



Het 'vier-stromenland'

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN leerroute
Remedial Teaching Fontys Opleidingscentrum Speciale
Onderwijszorg, Tilburg

Naam: Lindy Broos
Studentnummer: 2168342
Lesplaats: Breda/Bergen op Zoom
Begeleider: Jeff Bertens

Etten Leur, juni 2012

Samenvatting

Passend onderwijs, 1-zorgroute, HGW en opbrengstgericht werken... deze termen zorgen voor behoorlijk wat vernieuwingen binnen het regulier basisonderwijs.

De 1-zorgroute van Clijsen zorgt ervoor dat de onderwijsbehoeftes van de leerlingen in beeld gebracht worden en geordend in een groepsoverzicht komen. Vanuit het groepsoverzicht komt het groepsplan, waarin leerlingen geclusterd worden naar aanleiding van de eerder genoemde onderwijsbehoeftes. Dit zorgt ervoor dat er drie instructie groepen ontstaan binnen één vakgebied, 'het-drie-stromenland'.

"Het-vier-stromenland" is een onderzoek naar het werken met leerlingen met een ontwikkelingsperspectief (OPP) binnen de 1-zorgroute. Één OPP-leerling zorgt voor één extra instructiegroep naast de huidige drie instructiegroepen van het groepsplan.

Clijsen geeft aan dat het uitgangspunt van de 1-zorgroute is dat de zorg voor alle leerlingen binnen de groep verzorgd moet worden binnen de klas en door de groepsleerkracht.

De uitvoering van deze theorie in de praktijk heeft nogal wat voeten in aarde. De groepsleerkrachten binnen mijn huidige school lopen tegen heel wat problemen aan op het gebied van hun vaardigheden met betrekking tot interactie, instructie en klassenmanagement om het werken met één of meerdere OPP-leerlingen binnen de 1-zorgroute in goede banen te leiden.

Daarnaast wordt ook van de leerkrachten verwacht dat zij een veilig pedagogisch klimaat creëren, dit zorgt voor ontwikkeling van één van de basisbehoeftes voor de leerlingen, namelijk de relatie. Verder zorgt een veilig pedagogisch klimaat om tot effectief klassenmanagement te komen. Het is belangrijk dat de leerlingen in de groep competent en autonoom zijn. Groepsleerkrachten moeten leerlingen uitdagen om zich te ontwikkelen op het gebied van deze twee basisbehoeftes geformuleerd door Stevens. Denk hierbij aan uitgestelde aandacht, inschatting beginsituatie, zone van naastenontwikkeling en coöperatief leren.

Van de instructievaardigheden van de groepsleerkrachten wordt heel wat verwacht. Het IGDI model kan hierin ondersteuning bieden voor het werken met drie instructie groepen, maar geeft het ook mogelijkheden voor vier of meer instructie groepen?

Hoe zit het met de OPP-leerlingen zelf in de groep? Zij laten de leerlijn van de basisgroep los. Heeft dit consequenties voor hun welbevinden? Clijsen geeft het risico van een isolement aan, wat is het en hoe kun je dat voorkomen?

Dit onderzoek geeft uiteindelijk een advies hoe leerkrachten het werken met OPP-leerlingen kunnen integreren in het 'drie-stromen-land' met name met betrekking tot het klassenmanagement. Zodat OPP geïntegreerd wordt in het zorgplan binnen de huidige school.

Inhoudsopgave

SAMENVATTING.....	2
INHOUDSOPGAVE	3
HOOFDSTUK 1. INLEIDING	4
1.1 MIJN SITUATIE	4
1.2 VERLEGENHEIDSITUATIE	5
1.3 ONDERZOEKSVRAAG.....	6
1.4 DEELVRAGEN	6
HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER	7
2.1 INLEIDING	7
2.2 WETTELIJKE KADERS.	7
2.3 DE 1-ZORGROUTE.....	9
2.4. KLASSENMANAGEMENT	13
2.4.1. Instructie.....	16
2.4.2. Zelfstandig werken	19
2.4.3. Samenwerken	21
2.5 ALGEMENE CONCLUSIE	23
HOOFDSTUK 3. ONDERZOEKSMETHODIEK	25
3.1 VERANTWOORDING ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	25
3.2 SCHEMATISCH UITWERKING ONDERZOEKSOPZET	26
HOOFDSTUK 4 RESULTATEN	27
4.1. WAT ZIJN DE EISEN VAN DE INSPECTIE OP HET GEBIED VAN OPP'S EN BIJEN VAN INDIVIDUELE ZORG?	27
4.2. WAT IS DE THEORETISCHE STAND VAN ZAKEN ROND OPP'S EN KLASSENMANAGEMENT OP HET GEBIED VAN INSTRUCTIE, ZELFSTANDIG WERKEN EN UITGESTELDE AANDACHT?	28
4.3. HOE GAAN ANDERE SCHOLEN MET OPP'S GEKOPPELD AAN KLASSENMANAGEMENT AAN DE SLAG?	30
4.3.1 Verslag gesprek IB-er	30
4.3.2 Verslag bezoek klas.....	31
4.4. WAT IS DE STAND VAN ZAKEN OP MIJN SCHOOL MET BETREKKING TOT OPP?.....	33
4.5. WAT IS DE VISIE VAN HET MT MET BETREKKING TOT OPP?.....	38
4.6. WAT MOET ER GEBEUREN BINNEN MIJN SCHOOL OM TOT DE GEWENSTE SITUATIE TE KOMEN?	40
4.7. HOE IMPLEMENTEER IK DE GEWENSTE SITUATIE?.....	40
HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN.....	41
5.1. CONCLUSIES	41
5.2. AANBEVELINGEN	44
HOOFDSTUK 6 REFLECTIE	49
LITERATUURLIJST	52
BIJLAGEN.....	54

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Mijn situatie

Na het afronden van de HAVO ben ik begonnen met de MBO opleiding SPW, omdat ik graag met kinderen wilde werken. Ik wilde absoluut niet naar de PABO of SPH, want dan moest ik voor mijn gevoel de kinderen iets bij gaan bij brengen, ze iets leren of helpen in hun ontwikkeling. Werken in een kinderverblijf leek me toen het beste bij mij passen, want ik wilde alleen met ze 'spelen' en dat gebeurde in mijn ogen toen ook op het kinderdagverblijf.

Ik ben snel terug gekomen op deze keuze.

Ten eerste kon ik me niet vinden in de MBO mentaliteit, het lag te ver van de gekregen vrijheid op de HAVO.

Ten tweede was deze opleiding niet specifiek gericht op het kinderdagverblijf, maar op sociaal pedagogisch werk, dus ook op gehandicapten en ouderen en daar lag mijn interesse totaal niet.

Ik heb dan ook na enkele weken in overleg met school en mijn ouders besloten te stoppen. Ik heb daarna de juiste keuze gemaakt, door me niet overhaast voor een andere opleiding in te schrijven.

Dat schooljaar heb ik gebruikt om uit te zoeken wat ik wilde volgen. Elke keer weer kwam ik uit bij kinderen en jongeren.

Op advies van mijn middelbare school ben ik toch maar gaan oriënteren op een basisschool. Op mijn oude basisschool kreeg ik de mogelijkheid om me 2 weken te oriënteren in een groep 2. Na die twee weken vond ik het wel leuk, maar was niet overtuigd. De twee weken werden verlengd, al snel zag ik er uitdaging in en ging ik met plezier vrijwillig naar die school om het lesgeven te proeven. Het jaar daarna ben ik aan de Pabo begonnen.

In het afstuurjaar ben ik vanuit mijn LIO-stage aangenomen binnen de stichting van mijn lio school, helaas (dat vond ik toen) moest ik wel naar een andere school. Ik merkte al snel dat op deze school (mijn huidige school) veel afspraken schoolbreed beschreven stonden en dat er veel structuur te vinden was. Dit was zeer prettig en past precies in mijn straatje. Maar er was voor mij een zaak om aan te werken, de competentie omgaan met collega's.

Na aanvankelijk een rustige start veelal op de achtergrond, probeer ik me nu steeds meer te manifesteren binnen het team. Coaching door teamleden en directie hebben mij zo ver gebracht. Daarnaast heeft de extra zorg die een kind of kinderen nodig hebben in mijn klas mij altijd erg geboeid en uitgedaagd, maar ik voelde me daarin niet competent genoeg. Heb ik er wel alles aan gedaan om dit kind verder te helpen in zijn of haar ontwikkeling. Welke materialen kan ik aanbieden? Wat kan ik verwachten van dit kind? Dit zijn zaken die mij ertoe hebben gebracht de Master SEN RT opleiding te gaan volgen.

Onze school, een dorpsschooltje van ongeveer 200 leerlingen, is al een aantal jaren druk aan de slag met onderwijs op maat, de 1-zorgroute te integreren. We hanteren een 'drie-stromen-land' op het gebied van rekenen, spelling, technisch en begrijpend lezen en taal. Vorig jaar hebben we een heel goede start gemaakt met groepsplannen. We zijn dit traject samen met Edux ingestapt.

Dit schooljaar zijn we gestart met maken van groepsoverzichten. Dit maakt het maken van groepsplannen en het clusteren van kinderen met dezelfde onderwijsbehoeftes weer een stuk gemakkelijker. Deze ontwikkeling sluit erg goed aan op mijn studie en ik vind het fijn deze kennis te kunnen delen met mijn collega's. Sinds dit schooljaar zijn we ook begonnen met het opstellen van ontwikkelingsperspectieven (OPP) voor leerlingen die een achterstand vertonen van meer dan 1.5 jaar. Dit zijn er nu in totaal 5. Samen met de ib-er geef ik hier inhoud aan en vertaal het in materialen en handvatten voor de leerkrachten.

1.2 Verlegenheidsituatie

Zoals beschreven staat in de vorige paragraaf is onze school volop in ontwikkeling op het gebied van de zorg en het integreren van de 1-zorg route. Het maken van groepsplannen en groepsoverzichten loopt schoolbreed goed en er wordt teambreed meegewerkt en uitgevoerd. De resultaten van de leerlingen worden nauwkeurig bekeken en leerkrachten krijgen steeds meer zicht op de groei die kinderen doormaken of juist niet doormaken. De kwaliteit van analyse van toetsen groeit en hier komt ook steeds meer diepgang in.

Doordat er een beter zicht is op de ontwikkelingslijn van kinderen, krijgen we ook te maken met kinderen die buiten ons groepsplan vallen. Deze kinderen vertonen leerachterstand op 1 of meerdere vakgebieden van 1.5 jaar of meer. (meestal zijn dit ook kinderen met een vastgelegd IQ doormiddel van de WISC). Tot en met dit jaar werden deze kinderen meegetrokken in de groep of werd er lesstof gepakt van 1 of meerdere jaren terug. De groei werd niet of nauwelijks bijgehouden en deze leerling had naast geen optimale ontwikkeling (dit bleek uit de cito scores) ook een dalend zelfvertrouwen en zelfstandigheid. Vanaf dit jaar zijn we begonnen met het invoeren van ontwikkelingsperspectieven (OPP's). De OPP's zijn nu inmiddels opgesteld, OPP's zijn besproken door de leerkrachten met de ouders. De volgende stap is het zoeken van het juiste materiaal om de beschreven doelen te halen. Ook dit loopt, maar vraagt nog redelijk wat research.

