap naar het maken van een groepsplan is het verzamelen, bekijken en analyseren van leerlingengegevens als toetsresultaten en observaties. Welke gegevens vallen op? Wat zou de reden hier van zijn? Dit zijn vragen die een leerkracht zichzelf kan stellen. Omdat het analyseren van gegevens een belangrijke vaardigheid is bij het maken van groepsplannen, heb ik de leerkrachten gevraagd in welke mate zij zichzelf vaardig vinden in het analyseren van (toets)gegevens. Eén leerkracht staat neutraal tegenover zijn/haar vaardigheid in het analyseren. Zes leerkrachten vinden zichzelf redelijk vaardig en twee leerkrachten vinden zichzelf vaardig in het analyseren van toetsgegevens. Deze uitkomst is redelijk positief aangezien het analyseren een belangrijke vaardigheid is waarover een leerkracht dient te beschikken bij het werken met groepsplannen.



Figuur 9. De mate waarin leerkrachten zichzelf vaardig vinden in het analyseren van gegevens

5.7 Interpreten van (toets)gegevens

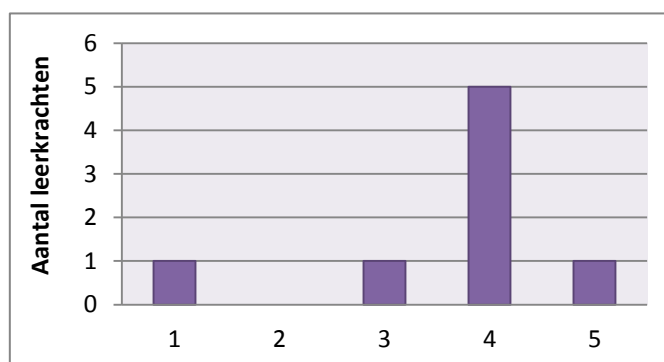
Na het analyseren van de toetsgegevens komt de volgende stap: de gegevens van leerlingen interpreteren en hier een conclusie uit trekken. De leerkracht stelt hierbij vast welke stappen ondernomen moeten worden om aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen te kunnen voldoen. Deze te ondernemen stappen komen vervolgens terug in het groepsplan in de vorm van doelen en onderwijsinstrumenten. Ook het interpreteren is een belangrijke vaardigheid van leerkrachten wanneer zij werken met groepsplannen. In de enquête heb ik de leerkrachten gevraagd in welke mate zij zichzelf vaardig vinden in het interpreteren van (toets)gegevens. Eén leerkracht gaf zichzelf een twee op de schaal van 1 tot 5 en vindt zichzelf niet erg vaardig in het interpreteren van gegevens. Twee leerkrachten vinden zichzelf neutraal op het gebied van de vaardigheid in het interpreteren. Vier leerkrachten vinden zichzelf redelijk vaardig en twee leerkrachten vinden zichzelf echt vaardig in het interpreteren van (toets)gegevens.



Figuur 10. De mate waarin leerkrachten zichzelf vaardig vinden in het interpreteren van (toets)gegevens.