De leerkracht met een OPP leerling heeft dus nu een map met materialen en eventuele handleidingen van de materialen en moet daar mee aan de slag in de klas. Maar wanneer er een OPP leerling in je klas zit, creëer je eigenlijk een combinatieklas. En in een combinatieklas is het 'drie-stromen-land' erg lastig toe te passen dus kom je in de knoei met de methodieken op het gebied van de 1-zorgroute.

Voor de leerkracht vergt dit erg veel voor je klassenmanagement. Hierbij is effectieve instructie en verwerking een noodzaak in de groep. De verwachting van leerkracht, rt-er en ib-er wat betreft begeleiding en uitvoering zijn ook nog erg onduidelijk en zijn ook nog niet beschreven.

Het probleem waar we nu tegen aan lopen is het opzetten van een plan van aanpak van een OPP-leerling, zodat dit uitgevoerd kan worden passend binnen ons zorgplan (de 1-zorgroute). Graag zou ik willen onderzoeken hoe het werken met een OPP-leerlingen geïntegreerd kan worden in ons 'driestromen-land' met name met betrekking tot het klassenmanagement. Dit alles leidt tot een plan van aanpak van een OPP-leerlingen wat kan worden uitgevoerd in de klas, zodat OPP kan worden geïntegreerd in ons zorgplan binnen onze school.

Vanuit deze verlegenheidsituatie kom ik tot het volgende doel IN het onderzoek: hoe een plan van aanpak van een OPP-leerlingen uitgevoerd kan worden in de klas waar gewerkt wordt met driestromenland met name met betrekking tot het klassenmanagement. Dit doel IN is onderdeel van mijn volgende doel VAN: hoe het OPP te integreren in ons zorgplan binnen onze school.

1.3 Onderzoeksvraag

Bovenstaande verlegenheidssituatie leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Ik onderzoek hoe een plan van aanpak van een OPP-leerlingen uitgevoerd kan worden in de klas waar gewerkt wordt met driestromenland, omdat ik wil weten hoe ik het werken met OPP-leerlingen kan integreren in het 'drie-stromen-land' met name met betrekking tot het klassenmanagement, teneinde tot een advies te komen voor het werken met een OPP-leerling(en) binnen de groep, zodat OPP geïntegreerd wordt in het zorgplan binnen onze school.

1.4 Deelvragen

Om de onderzoeksvraag te kunnen aanpakken heb ik onderstaande deelvragen opgesteld:

1. Wat zijn de eisen van de inspectie op het gebied van OPP's en bieden van individuele zorg?
2. Wat is de theoretische stand van zaken rond OPP's en klassenmanagement op het gebied van instructie, zelfstandig werken en uitgestelde aandacht?
3. Hoe gaan andere scholen met OPP's gekoppeld aan klassenmanagement aan de slag?
4. Wat is de stand van zaken op mijn school met betrekking tot OPP?
5. Wat is de visie van het MT met betrekking tot OPP?
6. Wat moet er gebeuren binnen mijn school om tot de gewenste situatie te komen?
7. Hoe implementeer ik de gewenste situatie?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik de theorie onderzoeken passend bij mijn onderzoeksvraag. Paragraaf twee begint met de wettelijke kaders rondom ontwikkelingsperspectief en ik richt me in paragraaf drie op de theorie van de 1-zorgroute. Vervolgens wijd ik paragraaf vier volledig aan het klassenmanagement, verder uitgesplitst in zelfstandig werken, samenwerken en instructie. Ik sluit dit hoofdstuk af met een algemene conclusie in paragraaf vijf.

2.2 Wettelijke kaders.

Steeds meer leerlingen blijven binnen het reguliere onderwijs in het kader van Passend Onderwijs. Greven & Timmerhuis (2008) geven aan dat sinds begin jaren negentig het onderwijsbeleid erop gericht is meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te vangen in reguliere scholen. Zij geven verder aan dat dit wellicht leidt tot grotere heterogeniteit binnen de populatie. Om elk kind ondersteuning op maat te kunnen bieden zullen voor de zwakkere leerlingen ontwikkelingsperspectieven worden opgesteld, waarin de doelen voor deze specifieke leerlingen benoemd worden (OCW, 2011). De sectorraden geven dat als volgt aan in het concept referentiekader: 'Voor leerlingen die (structureel) gebruikmaken van een onderwijszorg arrangement stelt de school in samenspraak met een eventuele toeleverende school een ontwikkelingsperspectief dan wel een handelingsplan op. Het ontwikkelingsperspectief beschrijft hoe dicht de leerling de gestelde doelen kan benaderen en welke extra ondersteuning daar voor nodig is. Als er sprake is van een gecombineerd traject met jeugdzorg worden ook de betreffende ketenpartners hierbij betrokken' (Sectorraden voor PO, VO, AOC en MBO, 2011, p.11).

De ontwikkeling van een leerling met een OPP, wordt door de inspectie van het onderwijs beoordeeld. Dit gebeurt in indicator 1.4.

'De indicator 1.4 bestaat uit een viertal vragen:

1. leerling(en) met specifieke onderwijsbehoeften;
2. een realistisch ontwikkelingsperspectief voor deze leerlingen;
3. hiervan afgeleide tussendoelen;
4. voldoende leerlingen die zich naar verwachting ontwikkelen' (OCW, 2011, p.44).

Zowel het ministerie en de inspectie (OCW, 2011) als de PO-raad (2011) vinden het belangrijk dat de scholen met OPP-leerlingen kunnen verantwoorden dat deze leerlingen als gevolg van beperkte capaciteiten (of andere kindkenmerken) met het programma van de basisgroep geen optimale

ontwikkeling door kunnen maken op één of meerdere vakken. OCW (2011) geeft aan dat deze leerlingen maximaal het eindniveau van groep 7 zullen behalen. Dit kunnen leerlingen zijn die in aanmerkingen komen voor plaatsing op het S(B)O, leerlingen met LGF of leerlingen die uitstromen naar Praktijkonderwijs of bij hun vervolgopleiding LWOO nodig hebben. OCW (2011) geeft verder aan dat hier dus niet gaat om: 'Leerlingen die met kortlopende handelingsplannen binnen de bandbreedte van het reguliere aanbod tot het eind van de basisschool mee kunnen komen, maar ook niet om LGF-leerlingen met zintuiglijke of lichamelijke handicaps die het eindniveau van groep 8 wel kunnen halen' (OCW, 2011, p.46).

Geluk (2011) geeft aan dat het opstellen van een OPP wordt geadviseerd voor leerlingen vanaf begin groep vijf, waarbij het belangrijk is dat de leerlingen een minimale achterstand van 10 DLE's hebben en minimaal drie meetpunten vanuit niet-methode gebonden toetsen, geteld vanaf midden groep 3. Hiervoor is echter zijn echter nog geen wettelijke kaders.

Het ministerie geeft verder aan dat het daarbij belangrijk is dat de desbetreffende scholen een OPP hebben opgesteld waarbij zij verantwoording af kunnen leggen betreffende de voortgang die geboekt is en gaat worden door de OPP-leerling(en) te meten in DLE's of vaardigheidsscores. Dit moet de school kunnen onderbouwen met resultaten naar aanleiding van het raadplegen van externe deskundige(n), het leerrendement tot dusver, belemmerde en beschermde kindkenmerken en indien bekend het IQ van de leerling. De inspectie beoordeelt de scholen niet op de kwaliteit van de eigen leerlijn, maar op de leervorderingen voor de Nederlandse taal en/of rekenen en wiskunde (OCW, 2011).

Het ministerie schrijft verder voor dat in het OPP een einddoel met daarbij het verwachte uitstroomniveau geformuleerd moet staan met de daarbij behorend opgestelde tussendoelen. De tussendoelen zijn de basis voor de aangeboden leerstof per periode. Aan de hand van deze tussendoelen moet in het OPP de ontwikkeling op leervorderingen van de leerlingen te vinden zijn (OCW, 2011). Voorzitter van de evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs (ECPO) Lambrechts (2011) geeft aan dat het formuleren van het verwachte uitstroomniveau zorgt voor een risico, namelijk het Pygmalion-effect. 'Het is een bekend (en uitvoerig onderzocht) verschijnsel dat leerkrachten zich bij de invulling van hun onderwijs sterk laten beïnvloeden door hun verwachtingen. Dat betekent dat bij

een te lage inschatting van het uitstroomniveau (wat verre van denkbeeldig is) de leerkracht zich (onbewust) zal laten sturen door te lage verwachtingen, waardoor de leerling uiteindelijk beneden zijn mogelijkheden zal presteren' (Lambrechts, 2011, p.22).

Minimaal twee maal per jaar moet er een tussenevaluatie plaats vinden van de tussendoelen om het rendement voldoende vast te kunnen stellen, OCW (2011). Lambrechts (2011) geeft aan dat het OPP minimaal één keer per jaar moet worden geëvalueerd met ouders.

2.3 De 1-zorgroute

Greven & Timmerhuis (2008) geven in bovenstaande paragraaf aan dat sinds de jaren negentig het onderwijsbeleid erop gericht is meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te vangen in reguliere scholen. Dit is ook terug te zien in de verandering van de zorgstructuur.

Clijsen met medewerking van De Lange, Gijzen & Spaans (2007) zijn met een eerste aanzet gekomen voor de 1-zorgroute van WSNS+. Het doel van 1-zorgroute volgens Clijsen (2007) is: '1-zorgroute beschrijft in onderlinge afstemming de stappen en beslistmomenten die cyclisch in de zorg aan leerlingen op groepsniveau, op schoolniveau en op het niveau van de bovenschoolse zorg in het samenwerkingsverband/regio gezet worden' (p. 5).

Clijsen (2007) geeft in de onderstaande opsomming de uitgangspunten van de 1-zorgroute weer:

1. Afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen, dit houdt in dat de leerkracht werkt en denkt vanuit de onderwijsbehoeften in plaats van het benoemen van tekorten die een leerling heeft.
2. Preventief en proactief denken en handelen, hierbij probeert de leerkracht vroegtijdig leerlingen te signaleren die extra aandacht nodig hebben en hierop het onderwijsaanbod op af te stemmen.
3. Positieve aspecten van leerling, leerkracht en ouders zijn belangrijk, in plaats alleen het richten op tekorten en belemmerende factoren bij een leerling, ouders of leerkracht.
4. Interactioneel referentiekader, er wordt niet alleen gekeken naar de problemen in het kind, maar kijken ook naar 'dit kind in deze groep bij deze leerkrachten in deze school met deze ouders'.
5. Werken met groepsplannen waarin de leerkracht doelgericht aangeeft hoe zij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar groep omgaat.
6. De leerkracht is de beslissende factor, hierbij moet de leerkracht over voldoende verschillende competenties beschikken om dit te doen en als professional bereid zijn te reflecteren over haar aanbod en haar handelen.
7. De zorg wordt zoveel mogelijk binnen de klas geboden door de leerkracht en waarnodig komen er meer handen in de klas om leerlingen een goede instructie te kunnen geven en goed te kunnen begeleiden.
8. De interne begeleider als „spin in het web“, dit houdt in dat de IB-er de leerkrachten begeleidt bij het uitvoeren van de stappen uit 1-zorgroute, volgt de voortgang en leidt de groepsbesprekingen en leerlingenbesprekingen in school.
9. Impulsen voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs en leerlingen zorg binnen de school doormiddel van systematisch reflecteren over de kwaliteit van het onderwijs en de leer(op)brengsten van het onderwijs en de zorg aan de leerlingen.

10. Actieve participatie leerling, dit houdt in dat er in de zorg met de leerling gesproken wordt in plaats van over de leerling.
11. Ouders zijn belangrijke partner, hiertoe is een goede communicatie, afstemming en samenwerking met de ouders belangrijk.
12. De werkwijze is systematisch en transparant, beslismomenten in de zorg worden aan de leerlingen op groepsniveau, op schoolniveau en op bovenschoolse niveau gezet (ketenmanagement).
13. Samenwerking in de regio, het streven is naar een goed en efficiënte samenwerking in de regio tussen school en allen die bovenschools bij de zorg aan leerlingen betrokken zijn.
14. Aandacht voor instroom en uitstroom van (zorg)leerlingen, de stappen die bij belangrijke overgangen in de schoolloopbaan van de leerlingen gezet worden, maken deel uit van 1-zorgroute.

Pameijer & Van Beukering (2008) verdelen de zorg in interne zorg, zorg op groeps- en schoolniveau en externe zorg, deze laatste komt vanuit samenwerkingsverband WSNS, Onderwijsbegeleidingsdienst (OBD), Regionaal Expertise Centrum (REC) en jeugdzorg. Zowel volgens Pameijer & Van Beukering (2008) als Clijsen (2007) staat de cyclus Handelingsgericht werken (HGW) centraal op groepsniveau. Deze cyclus bestaat uit zes stappen en wordt zowel volgens Pameijer & Van Beukering (2008) als Clijsen (2007) minimaal drie maal per jaar door de leerkracht uitgevoerd. Deze cyclus van HGW vormt het hart van de 1-zorgroute. In figuur 1 de cyclus van HGW met daarin de 6 stappen die zowel door Pameijer & Van Beukering (2008) als Clijsen (2007) genomen worden.



Figuur 1. Handelingsgericht werken. Bron: Pameijer & Van Beukering (2008).

Clijsen (2007) geeft hierbij aan dat de zes stappen zijn onder te verdelen in vier fases: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren.

Daarbij is zowel volgens Pameijer & Van Beukering (2008) en Clijsen (2007) belangrijk dat elke cyclus van HGW wordt afgesloten met een groepsbespreking. Tijdens deze groepsbespreking evalueren de groepsleerkracht en de IB-er de afgelopen periode en bespreken ze aandachtspunten voor de komende periode. Clijsen (2007) geeft hierbij aan dat het erg belangrijk is dat de groepsbesprekingen goed in de jaarplanning van de school verankerd worden. Bij het plannen van de groepsbesprekingen moet rekening gehouden worden met de toetskalender, het ritme en de indeling van de methode en vakantieperiodes.

Tijdens de eerste fase, het waarnemen, worden leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gesignaleerd. In de tweede fase, het begrijpen, wordt er een groepsoverzicht gemaakt en worden de verschillende onderwijsbehoefte van de leerlingen in kaart gebracht. Vanuit het groepsoverzicht komt het groepsplan, dit gebeurt in fase drie, het plannen. Hierin wordt doelgericht aangegeven hoe de leerkracht komende periode met die verschillen tussen leerlingen in onderwijsbehoefte in de groep om zal gaan. Clijsen (2007) geeft aan dat de groepsleerkracht verantwoordelijk is voor de zorg aan de leerlingen. Deze zorg wordt zoveel mogelijk in de klas gegeven volgens Clijsen (2007), zonodig komen er 'meer handen in de klas' om de leerlingen goede instructie en begeleiding te geven. Na het groepsniveau (HGW) volgt het schoolniveau, dit leidt tot een leerlingenbespreking. Zo zeggen Clijsen (2007) en Pameijer & Van Beukering (2008) dat wanneer een leerling (herhaaldelijk) onvoldoende profiteert van het groepsplan, de onderwijsbehoeftes van de leerling onduidelijk blijven of bij vermoedens van ernstige problematiek of stoornis, de leerling tijdens de leerlingenbespreking besproken wordt. Voorafgaand aan de leerlingenbespreking vindt een gesprek met ouders van de leerlingen plaats, hierin is er ruimte voor herkenning thuis van de signalen van school, signalen in de thuissituatie, positieve punten vanuit school en thuis en eventuele vragen vanuit de ouders (Pameijer & Van Beukering (2008). Vanuit deze informatie komt er een begeleidingsvraag vanuit de leerkracht, deze staat centraal tijdens de leerlingenbespreking. De leerlingenbespreking wordt geleid door de IB-er, verder zijn de groepsleerkracht en eventuele externe deskundige, afhankelijk van de afspraken en inrichting van de bovenschoolse zorg binnen het samenwerkingsverband, aanwezig. Binnen deze interne zorg zoals Pameijer & Van Beukering (2008) dit benoemen is er nu nog één optie om op schoolniveau de leerling van de leerlingenbespreking tegemoet te komen in de onderwijsbehoeftes. Er kan een individueel handelingsplan (IHP) opgesteld worden, wanneer de onderwijsbehoeftes van de leerling niet binnen een subgroep van het groepsplan te realiseren zijn. Volgens Pameijer & Van Beukering (2008) is het belangrijk dat dit IHP ingebed wordt in het (sub)groepsplan. Door inbedding

en onderlinge afstemming is de kans dat de doelen van de verschillende plannen worden behaald groter.

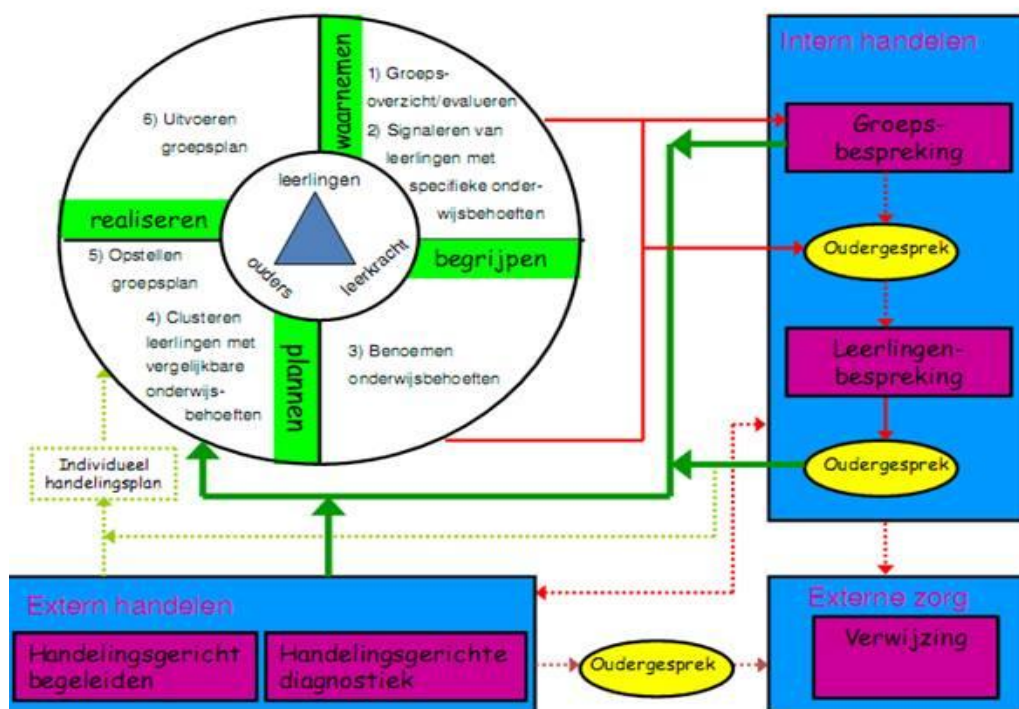
Verder moeten leerkrachten volgens Pameijer & Van Beukering (2008) onze IHP levendiger maken door de uitgangspunten van HGW toe te passen. Uitgebreide handelingsplannen zijn vaak 'dode documenten', ze leven niet (Struiksma & Bal, 2002).

In de visie van Clijsen (2007) wordt een IHP incidenteel opgesteld. Het heeft dezelfde looptijd als het groepsplan en wordt aan het einde van de cyclus tijdens groepsbespreking of leerlingenbespreking geëvalueerd. Clijsen (2007) legt de nadruk op het feit dat het IHP van tijdelijke aard is en het doel is dat de leerling weer gaat profiteren van het groepsplan.

Een IHP is niet hetzelfde als een OPP. Bij een OPP wordt er een eigen leerlijn bepaald voor de leerling. De gestelde doelen voor de groep, worden in het OPP losgelaten. In telefonisch contact met Clijsen op mei 2012 is het hierbij erg belangrijk op beargumenteerde keuzes te maken voor inhoud van het OPP. Daarbij geeft hij verder aan dat het belangrijk is dat er in de leerlijn de juiste onderdelen geschrappt worden, deze zijn terug te vinden in leerlijn tot kerndoel van SLO. De leerkracht moet volgens Clijsen (2012) waken voor het feit dat de leerling met een OPP niet in een didactisch isolement komt, het is daarom ook belangrijk dat de leerlingen zolang mogelijk bij de groep gehouden wordt.

Het IHP was de laatste stap op schoolniveau en op het gebied van de interne zorg. De volgende stappen vinden plaats op bovenschoolsniveau en op externe zorggebied. Hierin is de IB-er de schakel naar de bovenschoolse zorg binnen het samenwerkingsverband. Er zijn verschillende mogelijkheden. Pameijer & Van Beukering (2008) geven twee mogelijkheden. Eerste mogelijkheid is diagnostiek door bovenschoolse commissie van het SWV, een OBD, een REC, een instelling voor jeugdzorg of een particulier bureau of maatschappij. Een tweede mogelijkheid is consultatie of begeleiding door een ambulante begeleider uit S(B)O, een leerlingbegeleider van de OBD of een deskundige uit de jeugdzorg.

Wanneer blijkt uit de externe begeleiding, zoals hierboven beschreven staat, dat de school niet in staat blijkt te zijn om tegemoet te kunnen komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling, wordt er overgegaan op de volgende stap. Dit na overleg en instemming van ouders. Optie één is verwijzing naar een andere basisschool, verwijzing naar SBO waarbij het besluit genomen is door PCL of een verwijzing naar SO waarbij het besluit genomen is door Cvl (Pameijer & Van Beukering, 2008). Dit hele verhaal is in onderstaande schema van de 1-zorgroute weer te geven met daarin het HGW van Pameijer & Van Beukering (2008). Zie figuur 2, schema 1-zorgroute.



Figuur 2. Schema 1-zorgroute. Bron: Clijsen (2007)

2.4. Klassenmanagement

De verandering in het onderwijs, het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, vergt ook van de leerkracht een effectieve invulling van het onderwijs. Marzano (2003) heeft een meta analyse van alle onderzoeken van de laatste decennia verricht naar de elf factoren die de leerprestaties van leerlingen beïnvloeden en één daarvan is het belang van klassenmanagement. Ook Wang e.a. (1993) hebben een onderzoek uitgevoerd en in hun rangorde kwam klassenmanagement zelfs op de eerste plaats te staan.