5.8 (Toets)gegevens omzetten naar groepsplannen

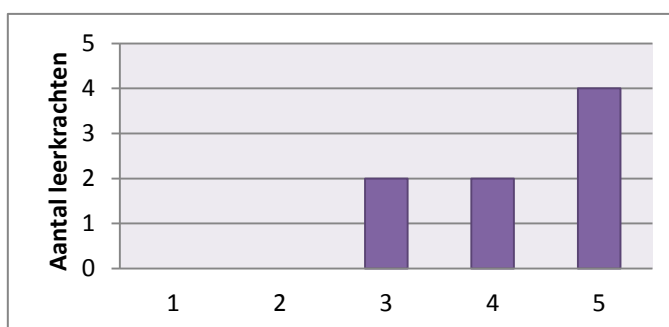
Na het interpreteren van de toetsgegevens moet de leerkracht doelen stellen voor de leerlingen en in het groepsplan beschrijven op welke manier(en) deze doelen behaald kunnen worden. Dit kan zijn door extra instructie of het inzetten van leermiddelen. Het is belangrijk dat dit duidelijk beschreven wordt in het groepsplan. De toetsgegevens omzetten naar groepsplannen is de laatste, belangrijke stap die ondernomen wordt tijdens het maken van een groepsplan. De leerkrachten konden in de enquête aangeven in welke mate zij zichzelf vaardig vinden in het omzetten van (toets)gegevens van leerlingen naar een groepsplan. Eén leerkracht vindt zichzelf niet vaardig in het omzetten van toetsgegevens naar een groepsplan. Een andere leerkracht vindt zichzelf neutraal wat deze vaardigheid betreft. Vijf leerkrachten vinden zich redelijk vaardig en één leerkracht vindt zichzelf echt vaardig in het gegevens omzetten naar een groepsplan.



Figuur 11. De mate waarin leerkrachten zichzelf vaardig vinden in het omzetten van (toets)gegevens naar groepsplannen.

5.9 Communiceren met collega's

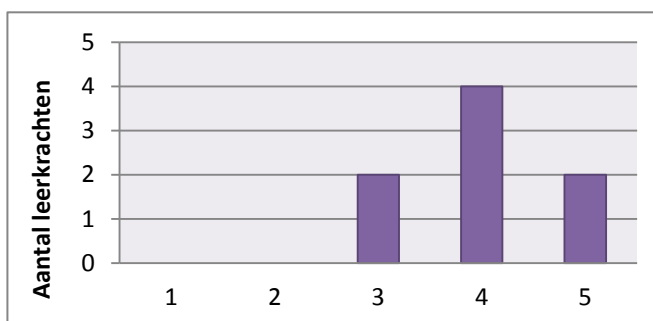
Wanneer een schoolteam werkt met groepsplannen, is het belangrijk dat het team goed kan communiceren. Deze communicatie is met name belangrijk wanneer een nieuw schooljaar begint en ieder weer andere leerlingen met andere onderwijsbehoeften in de klas krijgt. Daarnaast kunnen collega's elkaar hulp bieden wanneer er een groepsplan opgesteld moet worden, kunnen zij elkaars vragen beantwoorden of aanvullingen leveren. Nu is niet ieder mens even goed in het communiceren met collega's. Ik heb de leerkrachten van CBS de B via de enquête de vraag voorgelegd of zij zichzelf vaardig vinden in het communiceren met collega's over groepsplannen. Uit de enquête bleek dat twee leerkrachten zichzelf neutraal vinden in deze vaardigheid. Twee andere leerkrachten vinden zichzelf redelijk vaardig in de communicatie met collega's en de overige vier leerkrachten vinden zichzelf vaardig in het communiceren met collega's over groepsplannen. De directie geeft daarbij aan dat de communicatie binnen het team goed is en dat is bevorderlijk voor het werken met groepsplannen.



Figuur 12. De mate waarin leerkrachten zichzelf vaardig vinden in het communiceren met collega's over groepsplannen