Förrer & Schouten (2009) beschrijven de volgende definitie van klassenmanagement:

‘Klassenmanagement omvat handelingen van de leerkracht die te maken hebben met plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties’ (p.9). Het doel van klassenmanagement is volgens Förrer & Schouten (2009) het volgende: ‘Het doel van klassenmanagement is een omgeving te creëren waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties behalen’ (p.9).

Redant (2005) geeft ook aan dat klassenmanagement de basis is voor goed onderwijs en hij heeft effectief klassenmanagement verdeelt in vier taakvelden van de leerkracht. De eerste is een goed beheer van tijd en ruimte, een tweede is een veilig pedagogisch klimaat (komt later deze paragraaf nog terug), een derde is het motiveren en activeren van de leerlingen en hun aandacht richten en de

vierde en laatste taakveld de kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen aan de leerlingen. Het vierde taakveld is de primaire taak van de leerkracht. Redant (2005) geeft verder aan dat vier eerder genoemde taken velden in relatie met elkaar staan, de één is een voorwaarde voor de ander.

Marzano (2003) onderscheidt vier belangrijke elementen die zorgen voor effectief klassenmanagement. Het eerste element komt overeen met het tweede taakveld van Redant (2005) namelijk het stellen van regels en routines in de klas, die zorgen voor structuur en bieden veiligheid en bevorderen een goed pedagogisch klimaat. Het tweede element heeft betrekking op de maatregelen bij ordeverstoring gedrag, leerkrachten moeten hierin een gezonde balans vinden tussen straffen en belonen. Het derde element is een effectieve relatie tussen leerkracht en de leerlingen. Wanneer deze relatie goed is, zijn leerlingen gemotiveerd ook leren zij met betrokkenheid en plezier. Dit element komt dus overeen met het derde taakveld van Redant (2005). Het laatste en vierde element van Marzano (2003) is de juiste mentale houding van de leerkracht, deze moet zeer alert zijn op wat er gebeurt zodat er snel gesignaleerd en gereageerd kan worden door de leerkracht. Deze alerte houding geldt ook tijdens het begeleiden van een subgroep of van een individuele leerling.

Zowel Redant (2005) als Marzano (2003) gaven beiden aan dat de manier waarop de leerkracht met de leerlingen omgaat erg belangrijk is voor het effectief klassenmanagement. Deze omgang is bepalend voor het pedagogische klimaat in de klas. Het pedagogische klimaat is zelfs de context waarin het klassenmanagement plaats vindt, zo menen Förre & Schouten (2009).

Een goed pedagogisch klimaat komt tegemoet aan de pedagogische behoeften van de leerlingen. Volgens Stevens (1997) zijn er drie voorwaarden voor het welbevinden van kinderen. Deze drie voorwaarden, competentie, relatie en autonomie, zorgen ervoor dat de leerlingen een actieve en gemotiveerde leerhouding ontwikkelen.

Zowel Stevens (1997), Redant (2005), Marzano (2003) als Förre & Schouten (2009) geven aan dat een effectieve relatie tussen de leerkracht en de leerlingen een voorwaarde is, maar deze voorwaarde is vanuit de leerkracht gezien niet vrijblijvend vinden Förre & Schouten (2009). De leerkracht heeft het doel de leerling zoveel mogelijk bij te brengen en de gestelde doelen te behalen. Dit alles wordt bereikt doormiddel van het creëren van een veilige pedagogisch klimaat in de klas. Wubbels e.a. (1999) stellen dat een effectieve relatie tussen de leerkracht en de leerlingen gekenmerkt wordt door dominantie, wat staat voor leiding en sturing geven, orde houden, grenzen stellen, doelen stellen en doelgericht werken. Daar tegen over staat medewerking, wat betrekking heeft op belangstelling tonen, leerlingen ruimte geven voor reacties en mening, begrip en emotie tonen en leerlingen een inbreng geven en deze serieus nemen. Een balans tussen dominantie en medewerking zorgt voor een effectieve relatie.

Door de veranderingen binnen het onderwijs, de invoering van Passend Onderwijs, wordt er steeds meer van een leerkracht verwacht. Greven & Timmerhuis (2008) geven aan dat er wordt verwacht dat leerkrachten tegemoet komen aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Deze liggen soms ver uit elkaar. Leerkrachten zijn daarom genoodzaakt om te gaan differentiëren binnen de klas, zodat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen en hun gestelde doelen kunnen behalen, zoals beschreven staan in een groepsplan of IHP (Clijsen, 2007).

Volgens Förrer & Schouten (2009) vereist het omgaan met verschillen binnen de klas een vijftal belangrijke aspecten. Het eerste aspect is dat alle leerlingen de vastgestelde doelen behalen. Dit houdt in dat de leerkracht het onderwijs zo organiseert dat zwakke leerlingen extra instructie en extra oefeningen krijgen. Het tweede aspect is het variëren in effectieve leertijd, afhankelijk van de behoeften van de leerlingen. Het derde aspect is het variëren in instructie en begeleiding, er moet ruimte zijn voor verlengde instructie en extra begeleiding voor de zwakkere leerlingen. Het op één laatste aspect is bevorderen van een actieve en zelfstandige leerhouding van de leerlingen doormiddel de leerlingen uit te dagen om zelf te ontdekken en te leren en zelf problemen op te lossen. En het laatste aspect is een veilig pedagogisch klimaat, de leerkracht creëert een pedagogisch klimaat waarin elke leerling zich veilig en geaccepteerd voelt.

Omgaan met verschillen kan dus inhouden dat de ene leerling meer instructie, leertijd en begeleiding krijgt dan het andere kind. Differentiëren kan op verschillende manieren, Förrer & Schouten (2009) en Clijsen (2007) maken onderscheid in divergente differentiatie en convergente differentiatie.

Bij divergente differentiatie werkt elke leerling op zijn eigen niveau en in zijn eigen tempo. Hierbij besteden alle leerlingen evenveel tijd aan alle vakken. Er is haast geen mogelijkheid tot het geven van klassikale instructie, maar juist veel individuele en subgroepinstructie en wordt veel zelfstandig gewerkt. Een voorbeeld van divergente differentiatie is het werken met niveaugroepen (homogene groepen). Förrer & Schouten (2009) benoemen een aantal nadelen van deze vorm van differentiëren. Om te beginnen vinden Förrer & Schouten (2009) dat de verschillen tussen leerlingen groter worden. Daarnaast vinden ze deze vorm erg nadelig voor zwakke leerlingen; zij missen het voorbeeld en ondersteuning van goede leerlingen. Ook geeft het een aanslag op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de zwakke leerlingen en is er gebrek aan interactie met de leerkracht en medeleerlingen.

De tweede vorm van differentiatie volgens Clijsen (2007) en Förrer & Schouten (2009) is convergente differentiatie. Het uitgangspunt van deze vorm is dat in principe alle leerlingen de vastgestelde doelen behalen. De leerkracht zal hierbij voor de zwakke leerlingen moeten zorgen voor verlengde instructie en meer inoefentijd. Een verschil met de divergente differentiatie is dat alle leerlingen de zelfde leerstof gelijktijdig doorlopen. Er wordt dus wel een klassikale instructie gegeven. Na de klassikale instructie komt de verwerkingsfase, daarin gaat de leerkracht differentiëren. De meeste leerlingen gaan zelfstandig aan het werk met verwerkings- en verrijkingsstof, de zwakke leerlingen

krijgen, individueel of in een groepje, verlengde instructie van de leerkracht en extra (begeleide) oefening. Een ander verschil met de vorige vorm volgens Förrer & Schouten (2009) is het werken in wisselende groeperingen, heterogene groepen. Samenwerken neemt hier dan ook een belangrijke positie in. Pas tijdens de verlengde instructie werkt de leerkracht in homogene groepen.

2.4.1. Instructie

Een belangrijk element bij de tegemoetkoming in de onderwijsbehoeften van de leerlingen is volgens Marzano (2003) het geven van effectieve instructie. Doordat niet alle leerlingen dezelfde onderwijsbehoeften hebben is het dus noodzaak te differentiëren, zodat alle leerlingen wel het gestelde doel behalen.

Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) verstaan onder instructie het geheel van lesgeven van de leerkracht, dus niet alleen de uitleg van de nieuwe stof, maar ook het begeleiden tijdens de inoefening van de nieuwe stof en de leerlingen de gelegenheid geven om zelfstandig aan de stof te werken. Zij zijn verder van mening dat in effectieve instructie van de leerkracht een zevental fases naar voren komen. Het begint met een terugblik op de les gevolgd door een oriëntatie fase waarin het 'wat en 'waarom' van de les aan de orde komt. De derde fase is het geven van uitleg, waarin het belangrijk is dat er voorbeelden gegeven worden, visueel maken van de uitleg doormiddel van illustraties en dat de uitleg in kleine stapjes wordt aangeboden. Vanuit de uitleg komen we in de vierde fase, de fase van de begeleide inoefening, de aangeboden lesstof wordt onder begeleiding van de leerkracht ingeoefend, hierbij is de interactie tussen leerkracht en leerlingen belangrijk. De leerlingen raken vertrouwd met de nieuwe stof en krijgen zo zelfvertrouwen. Deze fase leent er zich ook goed voor om de leerlingen samen te laten werken in heterogene groepjes. De volgende fase, fase vijf, is de fase van de zelfstandige verwerking, waarbij het doel is dat de leerlingen de aangeboden lesstof gaan beheersen en zelf kunnen toepassen. In deze fase voeren de leerlingen de opdrachten uit zonder begeleiding van de leerkracht. Dit kan een individuele opdracht zijn, maar ook samenwerken is hier een optie. De op één na laatste fase, fase zes, is de evaluatie van zowel het leerproces als de controle van het lesdoel. Het evalueren kan klassikaal of de leerlingen kunnen dit samen doen. De laatste fase, fase zeven, is de fase van de terug- en vooruitblik. In deze fase is het belangrijk dat de lesstof herhaald wordt en in een context geplaatst wordt. Ze geven hierbij verder aan dat de zeven beschreven fases samen het activerende directe instructiemodel (ADI) vormen. Ze geven hierbij verder aan dat het ADI gekenmerkt wordt door interactie tussen leerkracht en de leerlingen en dat de zwakke leerlingen veel baat hebben bij deze vaste lesstructuur.

In het ADI, zoals hierboven beschreven staat, is er nog geen sprake van differentiatie. Dit is echter wel mogelijk in het ADI. Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) geven de mogelijkheid om te differentiëren, binnen het ADI na de fase van begeleide inoefening, tijdens het zelfstandig werken

dus. Ze geven hierbij aan dat er twee vormen van differentiatie zijn, differentiatie in de instructie en differentiatie in de lesstof. Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) zijn van mening dat in de meeste gevallen heterogene groepen zorgen voor de beste leerprestaties, een uitzonder hierop is het geven van directe instructie aan een subgroep, een homogene groep.