5.10 Communiceren met ouders

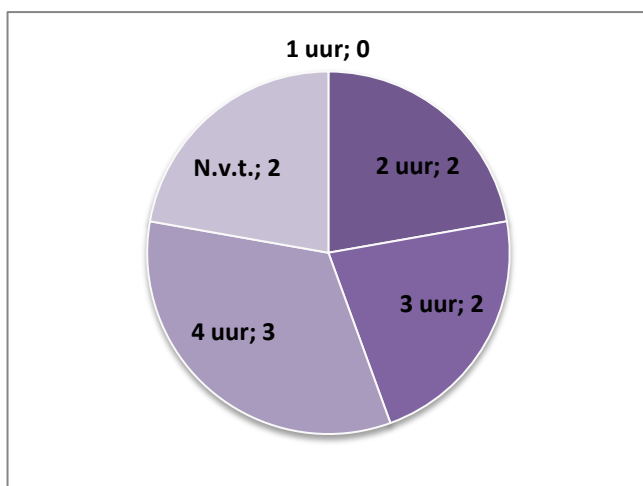
Naast het communiceren met collega's, speelt het communiceren met ouders ook een belangrijke rol bij het werken met groepsplannen. Zoals u in hoofdstuk 3.1.3 heeft kunnen lezen zijn de ouders van leerlingen een belangrijke partner van de leerkracht en de school. Ouders kennen hun kind namelijk als geen ander en kunnen de leerkracht waardevolle informatie geven. Hiervoor is goede communicatie, afstemming en samenwerking tussen de leerkracht en de ouders belangrijk. Omdat de communicatie met ouders volgens de 1-zorgroute zo belangrijk is, heb ik de leerkrachten van CBS de B gevraagd in welke mate zij zichzelf vaardig vinden in de communicatie met ouders van leerlingen. Twee leerkrachten vinden zichzelf neutraal in de communicatie met ouders. Vier leerkrachten vinden zichzelf redelijk vaardig en twee leerkrachten vinden zichzelf vaardig in de communicatie met ouders over groepsplannen.



Figuur 13 De mate waarin leerkrachten zichzelf vaardig vinden in het communiceren met ouders over groepsplannen.

5.11 Tijdsbesteding groepsplan

Het mag duidelijk zijn dat de ene persoon sneller werkt als de andere persoon, maar de tijd die een leerkracht besteedt aan het maken van een groepsplan hangt ook samen met de vaardigheden die nodig zijn om een groepsplan te kunnen maken. Daarnaast geldt de uitspraak 'oefening baart kunst' ook voor het maken van een groepsplan. In de enquête is de leerkrachten van CBS de B gevraagd hoeveel tijd zij gemiddeld besteden aan het maken van één groepsplan. Vervolgens werd hen gevraagd of zij denken dat dit sneller zou kunnen met voldoende kennis en vaardigheden. Voor twee



Figuur 14. Aantal bestede uren aan het maken van één groepsplan en het bijbehorende aantal leerkrachten.

leerkrachten was deze vraag nog niet van toepassing, omdat zij nog niet zelfstandig een groepsplan hebben gemaakt. Geen enkele leerkracht besteedt één uur aan het maken van een groepsplan. Twee leerkrachten besteden twee uur en twee andere leerkrachten besteden drie uur aan het maken van een groepsplan. Tot slot zijn er drie leerkrachten die vier uur besteden aan het maken van een groepsplan.

Alle negen leerkrachten denken dat dit sneller zou moeten kunnen met voldoende kennis en vaardigheden.

5.12 Ontwikkelpunten van de leerkrachten

Nadat de leerkrachten in de enquête hebben kunnen aangeven in welke mate zij zelf zeggen te beschikken over een aantal vaardigheden met het oog op groepsplannen, konden zij aangeven waar zij vaardiger in willen worden en welke/wiens hulp zij daarbij nodig hebben. Twee leerkrachten gaven aan dat zij vaardiger willen worden in het analyseren en interpreteren. Twee andere leerkrachten willen vaardiger worden in het stellen en beschrijven van doelen. Daarvan gaf één leerkracht aan moeite te hebben om een tijdsperiode voor deze doelen vast te stellen. Twee leerkrachten gaven aan vaardiger te willen worden in de omgang met computers. Verder gaf één leerkracht aan vaardiger te willen worden in het evaluatieproces en één leerkracht in het opstellen voor een groepsplan voor begrijpend lezen. Tot slot is er één leerkracht die moeite zegt te hebben om het groepsplan beknopt te schrijven en zou hier graag vaardiger in willen worden.

De leerkrachten geven met name aan hulp nodig te hebben van collega's, de intern begeleider en een externe intern begeleider. Enkele leerkrachten zouden graag groepsplannen en bevindingen van

collega's in willen zien en het te bespreken in het team. Verder denken de leerkrachten dat hun vaardigheden zullen verbeteren door veel oefening en herhaling in het maken van groepsplannen. De leerkrachten die aangaven vaardiger te willen worden in de omgang met computers zouden graag hulp willen in de vorm van een cursus.

Hoofdstuk 6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

Na aanleiding van het theoretisch onderzoek en het praktijkonderzoek kan het een en ander geconcludeerd worden omtrent de onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

In welke mate zeggen de leerkrachten van CBS de B zelf te beschikken over de deelvaardigheden zoals het communiceren met collega's, communiceren met ouders, analyseren, interpreteren en rapporteren, wanneer het gaat om zinvol en opbrengstgericht inzetten van groepsplannen, daarbij rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het theoretisch onderzoek en het praktijkonderzoek, de conclusie van deze scriptie, de aanbevelingen en de mogelijkheden tot vervolgonderzoek beschreven.

6.2 Conclusies theoretisch onderzoek

Na theoretisch onderzoek gedaan te hebben kan ik het een en ander concluderen met betrekking tot het speciaal onderwijs en het werken vanuit onderwijsbehoeften met behulp van groepsplannen. Dankzij verschillende stukken literatuur en gastcolleges van ervaringsdeskundigen heb ik een theoretische basis kunnen vormen voor mijn praktijkonderzoek. Vanuit de theorie kan ik onderstaande concluderen.

Het speciaal onderwijs kent een lange geschiedenis waarin veel wetten veranderd zijn en veel ontwikkelingen hebben plaatsgevonden. Deze ontwikkelingen brengen ons bij het speciaal onderwijs van 2013. Hierin speelt het passend onderwijs een belangrijke rol op de basisscholen in Nederland. Dit betekent dat leerlingen met leerproblemen, gedragsproblemen, ziekten en handicaps steeds vaker een plaats krijgen in het reguliere basisonderwijs. Hierdoor is de instroom naar het speciaal onderwijs kleiner geworden, maar is de diversiteit in onderwijsbehoeften van leerlingen op de reguliere basisscholen groter geworden.

Elke leerling heeft zijn eigen onderwijsbehoeften: datgene wat een leerling binnen het onderwijs nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, optimaal te kunnen profiteren van het onderwijsaanbod en zijn/haar leerdoelen te kunnen bereiken (Ad Maas, 2007). Voor leerkrachten die werkzaam zijn in het reguliere basisonderwijs betekent dit dat zij zullen moeten gaan denken vanuit onderwijsbehoeften en hun klassenorganisatie moeten aanpassen aan die grote verschillen in onderwijsbehoeften. Het passend onderwijs vraagt daarom om vaardige leerkrachten die weten hoe ze met deze verschillende onderwijsbehoeften moeten omgaan. Vaardigheden als het kunnen

volgen van de ontwikkeling, het verzamelen van gegevens, gegevens omzetten in onderwijsbehoeften en doelgericht aan deze onderwijsbehoeften kunnen werken zijn daarbij van belang.

Dit brengt ons bij de 1-zorgroute. De 1-zorgroute is kort gezegd gericht op het doelgericht werken aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. De 1-zorgroute maakt dit mogelijk door te werken met de cyclus handelingsgericht werken, besprekingen en samenwerking met bovenschoolse instellingen. Het werken met groepsplannen is de invalshoek van de 1-zorgroute en komt voort uit de cyclus handelingsgericht werken. Een groepsplan is een middel voor leerkrachten om in de praktijk tegemoet te kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Het groepsplan is doelgericht: er staan verwachtingen en doelen in beschreven. Daarnaast bevat het groepsplan een beschrijving van het onderwijsaanbod dat gegeven wordt aan alle leerlingen in de groep binnen een bepaalde periode. Wanneer een leerling niet optimaal kan profiteren van het groepsplan, moet er voor deze leerling een handelingsplan opgesteld worden. Uit de Schoolgids 2008-2012 van CBS de B blijkt dat zij veel kenmerken van de 1-zorgroute hanteren.