Wanneer een leerkracht gaat differentiëren in de instructie, komt de leerkracht tegemoet aan de instructiebehoefte van de leerlingen. De ene leerling heeft na de groepsgebonden uitleg en begeleide inoefening een voldoende lesstof beheersing om zelfstandig aan de slag te gaan, terwijl de andere leerling behoefte heeft aan extra uitleg en of begeleide inoefening. Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) geven aan dat tijdens differentiatie in instructie alle leerlingen een groepsinstructie krijgen, bestaande uit uitleg en begeleide inoefening. Maar dat een gedeelte van de leerlingen, een subgroep (homogene) of een individuele leerling, extra uitleg en of begeleide inoefening krijgt.

Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) onderscheiden dus drie instructiemomenten:

groepsinstructie, subgroepinstructie en individuele instructie. Zowel differentiatie in instructie en in lesstof worden gebruikt tijdens convergente differentiatie, waarin we er vanuit gaan dat in principe of in ieder geval de meeste leerlingen werken aan dezelfde vastgestelde doelen.

Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) geven aan dat er een probleem kan ontstaan wanneer je alleen gebruikt maakt van differentiatie in instructie. Behalve de zwakke homogene groep die extra uitleg en begeleide inoefening vraagt, is er ook een sterke homogene groep die weinig uitleg en inoefen tijd nodig heeft om tot beheersing van de lesstof te komen. Deze leerlingen zullen snel klaar zijn met de verwerkingsstof en zul je dus moeten uitdagen. Dat kan wanneer je naast differentiatie in instructie ook differentieert in lesstof. Het uitgangspunt van Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) hierbij is dat alle leerlingen de basisstof maken, die basisstof is gericht op het behalen van de minimumdoelen, deze basisstof sluit aan op de inhoud van de uitleg van de behandelde stof. Ze geven aan dat je er ook voor kunt kiezen om variatie aan te brengen in de hoeveelheid basisstof, zo kun je de sterke leerlingen een verkorte versie laten maken van de basisstof. Wanneer de leerlingen klaar zijn met de basisstof gaan zij verder aan de herhalingsstof. Deze stof is gericht op het herhalen en verder inoefenen van de basisstof die al eerder aanbod is gekomen. De leerlingen oefenen met de basisstof in vergelijkbare situaties, ze kunnen dan dezelfde oplossingsstrategie toepassen en de stof in een breder kader plaatsen. Ook hierin kun je volgens Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) weer variatie in de hoeveelheid aanbrengen, zodat sterke leerlingen ook weer een verkort programma krijgen. Na de herhalingsstof komt de verrijkingsstof, die voor de sterke leerlingen bedoeld is, om er voor te zorgen dat deze leerlingen voldoende uitdaging krijgen. De verrijkingsstof is bedoeld om lesstof in andere situaties te leren toepassen en om verdieping te krijgen in de lesstof. Het daagt uit tot zelfontdekkend leren en is bedoeld voor de leerlingen die zelfsturend kunnen leren.

De twee beschreven vormen differentiatie, in instructie en in lesstof, komen dus in de vijfde fase naar voren, tijdens het zelfstandig werken. Leenders, Naafs & Van den Oord (2002) gaan er dus vanuit dat er convergente differentiatie wordt toegepast. In de lesstof kun je onderscheid maken in drie niveaugroepen en tijdens de instructie maak je gebruik van 2 niveaugroepen.

Het ADI met differentiatie helpt de leerkracht bij het geven van effectief onderwijs, gericht op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Ahlers (2009) heeft ook twee verschillende organisatie modellen ontworpen om zo te kunnen differentiëren binnen de klas. Eerste model komt overeen met het ADI. Zo begint het eerste model van Ahlers (2009) ook met een gezamenlijke start van de les en instructie en begeleide oefening met de hele groep. Vervolgens gaat de klas verder met zelfstandige verwerking, maar de leerkracht gaat in deze fase aan de slag met de zwakke leerlingen aan de instructietafel. Deze leerlingen geeft hij verlengde instructie en begeleide inoefening. Het verschil met het ADI komt na de verlengde instructie en begeleide inoefening, de leerkracht geeft na de verlengde instructie en begeleide inoefening een opdracht aan de zwakke leerlingen voor zelfstandige verwerking. Tijdens het zelfstandig werken van de zwakke homogene groep, gaat de leerkracht langs bij de overige leerlingen om zo de andere leerlingen feedback te geven en vragen te beantwoorden. Na deze ronde van feedback en vragen beantwoorden gaat de leerkracht terug naar de zwakke homogene groep en geeft de leerlingen ook feedback op hun werk. Ten slotte sluit de leerkracht de les af met de gehele groep. Ook dit model is gericht op twee instructiegroepen.

Het tweede model van Ahlers (2009) komt overeen met het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel (IGDI) van Oosterman (2010). Het onderscheidt zich van bovenstaande twee modellen doordat het gericht is op drie instructiegroepen. Na de gezamenlijk start van de les, gaat er al een homogene groep met sterke leerlingen aan de slag met de zelfstandige verwerking, zij hebben de instructie en begeleide inoefening niet nodig. De leerkracht geeft de overige leerlingen wel 'klassikale' instructie en inoefening, waarna de meeste van hen aan de slag gaan met het zelfstandig verwerken van de opdrachten, dit kan individueel of samenwerkend. Oosterman (2010) geeft verder aan dat terwijl de sterke en gemiddelde leerlingen dus bezig zijn met de zelfstandige verwerking, de leerkracht verlengde instructie en begeleide inoefening aan de zwakke leerlingen geeft. Na deze verlengde instructie en begeleide inoefening, geeft de leerkracht ook deze zwakkere leerlingen een zelfstandige verwerkingsopdracht. Ze begint nu aan haar feedbackronde voor de sterkte en gemiddelde leerlingen. Na deze ronde gaan de sterkte en gemiddelde leerlingen nog verder met hun zelfstandige verwerking en geeft de leerkracht feedback op het werk van de zwakkere leerlingen. Vervolgens sluit de leerkracht de les met alle leerlingen gezamenlijk af.

Het differentiatie model van Ahlers (2009) en (2010) is hieronder schematisch weergegeven in figuur 3.

1. Gezamenlijke start van de les hele groep (5 minuten)		
2. Werkuitleg instructiegevoelige-plus leerlingen (2 minuten)		
6. Zelfstandige verwerking Instructiegevoelige-plus leerlingen (20 minuten)	3. Interactieve groepsinstructie en 4. begeleide inoefening instructieafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen (10 minuten)	
		5. Verlengde instructie (10 minuten) (instructieafhankelijke leerlingen)
7. Instructie, feedback, procesbegeleiding instructiegevoelige-plus leerlingen (5-10 minuten)		
6. Vervolg zelfstandige verwerking Instructiegevoelige-plus leerlingen en 8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)	6. Zelfstandige verwerking instructiegevoelige leerlingen en (max. 20 minuten) 8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)	6. Zelfstandige verwerking instructieafhankelijke leerlingen en (max. 20 minuten) 8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)
9. Gezamenlijke afsluiting (5 minuten)		

Figuur 3 IGDI-model. Bron: Ahlers & Brouwer, 2011, p. 71

2.4.2. Zelfstandig werken

Förrer & Schouten (2009) geven aan dat een essentieel onderdeel van klassenmanagement en een belangrijk doel in opvoeding en onderwijs, het zelfstandig worden en verantwoordelijkheid kunnen dragen, is. Zelfstandigheid wordt in de drie basisbehoeftes van voor het welbevinden van het kind van Stevens (1997) beschreven in autonomie. Hij geeft aan dat deze basisbehoefte autonomie weer de andere basisbehoefte, het competent voelen, bevordert.

Binnen het onderwijs spreken we volgens Förrer & Schouten (2009) van zelfstandig werken als de leerlingen werken zonder directe begeleiding van de leerkracht. Gedurende een bepaalde tijd werken de leerlingen zelfstandig, zonder een beroep te doen op de leerkracht en zonder een directe controle van de leerkracht. Na afloop van de instructie aan andere subgroepen of individuele leerlingen geeft de leerkracht de leerlingen uitgestelde aandacht, dit houdt in dat de leerkracht niet direct reageert op het werk en de resultaten van de leerlingen, maar dat de leerkracht dit later doet.

Zelfstandig werken is niet hetzelfde als alleen werken geven Förrer & Schouten (2009) aan. Het uitgangspunt van zelfstandig werken volgens Förrer & Schouten (2009) is dat de leerlingen onafhankelijk van de leerkracht werken, maar niet onafhankelijk werken van mede leerlingen. De leerlingen kunnen elkaar om hulp vragen en elkaar ondersteunen. Dit wordt gestimuleerd tijdens het werken in heterogenen groepen tijdens convergente differentiatie.

Verder geven Förrer & Schouten (2009) aan dat zelfstandig werken in de klas niet alleen een doel is, maar ook een middel dat in het kader van klassenmanagement heel belangrijk is. Het geeft de leerkracht de mogelijkheid om verlengde instructie of begeleide verwerking aan een subgroep te geven.

Förrer & Schouten (2009) maakt onderscheid in drie verschillende vormen van zelfstandig werken. De eerste vorm is zelfstandige verwerking na de klassikale instructie. Bij de tweede vorm geeft de leerkracht een aantal opdrachten die de leerlingen in een bepaalde volgorde moeten uitvoeren, de tijd is niet bij iedereen hetzelfde. In de laatste vorm zijn er in het rooster vaste momenten geroosterd voor zelfstandig werken aan een dag- of weektaak.

Förrer & Schouten (2009) geven aan dat er een aantal voorwaarden zijn voor de ontwikkeling van zelfstandigheid, zoals een veilig klimaat, zelfvertrouwen, fouten maken mag en steeds meer verantwoordelijkheid krijgen.

Volgens Förrer & Schouten (2009) vereist het zelfstandig werken ook een aantal vaardigheden van de leerlingen. Op de eerste plaats is het belangrijk dat een zelfstandige leerling weet wat het betekent zelfstandig te werken, wat er van hem verwacht wordt. Daarbij is ook erg belangrijk dat de leerling gemotiveerd is om zelfstandig te werken. Een andere vaardigheid die meespeelt is het omgaan met uitgestelde aandacht. De leerkracht zal tijdens de zelfstandige verwerking van de opdracht niet altijd instaat zijn om de zelfstandige leerling te helpen, dit gebeurt na de verlengde instructie van de subgroep of individuele leerling. Dit houdt in dat er van een zelfstandige leerling verwacht wordt dat hij zelf zijn problemen oplost en als nodig is hulp zoekt bij zijn mede leerlingen en ook mede leerlingen helpt met hun problemen. Het samenwerken is dus een belangrijke vaardigheid in het zelfstandig werken. Een andere belangrijke vaardigheid is dat de zelfstandige leerling de verschillende taken kan plannen binnen de zelfstandig werktijd. Daarbij wordt ook verwacht dat wanneer een leerling klaar is met een opdracht, deze zijn eigen taken controleert en registreert. De laatste, maar zeker niet de onbelangrijkste, vaardigheid is dat de leerling zich aan regels en routines die gelden tijdens het zelfstandig werken houdt.