De onderwijsinspectie controleert onder andere op het gebied van zorg binnen het primair- en voortgezet onderwijs. Daarbij controleren zij of scholen voldoende zorg bieden aan hun leerlingen, onder andere met behulp van groepsplannen en handelingsplannen. Het is dan ook belangrijk dat basisscholen hun leerlingenzorg goed geregeld en geadministreerd hebben.

6.3 Conclusies praktijkonderzoek

Op basis van het respons van 90% kan ik conclusies trekken vanuit mijn praktijkonderzoek. Met behulp van het praktijkonderzoek heb ik kennis verkregen over in welke mate de leerkrachten van CBS de B zelf zeggen te beschikken over vaardigheden als communiceren, analyseren, interpreteren en rapporteren wanneer het gaat om het werken met groepsplannen. Hieruit kan ik onderstaande concluderen.

Het vermoeden van de directie dat sommige leerkrachten opzien tegen het maken van groepsplannen, de hypothese wordt deels bevestigd. Drie leerkrachten geven namelijk aan wel degelijk op te zien tegen het maken van groepsplannen, bij de overige zes leerkrachten lijkt dit mee te vallen. Volgens het artikel van Jeugd in school en wereld (2012) wordt het werken vanuit een groepsplan soms ervaren als iets 'erbij' of 'weer wat nieuws'. Onder een aantal leerkrachten wordt dit ook redelijk tot absoluut zo ervaren. Een kleine minderheid ervaart dit niet zo, maar dit zijn de leerkrachten die al meer bekend zijn met het werken met groepsplannen. Zoals hetzelfde artikel ook beschrijft, zouden de leerkrachten groepsplannen moeten zien als iets op papier zetten wat voorheen in hun hoofd zat. Daarmee komen we bij de computervaardigheid van de leerkrachten.

Eén leerkracht geeft namelijk aan zichzelf niet vaardig te vinden in de omgang met computers en zouden hier graag hulp bij willen hebben, bijvoorbeeld in de vorm van een cursus. Het analyseren gaat de leerkrachten redelijk tot goed af zeggen zij zelf. Dit is een goed beginpunt voor het werken met groepsplannen want alles begint namelijk bij het signaleren van opvallende zaken. Ook het interpreteren lijkt de meeste leerkrachten redelijk tot goed af te gaan, op één leerkracht na. In de (toets)gegevens omzetten naar een groepsplan vinden de leerkrachten zichzelf ook vaardig, weer op één leerkracht na. De leerkracht die meerdere keren zegt zichzelf niet vaardig te vinden is een leerkracht die al veertig jaar in het onderwijs werkzaam is en tot voor kort nog niet bekend was met groepsplannen. Dit heeft hoogstwaarschijnlijk invloed op de uitkomsten van het praktijkonderzoek. De leerkrachten zeggen zowel in het communiceren met collega's als het communiceren met ouders zichzelf redelijk vaardig tot vaardig te vinden, wat erg positief is volgens de literatuur.

Ook heb ik de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd zij besteden aan het maken van één groepsplan. Twee leerkrachten gaven aan hier twee uur mee bezig te zijn, twee andere leerkrachten drie uur en drie leerkrachten vier uur. Zij geven allen aan te denken dat dit sneller kan wanneer zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken. Deze vaardigheden zullen volgens hen verbeteren door veel oefening en herhaling in het maken van groepsplannen.

Vanuit de wensen van de leerkrachten kan ik concluderen dat een aantal leerkrachten nog vaardiger wil worden in het analyseren, interpreteren, evalueren, de computervaardigheid, het beknopt schrijven van een groepsplan, het stellen en beschrijven van doelen en tijdsperioden. De leerkrachten geven met name aan hulp nodig te hebben van collega's, de intern begeleider en een externe intern begeleider. Elkaars groepsplannen bekijken zou hierbij ook kunnen helpen.