Förrer & Schouten (2009) geven aan dat dit ook wat vraagt van de leerkracht. Hij zal ten eerste zelf een positieve en motiverende houding moeten hebben. Als tweede punt wordt er vanuit gegaan dat de leerkracht op de hoogte is van het feit dat zelfstandig worden een leerproces is. Van de leerlingen wordt er gevraagd dat ze zich houden aan regels en routines, het is dan ook belangrijk dat de

leerkracht zorgt dat deze regels en routines aanwezig zijn en nageleefd worden. In het hele verhaal van zelfstandig werken moet de leerkracht niet vergeten rekening te houden met verschillen tussen leerlingen, ook hier zal hij tegemoet moeten komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Een leerkracht kan alleen het proces van zelfstandig worden bevorderen als hij bereid is om leerlingen verantwoordelijkheid te geven.

Förrer & Schouten (2009) geven aan dat niet alle taken geschikt zijn voor zelfstandig werken. Een criterium voor een geschikte taak is dat deze niet te makkelijk is, maar ook niet te moeilijk. Hierbij rekening houdend met de verschillen de leerlingen. Daarnaast moet een geschikte taak betekenisvol en aantrekkelijk zijn.

2.4.3. Samenwerken

Förrer, Kenter & Veenman (2010) geven aan dat leerkrachten dus voor de uitdaging staan om in een heterogene groep recht te doen aan verschillen tussen leerlingen waarbij differentiatie binnen de groep alleen mogelijk is wanneer leerlingen zelfstandig kunnen werken. Tijdens het zelfstandig werken heeft de leerkracht tijd om een of enkele leerlingen extra instructie of begeleiding te geven. Verder geven ze aan dat zelfstandig werken individueel plaats kan vinden, maar ook in groepjes. Het samenwerken in een groepje heeft als meerwaarde dat leerlingen van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen helpen. Coöperatief leren kan op deze manier een waardevolle aanvullen zijn op de werkwijzen die in groep worden toegepast.

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2010) is coöperatief leren werken op een gestructureerde manier, samen in kleine en heterogeen samengestelde groepen aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Daarbij geven ze aan dat de achterliggende gedachte van coöperatief werken is dat leerlingen niet alleen leren van interactie met de leerkracht, maar ook van de interactie met elkaar. Ze zijn tijdens het coöperatief werken actief met de leerstof bezig, want ze praten hierover met elkaar, hierdoor krijgt de inhoud van de stof meer betekenis voor de leerlingen.

Johnson, Johnson & Holubec (1994) geven vijf basiskenmerken aan die typerend en bepalend zijn voor coöperatief leren. Het eerste basiskenmerk is de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Hierbij zien de leerlingen in dat ze elkaar nodig hebben, samen bereik je immers meer dan alleen. Verder bevordert positieve wederzijdse afhankelijkheid dat de leerlingen in kleine groepen samenwerken om elkaars leren te bevorderen door elkaar aan te moedigen, elkaar te helpen en te ondersteunen, door het delen van materialen en hulpmiddelen en het gezamenlijk vieren van de successen. Een tweede basiskenmerk is individuele verantwoording, dit wil zeggen dat leerlingen zich enerzijds verantwoordelijke voelen voor de bijdrage aan de groepsopdracht. Maar daarnaast voelen ze zich ook verantwoordelijk voor het werk van de groep als geheel, dit leidt ertoe dat leerlingen bereid zijn om andere leden van de groep te helpen en te ondersteunen. Dit leidt uiteindelijk tot gedeelde

verantwoordelijkheid. Het derde basiskenmerk is de directe interactie, dit houdt in dat wanneer leerlingen samenwerken, ze met elkaar communiceren en er dus sprake is directe interactie. Het op één na laatste basiskenmerk, is dat leerlingen samenwerkingsvaardigheden leren. Deze samenwerkingsvaardigheden komen echter niet spontaan tot ontwikkeling, daarom is het de bedoeling dat de leerkracht bij het toepassen van coöperatief leren expliciet aandacht besteedt aan het ontwikkelen van deze vaardigheden. Een aantal van deze vaardigheden is zelfs een voorwaarde om te kunnen starten met coöperatief leren, maar daarnaast wordt de ontwikkeling van deze vaardigheden ook gestimuleerd door het toepassen van coöperatief leren. Het vijfde en laatste basiskenmerk van coöperatief leren is de evaluatie van het groepsproces, daarbij moet er rekening gehouden worden met een aantal beslissingen zoals; wat willen we evalueren, waarom willen we evalueren, wanneer zullen we evalueren, wie evalueert en als laatste hoe zullen we evalueren. Johnson, Johnson & Holubec (1994) gaven in het vierde basiskenmerk aan dat samenwerkingsvaardigheden een belangrijke rol spelen tijdens coöperatief werken. Zij geven hier verder bij aan dat een aantal van deze vaardigheden vereist is om te kunnen samenwerken. Förrer, Kenter & Veenman (2010) geven als aanvulling hierop aan dat niet alleen het kunnen een belangrijke rol speelt, maar ook het willen. Leerlingen moeten gemotiveerd zijn om samen te werken. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2010) kunnen de samenwerkingsvaardigheden verdeeld worden in drie groepen. De eerste groep zijn de basisvaardigheden, deze hebben betrekking op het functioneren in een groep en gericht zijn op anderen in het algemeen. Onder de basisvaardigheden vallen de vereiste vaardigheden om te kunnen samenwerken. Prettige omgang met elkaar, eigen initiatief nemen, gericht zijn op anderen en je houden aan afspraken zijn de hoofdgroepen van de basisvaardigheden. Na de basisvaardigheden krijg je de voorgezette vaardigheden, hierbij gaan ze de basisvaardigheden verder ontwikkelen zodat het samenwerken nog meer oplevert. De communicatie, betrokkenheid bij de groep, het helpen en doelgericht werken zijn de hoofdgroepen van de voorgezette vaardigheden. De laatste groep van samenwerkingsvaardigheden zijn de vaardigheden voor gevorderde groepen. Deze vaardigheden dragen ertoe bij dat samenwerken een maximaal resultaat oplevert. Hierin komen complexe samenwerkingsvaardigheden, zoals inter-persoonlijke aspecten, omgaan met lastige situaties en optimale opbrengst, aanbod. Niet alle leerlingen van de basisschool zullen deze vaardigheden onder de knie krijgen daarnaast geldt voor vaardigheden van samenwerken dat je een leven lang kunt en blijft leren.

Deze paragraaf begon met het feit dat Förrer, Kenter & Veenman (2010) aangaven dat leerkrachten dus voor de uitdaging staan om in een heterogene groep recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Verder geven zij aan dat coöperatief leren een mogelijkheid biedt om met de verschillen van leerlingen om te gaan. Tijdens coöperatief werken werken de leerlingen meestal samen in heterogene groepen op het gebied van prestatieniveaus. Dit houdt in dat de sterke leerling een

model is voor de zwakke leerling en dat de sterkte leerling de zwakke leerling helpt. Hierdoor is het bijkomend sociaal effect dat de leerlingen door samen te werken elkaar beter leren kennen en op een andere manier tegen hun onderlinge verschillen aankijken. Dit voorkomt een isolement voor een leerling met een OPP waarvoor Clijsen (2012) voor waarschuwd.

Förrer, Kenter & Veenman (2010) geven aan dat bij het coöperatief leren in heterogene groepen naar prestatieniveau wordt verwacht dat leerlingen elkaar helpen. Het geven van goede hulp is voor leerlingen niet gemakkelijk, vaak gebeurt dit op de verkeerde wijze. Het komt er dan op neer dat de helper vaak te snel het goede antwoord voor zegt. Dit zorgt ervoor dat het leerproces van de leerling die geholpen wordt, niet wordt gestimuleerd. Het is juist de bedoeling dat de leerling die helpt de andere leerling helpt zelf het antwoord te laten ontdekken, bijvoorbeeld door aanwijzingen te geven. Verder geven ze aan dat het belangrijk is dat leerlingen moeten leren waarom het hulp geven aan elkaar belangrijk is en ze moeten oefenen in het geven van de juiste hulp.

Het helpen gebeurt vaak in tweetallen, een leerling die hulp geeft en een leerling die hulp nodig heeft. Deze onderwijsvorm noemen Förrer, Kenter & Veenman (2010) peer-tutoring. Dit houdt simpel weg in dat één leerling (de tutor) de andere leerling (de tutee) helpt bij het uitvoeren van een taak of een opdracht. Een vereiste is dat de tutor meer kennis of vaardigheid heeft dan de leerling die geholpen wordt. Peer-tutoring is dus een goede vorm van samenwerken, die toepasbaar is voor een leerling met een OPP, vooral doordat de inbreng verschillend is tussen de leerlingen en de taken onafhankelijk zijn.

2.5 Algemene conclusie

Uit het theoretisch kader in paragraaf twee is gebleken dat in de wettelijke kaders van de inspectie van het onderwijs de ontwikkeling van leerlingen met een OPP beoordeelt wordt in indicator 1.4, welke bestaat uit een viertal deelvragen:

1. leerling(en) met specifieke onderwijsbehoeften;
2. een realistisch ontwikkelingsperspectief voor deze leerlingen;
3. hiervan afgeleide tussendoelen;
4. voldoende leerlingen die zich naar verwachting ontwikkelen' (OCW, 2011, p.44).

In paragraaf drie is de 1-zorgroute van Clijsen met medewerking van De Lange, Gijzen & Spaans besproken. Waarbij de zorg cyclisch wordt afgestemd op groepsniveau, op schoolniveau en op het niveau van de bovenschoolse zorg in het samenwerkingsverband.

In paragraaf vier wordt het klassenmanagement onder de loep genomen. Een effectief klassenmanagement is een belangrijke factor voor de beïnvloeding van de leerprestaties van kinderen. Een effectief klassenmanagement zorgt voor een omgeving waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties behalen.

Het pedagogisch klimaat in de klas is erg belangrijk, dit moet tegemoet komen aan de pedagogische behoeften van de leerling. Deze zijn terug te vinden in de drie basisbehoeftes van Stevens (1997), competentie, relatie en autonomie.

Door de verandering in het onderwijs, tegemoet komen aan onderwijsbehoeftes van de leerlingen, is de leerkracht genoodzaakt te gaan differentiëren in de klas. Het differentiëren kan op verschillende manieren, op het gebied van de instructie en begeleide inoefening en op het gebied van de te verwerken stof. Om ruimte en tijd te creëren voor deze differentiatie is zelfstandig werken en samenwerken belangrijk.

Het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel (IGDI) model is gericht op meerdere instructiegroepen en maakt differentiëren dus mogelijk.

Na de klassikale uitleg en inoefening en eventuele extra uitleg en inoefening, gaan de leerlingen zelfstandig aan hun verwerking werken. Zelfstandig werken is dan ook een essentieel onderdeel van een effectief klassenmanagement. In de drie basisbehoeftes van Stevens (1997) is deze ook terug te vinden in autonomie. Doordat de leerkracht werkt met meerdere instructiegroepen, wordt er van de leerlingen verwacht dat zij kunnen werken zonder directe begeleiding van de leerkracht en dat de leerlingen elkaar om hulp vragen en elkaar ondersteunen.

Tijdens de zelfstandige verwerking van de verwerkingsstof kan er gekozen worden voor samenwerken oftewel coöperatief werken. Hierbij zijn de leerlingen dus niet alleen interactief met de leerkracht bezig over hun lesstof, maar ze praten hier ook met elkaar over. Dit heeft als resultaat dat de inhoud van de stof meer betekenis krijgt voor de leerlingen.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodiek

3.1 Verantwoording onderzoeksmethodologie

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden wil ik onderstaande stappen gaan uitvoeren.

De eerste twee deelvragen zijn een bewuste keuze voor verdieping in literatuur. Ten eerste de eisen van de inspectie, onderwijs moet voldoen aan een bepaalde norm. Hier moet in het eindproduct rekening mee gehouden worden immers het moet te verantwoorden zijn. Ten tweede aan de literatuur op het gebied van klassenmanagement, zelfstandig werken, instructie en uitgestelde aandacht. Dit alles vanuit het perspectief zorg te bieden aan 1 of meerdere OPP-leerlingen(en) binnen de groep.

Wanneer ik genoeg onderliggende theorie verzameld en geïnterpreteerd heb, wil ik een andere methodiek in gaan zetten; een bezoek brengen aan een andere school waarbij ik hun praktische uitvoering in kaart kan brengen. Het plan is om dit samen te doen met de IB-er van mijn school. Een prioriteit is het bezoeken van een onderwijssituatie rond het uitvoeren van OPP's, zodat er een duidelijk beeld gevormd kan worden van het klassenmanagement. Het bezoek zal aan de hand van een kijkwijzer worden uitgevoerd, deze kijkwijzer stel ik in overleg met de IB-er samen.

Wanneer bovenstaande onderzocht is en de opbrengsten beschreven zijn, komt de focus op mijn school. Ik wil een O-meting houden waarbij de stand van zaken, de mogelijke knelpunten en wensen van de leerkrachten in kaart worden gebracht. Ik wil dit doen door middel van vragenlijst.

Het MT speelt de hoofdrol in de volgende deelvraag. Doormiddel van een interview wil ik de visie van het MT duidelijk krijgen op het gebied van OPP's.

Bovenstaande zal naar verwacht kunnen leiden tot een gewenste situatie en belangrijk is daarbij zicht te krijgen op het geen wat er nog moet gebeuren om tot deze gewenste situatie te kunnen komen. Ik zal me respectievelijk bezig houden met het analyseren van de onderzoeksdata en de opbrengst uit de literatuurstudie om te kunnen komen tot een advies.

Dit zal leiden tot een implementatie plan wat ik samen met de IB-er opstel, waarbij er een presentatie is voor het hele team, gegeven door mij en ondersteuning van de IB-er waarnodig. Daarna zal ik een adviserende rol hebben in het integreren van het plan binnen ons team.

3.2 Schematisch uitwerking onderzoeksofzet

Bovenstaande beschreven verantwoording van de onderzoeksmethodologie wordt geplaatst in onderstaand matrix.

Per deelvraag worden de betrokkenen, methodologie, tijdspad en verwachte opbrengst in kaart gebracht.

Deelvraag	Betrokkenen	Methodologie	Tijdspad	Verwachte opbrengst
1. Wat zijn de eisen van de inspectie op het gebied van OPP's en bieden van individuele zorg?	Onderzoeker	Literatuurstudie	Maart 2012	Stand van zaken in beeld krijgen op het gebied van regel en wetgeving.
2. Wat is de theoretische stand van zaken rond OPP's en klassenmanagement op het gebied van instructie, zelfstandig werken en uitgestelde aandacht?	Onderzoeker	Literatuurstudie	Maart 2012 April 2012	De theoretische stand van zaken in beeld krijgen op het gebied klassenmanagement (instructie, zelfstandig werken en uitgestelde aandacht)
3. Hoe gaan andere scholen met OPP's gekoppeld aan klassenmanagement aan de slag?	Onderzoeker IB-er eigen school MT en leerkracht externe school	Bezoek externe school	April 2012 Mei 2012	Ik heb in beeld hoe een OPP op een andere school wordt uitgevoerd.
4. Wat is de stand van zaken op mijn school?	Onderzoeker Leerkrachten	Vragenlijst	April 2012 Mei 2012	In beeld huidige situatie met verloop, knelpunten en wensen van de leerkrachten op de huidige school. (0-meting)
5. Wat is de visie van het MT?	Onderzoeker MT	Interview	Maart 2012 April 2012 Mei 2012	Ik heb in beeld wat de visie van het MT op gebied van OPP.
6. Wat moet er gebeuren binnen mijn school om tot de gewenste situatie te komen?	Onderzoeker	Analyse data, structureren en advies opstellen	Juni 2012	Een advies dat mijn gewenste situatie beschrijft en mogelijke stappen daar naar toe.
7. Hoe implementeer ik de gewenste situatie?	Onderzoeker IB-er	Opstellen implementatie plan met IB-er en een presentatie aan het team gegeven door mij.	Juni 2012	Implementatie plan Presentatie van de IB-er

Hoofdstuk 4 Resultaten

In de dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven. Op elke deelvraag komt een antwoord, doormiddel van het theoretisch kader rondom de eisen van de inspectie en theoretische stand van zaken rondom OPP's en klassenmanagement op het gebied van instructie, zelfstandig werken en uitgestelde aandacht, verslag van het bezoek aan de externe school, uitslag vragenlijsten rondom de stand zaken van de collega's en verslag van het interview met het MT met betrekking tot hun visie. Dit alles leidt tot het inzichtelijk krijgen van de gewenste situatie binnen onze school in paragraaf zes. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een opzet voor een implementatie voor de gewenste situatie binnen onze school in paragraaf zeven.

4.1. Wat zijn de eisen van de inspectie op het gebied van OPP's en bieden van individuele zorg?

Om elk kind ondersteuning op maat te kunnen bieden zullen voor de zwakkere leerlingen ontwikkelingsperspectieven worden opgesteld (OPP). Het gaat hierbij om leerlingen die maximaal eind niveau eind groep 7 gaan halen voor één of meerdere vakgebieden. Dit kunnen leerlingen zijn die in aanmerkingen komen voor plaatsing op het S(B)O, leerlingen met LGF of leerlingen die uitstromen naar Praktijkonderwijs of bij hun vervolgopleiding LWOO nodig hebben. Het is belangrijk dat de scholen met een OPP-leerling kunnen verantwoorden dat deze leerlingen als gevolg van beperkte capaciteiten (of andere kindkenmerken) met het programma van de basisgroep geen optimale ontwikkeling door kunnen maken op één of meerdere vakgebieden.

De inspectie van het onderwijs beoordeelt de ontwikkeling van leerlingen met een OPP in indicator 1.4, welke bestaat uit een viertal deelvragen:

1. leerling(en) met specifieke onderwijsbehoeften;
2. een realistisch ontwikkelingsperspectief voor deze leerlingen;
3. hiervan afgeleide tussendoelen;
4. voldoende leerlingen die zich naar verwachting ontwikkelen' (OCW, 2011, p.44).

Vanaf wanneer er een OPP opgesteld mag worden is wettelijk nog niet vastgesteld, wel wordt er geadviseerd om een OPP op te stellen vanaf begin groep vijf, waarbij het belangrijk is dat de leerlingen een minimale achterstand van 10 DLE's hebben en minimaal drie meetpunten vanuit niet-methode gebonden toetsen, geteld vanaf midden groep 3.

Voor een OPP wordt een einddoel opgesteld. Per periode worden er tussendoelen opgesteld of geëvalueerd en bijgesteld. Dit moet de school kunnen onderbouwen met resultaten naar aanleiding van het raadplegen van externe deskundige(n), het leerrendement tot dusver, belemmerde en

beschermde factoren. Aan de hand van de tussendoelen moet in het OPP de ontwikkeling op leervorderingen van de leerlingen te vinden zijn in DLE's of vaardigheidsscores.

Het opstellen van het verwachte uitstroomniveau zorgt voor een risico, namelijk het Pygmalion-effect, waarbij leerkrachten hun onderwijs laten beïnvloeden door hun verwachtingen.

OCW heeft voor het evalueren een minimum aantal van twee keer per jaar opgesteld, waarbij dus de tussendoelen geëvalueerd worden.

4.2. Wat is de theoretische stand van zaken rond OPP's en klassenmanagement op het gebied van instructie, zelfstandig werken en uitgestelde aandacht?

Een effectief klassenmanagement is een belangrijke factor voor de beïnvloeding van de leerprestaties van kinderen. Een effectief klassenmanagement zorgt voor een omgeving waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties behalen.

Een effectief klassenmanagement begint bij de leerkracht, deze moet in staat zijn om goed beheer van tijd en ruimte te kunnen verzorgen (opstellen van regels en routines), hij moet voor een goed pedagogisch klimaat zorgen, de leerkracht moet de leerlingen motiveren en activeren en als laatste moet hij de kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen aan de leerlingen. Het pedagogisch klimaat moet tegemoet komen aan de pedagogische behoeften van de leerling. Deze zijn terug te vinden in de drie basisbehoeftes van Stevens (1997), competentie, relatie en autonomie.

Een belangrijk element voor klassenmanagement is een effectieve relatie tussen leerkracht en leerling, deze is voor de leerkracht niet vrijblijvend. Juist een balans tussen dominantie en medewerking zorgt voor een effectieve relatie.

Door de verandering in het onderwijs, tegemoet komen aan onderwijsbehoeftes van de leerlingen, is de leerkracht genoodzaakt te gaan differentiëren in de klas. Hij moet er voor zorgen dat gestelde doelen in het groepsplan, IHP en OPP worden behaald. Het differentiëren kan op verschillende manieren, op het gebied van de instructie en begeleide inoefening en op het gebied van de te verwerken stof. Je hebt dan te maken met je instructie vaardigheden en om ruimte en tijd te creëren voor deze differentiatie is zelfstandig werken en samenwerken belangrijk.

Onder instructie verstaan we niet alleen het uitleggen, maar ook het begeleiden tijdens de inoefening en het zelfstandig verwerken van de nieuwe stof. Voor effectieve instructie is het algemene directe instructie (ADI) model een goed hulpmiddel. Hierbij wordt uitgegaan van zeven fases tijdens je instructie. Echter is het ADI model gericht op uitleg aan de gehele groep en geeft het geen ruimte voor extra instructie of begeleiding aan zwakkere kinderen. Het werken in meerdere instructiegroepen is hier dus niet in opgenomen. In het interactieve gedifferentieerde directe

instructiemodel (IGDI) model is dit wel het geval. Naast verlengde instructie en inoefening aan de zwakkere leerlingen, wordt er ook rekening gehouden met de sterke leerlingen in de groep. Er wordt binnen het IGDI model gewerkt in drie instructiegroepen.

Dit sluit dus beter aan voor de uitvoering van je groepsplan, een leerling met een OPP zal buiten de drie instructiegroepen vallen en zal dus een apart plekje krijgen binnen het IGDI model. Het is belangrijk om erop te letten dat de OPP-leerling geen didactische en sociale isolatie oploopt, doordat deze OPP-leerling een aparte plek krijgt in het IGDI-model. Wanneer een OPP-leerling de gehele leerlijn loslaat, is deze kans groter dan wanneer er beargumenteerde keuzes gemaakt worden in het laten vallen van bepaalde onderdelen van de leerlijn van de basisgroep.