Tot slot geven de leerkrachten aan dat ze nog erg moeten wennen aan het werken met groepsplannen. Ze staan er in ieder geval open voor om het te leren en er hun eigen draai in te vinden. Het ontwikkelen van de benodigde vaardigheden zal een kwestie van veel oefening en tijd zijn.

6.4 Aanbevelingen

Op basis van de onderzochte theorie en het praktijkonderzoek zal ik een aantal aanbevelingen doen. Allereerst is het belangrijk dat leerkrachten een omschakeling maken van het deficit-denken naar het denken in onderwijsbehoeften. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan namelijk centraal bij het werken met groepsplannen. Het denken in onderwijsbehoeften is een positievere benadering dan het deficit-denken, het denken in problemen en tekortkomingen. Een positieve insteek zal de leerkrachten kunnen motiveren voor het werken met en het inzetten groepsplannen.

Mijn tweede aanbeveling komt voort uit de wensen van de leerkrachten. De leerkrachten gaven namelijk aan zich willen te verbeteren op het gebied van het analyseren, interpreteren, evalueren, de computervaardigheid van met name één leerkracht, het beknopt schrijven van een groepsplan, het stellen en beschrijven van doelen en tijdsperioden. Ik beveel de directie dan ook aan om de leerkrachten hierbij nog meer hulp te bieden. Collega's, de intern begeleider en wellicht externe instanties zouden deze hulp kunnen bieden.

Mijn laatste aanbeveling is een bekende uitdrukking, namelijk: 'oefening baart kunst'. De leerkrachten zijn sinds september 2012 pas intensief gaan werken met groepsplannen en hebben, zo geven zij zelf aan, tijd nodig om hier hun draai in te vinden. Tot die tijd kunnen de leerkrachten elkaar onderling om advies vragen en elkaars groepsplannen uitwisselen. Uiteindelijk zal het maken van de groepsplannen de leerkrachten steeds makkelijker afgaan en kunnen zij en de leerlingen optimaal profiteren van de groepsplannen.

6.5 Mogelijk vervolgonderzoek

Bij dit onderzoek zou een vervolgonderzoek gedaan kunnen worden om erachter te komen of de leerkrachten vaardiger zijn geworden, bijvoorbeeld een jaar nadat dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Voor de betrouwbaarheid van dat vervolgonderzoek is het dan van belang dat hetzelfde onderzoeksinstrument ingezet wordt. Daarbij zou onderzocht kunnen worden welke hulpmiddelen en/of ontwikkelingen de vaardigheden van de leerkrachten hebben beïnvloed.

Bronvermelding

Literatuur:

- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek methoden en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Bruggink, M., Denkers, S. & Lok, M. (2012) *Werken vanuit een groepsplan*. Jeugd in School en Wereld (JSW).
- Clijsen, A., Lange, S.K. de, Leenders, Y., Pameijer, N.K. & Spaans, G. (2006). *Afstemming begrippen in de leerlingenzorg*. Woerden: WSNS+
- Forrer, M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gijzen, W. (2012). *1 Stap verder met 1-zorgroute*. Rotterdam: CED-groep.
- Greven F. (2000). *Nieuwe perspectieven voor interne begeleiding*. Inside, januari 2000
- Groot, R. de & Rijswijk, C.M. van (1999). *Kleine atlas van het speciaal onderwijs*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Huijgens, M. & Wiel, M. van de (2008). *Effectieve handelingsplanning*. Thiememeulenhoff Bv.
- Maas, A. (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk: Uitgeverij Esstede Bv.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.

Websites:

- <http://www.1zorgroute.nl/>
Geraadpleegd op 5-11-2012
- http://www.cbsdeb.nl/images/stories/Schoolgids_2008_-_2012_voor_website.pdf
Geraadpleegd op 9-11-2012
- http://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/25409_wet_op_het_primair_onderwijs
Geraadpleegd op 14-11-2012
- <http://www.leraar24.nl/dossier/1651/speciaal-onderwijs>
Geraadpleegd op 13-11-2012

- http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/brochure-toezichtkader-po-vo-2012.pdf Geraadpleegd op 20-1-2013
Geraadpleegd op 20-1-2013
- <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
Geraadpleegd op 13-11-2012
- http://www.samenwerkenvoordejeugd.nl/nl/Kamerstukken/Passend-onderwijs-en-ZAT/Wat_is_Passend_Onderwijs.html
Geraadpleegd op 13-11-2012
- <http://www.swv41-07.nl/ib/index.php?id=5>
Geraadpleegd op 14-11-2012
- <https://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/materiaal/Artikelen/cooperatief%20leren%20voor%20alle%20leerlingen.pdf>
Geraadpleegd op 13-11-2012

Bijlage 1: Het onderzoeksinstrument

Geachte leerkrachten van CBS de B,

Een aantal van u kent mij waarschijnlijk nog wel, maar ik zal me toch nog even kort voorstellen. Mijn naam is Brenda Kuper en ik ben een vierdejaars studente aan Stenden Hogeschool Groningen.

Momenteel volg ik de minor Special Educational Needs, waarbinnen mijn onderzoek zal plaatsvinden. Ik ga tot en met januari 2013 onderzoek doen bij u op school. Mijn onderzoek heeft als onderwerp het werken met groepsplannen en hoe u daar tegenover staat.

Voor u ligt een enquête met 19 vragen die betrekking hebben op het werken met groepsplannen. Deze enquête maakt deel uit van het onderzoek naar de houding ten opzichte van groepsplannen en de deelvaardigheden waar leerkrachten zelf over zeggen te beschikken wanneer het gaat om het werken met groepsplannen. In het belang van mijn onderzoek wil ik aan de hand van de enquêtes graag een aantal van u uitnodigen voor een interview, waarin ik u nog specifiekere vragen kan stellen. In de bijgevoegde envelop 'Interview' zit een formulier waarop u kunt aangeven of u open staat voor een interview.

Zou u de enquête voor 29 november 2012 willen inleveren bij Peter van Kooten?

Met vriendelijke groet,

Brenda Kuper

LIO-stagiaire CBS de B

Voor vragen kunt u contact met mij opnemen:

Mail: brenda.kuper@student.stenden.com

Telefoon: 06-28268751

Algemeen

1. Hoeveel jaren onderwijservaring heeft u?

- ☐ 0-2 jaar ☐ 3-5 jaar ☐ 6-10 jaar ☐ 11-15 jaar ☐ 16 jaar of meer
-

2. Wat is uw functie?

- ☐ Groepsleerkracht ☐ Intern begeleider ☐ Directie
-

3. Welke omvang heeft uw dienstverband?

- ☐ 10 uren of minder ☐ 11-20 uren ☐ 21-30 uren ☐ 31-40 uren
-

4. Indien u leerkracht bent, in welke groep of groepen geeft u les? (U mag meerdere antwoorden geven.)

- ☐ Groep 1/2 ☐ Groep 3 ☐ Groep 4 ☐ Groep 5/6 ☐ Groep 7/8
-

Houding/beleving t.o.v. groepsplannen

De volgende vragen hebben betrekking op uw houding tegenover- en uw beleving bij- het maken van groepsplannen.

5. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten opzien tegen het invullen van groepsplannen. In welke mate geldt dit voor u?

Ik zie er erg tegen op

Ik zie er totaal niet tegen op

1

2

3

4

5

6. Er zijn leerkrachten die het maken van groepsplannen ervaren als een 'extra last'. In welke mate geldt dit voor u?

Ik ervaar het als een zware last

Ik ervaar het niet als last

1

2

3

4

5

7. Het werken met groepsplannen komt voort uit de 1-zorgroute. De kern van de 1-zorgroute is het handelingsgericht werken met groepsplannen. Met de 1-zorgroute wordt het onderwijs passend gemaakt aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. Groepsplannen zouden de klassenorganisatie kunnen verbeteren en u kunnen helpen gericht en extra zorg aan te bieden aan leerlingen die dit nodig hebben. In welke mate ondersteunen de groepsplannen u tijdens het bieden van (extra) zorg?

Geen ondersteuning

Volledige ondersteuning

1

2

3

4

5

8. Welke handelingen voert u uit in uw dagelijkse lesgeven aan de hand van de bevindingen uit de groepsplannen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Deelvaardigheden m.b.t. groepsplannen

De volgende vragen gaan over uw competenties met betrekking tot het maken van groepsplannen. Ook het werken met ParnasSys en toetsgegevens komt aan bod in de vragen.

9. Het is bijna ondenkbaar, ook in het onderwijs: de computer. Leerkrachten gebruiken ze o.a. voor het beheren van de digiborden, het opstellen van groepsplannen en het verwerken en bekijken van toetsgegevens. Om deze handelingen te kunnen verrichten, is er enkele vaardigheid nodig. Wat moet u aan klikken om ... te bereiken? Waar moet u de toetsgegevens precies invullen? Daarbij speelt de tijd die u besteedt om toegang tot een bepaald onderdeel te krijgen ook een rol. In welke mate vindt u uzelf vaardig in de omgang met computers?

Niet vaardig met computers

Zeer vaardig met computers

1

2

3

4

5

10. In welke mate vindt u uzelf vaardig in het analyseren van (toets)gegevens van uw leerlingen?

Niet vaardig in het analyseren

Zeer vaardig in het analyseren

1

2

3

4

5

11. Na het analyseren van de toetsgegevens komt de volgende stap: de gegevens interpreteren en hier een conclusie uit trekken. In welke mate vind u uzelf vaardig in het interpreteren van (toets)gegevens van uw leerlingen?

Niet vaardig in het interpreteren

Zeerv vaardig in het interpreteren

1

2

3

4

5

12. Na het analyseren en interpreteren is het uiteindelijk de bedoeling dat leerkrachten de gegevens van de leerlingen verwerken in een groepsplan. In welke mate vind u uzelf vaardig in het omzetten van toetsgegevens naar groepsplannen?

Niet vaardig in het omzetten

Zeerv vaardig in het omzetten

1

2

3

4

5

13. Bij het maken van groepsplannen kan het zinvol zijn om met collega's te overleggen. U kunt dan uw bevindingen delen maar ook om advies vragen. In welke mate vindt u uzelf vaardig in het communiceren over groepsplannen met collega's?

Niet vaardig in communiceren met collega's

Zeerv vaardig in het communiceren met collega's

1

2

3

4

5

14. Bij het maken van groepsplannen kan het van belang zijn het een en ander te overleggen met de ouders/verzorgers van de leerlingen. In welke mate vindt u uzelf vaardig in het communiceren met ouders wanneer het over groepsplannen gaat?

Niet vaardig in communiceren met ouders

Zeerv vaardig in het communiceren met ouders

1

2

3

4

5

Tijd en wensen

De volgende open vragen hebben betrekking tot de tijdsbesteding aan groepsplannen en de wensen die u heeft op het gebied van kennis en vaardigheden m.b.t. groepsplannen.

15. Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld aan het maken van één groepsplan?

.....
.....

16. Denkt u dat u bovenstaande sneller zou moeten kunnen met voldoende kennis en deelvaardigheden?

Ja / nee

17. Waar zou u vaardiger in willen worden?

.....

.....

.....

.....

18. Welke/wiens hulp heeft u daarbij nodig?

.....

.....

.....

.....

19. Heeft u nog opmerkingen?

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van de enquête.