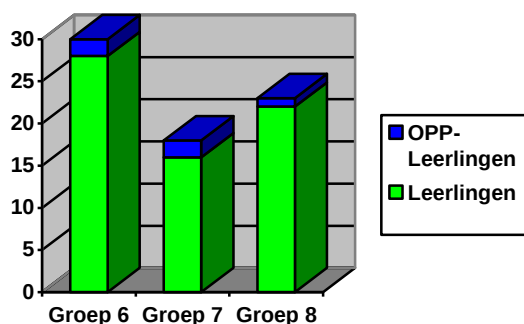
Na de klassikale uitleg en inoefening en eventuele extra uitleg en inoefening, gaan de leerlingen zelfstandig aan hun verwerking werken. Zelfstandig werken is dan ook een essentieel onderdeel van een effectief klassenmanagement. In de drie basisbehoeftes van Stevens (1997) is deze ook terug te vinden in autonomie. Doordat de leerkracht werkt met meerdere instructiegroepen, wordt er van de leerlingen verwacht dat zij kunnen werken zonder directe begeleiding van de leerkracht. Wanneer de leerkracht klaar is met de extra instructie en inoefening van de zwakke leerlingen geeft de leerkracht de overige leerlingen hun uitgestelde aandacht. Tijdens de momenten dat de leerkracht geen directe begeleiding kan geven, wordt er van de leerlingen verwacht dat de leerlingen elkaar om hulp vragen en elkaar ondersteunen. Dit wordt gestimuleerd als leerlingen in heterogene groepen werken. Er zijn wel voorwaarden voor de ontwikkeling van zelfstandig werken, zoals een veilig klimaat, zelfvertrouwen, fouten maken mag en steeds meer verantwoordelijkheid krijgen.

Tijdens de zelfstandige verwerking van de verwerkingsstof kan er gekozen worden voor een vorm van samenwerken oftewel coöperatief werken. Hierbij zijn de leerlingen dus niet alleen interactief met de leerkracht bezig over hun lesstof, maar ze praten hier ook met elkaar over. Dit heeft als resultaat dat de inhoud van de stof meer betekenis krijgt voor de leerlingen. Er zijn vijf basiskenmerken die typerend en bepalend zijn voor coöperatief leren; de positieve wederzijdse afhankelijkheid, de individuele verantwoording, directe interactie, het leren van samenwerkingsvaardigheden en de evaluatie van het groepsproces. Het is ook voor een leerling met een OPP belangrijk om samen te werken in de vorm van peer-tutoring, zo voorkom je dat een leerling in een didactisch of sociaal isolement komt. Wanneer een sterke leerling een leerling met een OPP helpt (peer-tutoring), kijken deze leerlingen op een andere manier aan tegen hun onderlinge verschillen.

4.3. Hoe gaan andere scholen met OPP's gekoppeld aan klassenmanagement aan de slag?

Samen met de IB-er ben ik op een andere school gaan kijken met betrekking tot het werken met OPP's en klassenmanagement. Hiervoor heb ik een kijkwijzer gemaakt, deze is te vinden in bijlage 1. Het bezoek was in twee delen, een gesprek met IB-er en kijkje in de praktijk situatie in groep 7 met twee OPP-leerlingen voor rekenen.

Hieronder een overzicht met aantal leerlingen en aantal OPP-leerlingen per groep.



4.3.1 Verslag gesprek IB-er

De externe school werkt met het concept van de 1-zorgroute. Ze maken gebruik van een groepsoverzicht en groepsplannen voor de vakgebieden spelling, rekenen en technisch lezen. Ze werken dus op drie instructieniveaus binnen de groep. Op het gebied van OPP zijn ze alleen bezig met betrekking tot het vakgebied rekenen.

Vanaf begin groep 6 wordt er waar nodig een OPP opgesteld voor de leerlingen waarvan de toetsscores dus danig achterblijven in vergelijking met de basisgroep en de achterstand niet meer op te krikken is tot het niveau van de basisgroep. Daarbij wordt ook gekeken naar frustratie niveau van het kind en het zelfbeeld van het kind.

De groepsplannen worden vier keer per jaar geëvalueerd in een groepsbespreking en aansluitend waar nodig een leerlingenbespreking voor de leerlingen die onvoldoende groei doormaken in het groepsplan. Vanuit de leerlingenbespreking kan er een IHP opgesteld worden, dit gebeurt incidenteel. Vaak wordt er gekozen voor een specifieke aanpak binnen het groepsplan. Wanneer dit niet mogelijk is, wordt er gekozen voor een OPP. In overleg met een externe consultante en de IB-er wordt er een OPP opgesteld. Na het opstellen wordt het OPP inhoudelijk uitvoerig besproken met de groepsleerkracht. De groepsleerkracht gaat vervolgens aan de slag met het zoeken van de juiste materialen. Wanneer de juiste materialen gevonden zijn, wordt dit weer besproken in een intervisie met de IB-er. Samen wordt er een plan van aanpak per week gemaakt voor de komende periode. De

leerkracht houdt een logboek per week bij op de uitgevoerde oefeningen. Dit zorgt voor een handige manier van borgen van de leeropbrengsten van de OPP-leerling en het eigen worden van het OPP van de groepsleerkracht. Het is zo een werkdocument.

Minimaal één keer maand komen de leerkrachten en IB-er bij elkaar in een intervisie bijeenkomst waarin de OPP-leerlingen besproken worden. Ook het klassenmanagement komt uitvoerig aanbod.

Het streven is om alle zorg binnen de klas te geven, dit gebeurt niet alleen door de leerkracht maar ook door de IB-er of een leerkracht zonder klas gebonden taken. Drie keer per week komt de IB-er of de leerkracht zonder klas gebonden taken in de klas om met de leerling te werken, instructie te geven en begeleide inoefening. Verder wordt er gebruikt gemaakt van pre-teaching door de leerkracht en of IB-er/RT-er. Aan het einde van het instructie moment wordt er instructie gegeven voor de opdracht van de volgende dag. De instructie momenten door extern persoon uit het team duren ongeveer vijfenveertig minuten.

Deze school heeft ervoor gekozen om de te behalen deelvaardigheden te halen uit de huidige rekenmethode. Er wordt dan gekeken wat er in het leerjaar aanbod aan bod komt aangepast op het niveau. Een OPP-leerling in groep 7 die werkt op M6 niveau, krijgt dus leerdoelen aangereikt uit de methode van leerjaar groep 6. Deze sluiten aan op de zone van naaste ontwikkeling van de leerling.

Om een didactisch isolement te voorkomen wordt er voor gekozen om de leerling minimaal één keer per week met de groep mee te laten doen, dit is in de projecttaken waarin meten, tijd en geld aan bod komt. Hierin maakt de leerkracht dan een differentiatie in de verwerkingsstof. Daarnaast werkt de leerling ook vaak met een maatje tijdens rekenen. De IB-er geeft aan dat de leerkrachten een isolement vorming goed in de gaten houden en dat er op zijn tijd ook welbevinden gesprekjes gevoerd worden met de OPP-leerlingen. Om een sociaal isolement te voorkomen zorgen ze ervoor dat de leerlingen in de klas de OPP-leerling accepteert en verder is de IB-er van mening dat alle OPP-leerlingen groeien op het gebied van zelfvertrouwen en dit dus een positieve uitwerking heeft op het welbevinden van de OPP-leerlingen.

4.3.2 Verslag bezoek klas

Tijdens het bezoek aan de externe school hebben mijn IB-er en ik een kijkje mogen nemen in een groep 7 tijdens een rekenles. Deze klas heeft twee OPP-leerlingen voor rekenen. De leerkracht heeft drie instructiegroepen binnen zijn groepsplan, de twee OPP-leerlingen vallen buiten deze drie instructie groepen. Op dit moment heeft deze klas een extra leerkracht in de klas, het gaat om een

leerkracht die op therapeutische basis een aantal uur per dag werkt. De extra leerkracht neemt de taken over van de IB-er op het gebied van de extra zorg en begeleiding voor de OPP-leerlingen.

De leerkracht begint zijn les met een klassikale opening, een spelvorm rondom de tafels. Alle leerlingen, inclusief de OPP-leerlingen, nemen hier deel aan. De OPP-leerlingen hebben als ondersteuning hun tafelkaart, maar kunnen goed mee komen in het spel. Zodra de uitleg begint gaat de extra leerkracht naar één OPP-leerling, die krijgt instructie over haar te maken taken. De taken zitten per dag gestructureerd in de map. De andere OPP-leerling heeft aan het einde van vorige les al instructie gehad van de extra leerkracht over de stof van vandaag en kan dus voorlopig zelfstandig aan de slag. De groepsleerkracht is ondertussen klaar met zijn eerste klassikale korte uitleg en één groep, de sterke leerlingen, gaan buiten de klas aan de slag. Hij vervolgt zijn klassikale uitleg voor de overige leerlingen over som 1. Alle overige leerlingen gaan nu aan de slag en de leerkracht maakt een rondje. Na een minuut of vijf komt er weer klassikale uitleg voor som 2 voor de overgebleven leerlingen in de klas. Aan het einde van deze uitleg gaat de leerkracht verder aan de instructietafel met zijn zwakkere leerlingen. De extra leerkracht heeft ondertussen beide OPP-leerlingen instructie gegeven en geeft waarnodig begeleidende inoefening. Deze OPP-leerlingen verschillen van niveau en werken niet samen. Tot het einde van de les werken de twee OPP-leerlingen aan hun taak van de dag, dit doen ze zelfstandig en waarnodig met hulp van de extra leerkracht. De overige leerlingen zijn ondertussen bijna allemaal bezig aan hun klaar opdracht op de computer of samenwerkingsopdracht buiten de klas.

De leerkracht geeft aan dat het samenwerken tijdens rekenen voor de OPP-leerlingen in de vorm van rekenmaatjes gebeurt. Dit gebeurt vooral tijdens de projecttaak les, een les met meten, tijd en geld, waar de twee OPP-leerlingen beiden aan deelnemen. Ze krijgen hiervoor wel pre-teaching en waarnodig ook re-teaching van de extra leerkracht.

De twee OPP-leerlingen vragen weinig tijdens het verwerken aan de extra leerkracht, terwijl ze beiden hun opdrachten fout uitvoeren. Dit houdt in dat de leerlingen niet erg zelfstandig zijn en niet probleemoplossend kunnen werken.

De extra leerkracht sluit de les af met een evaluatie gesprek met beide OPP-leerlingen. Wat hebben ze geleerd, wat ging er goed en wat vonden ze moeilijk. Verder zorgt hij ervoor dat één OPP-leerling alvast de instructie krijgt voor de volgende rekentaak voor de volgende dag.

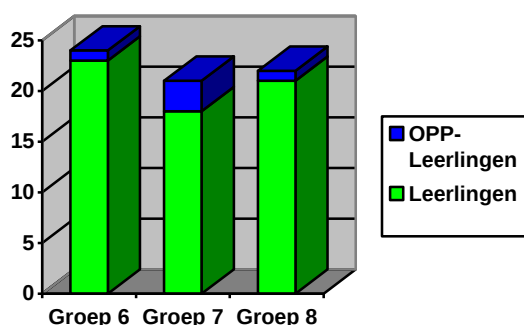
De extra leerkracht evalueert het werk van de leerlingen het werkoverzicht per week. Hij geeft aan dit niet wekelijks te bespreken met de leerkracht, alleen bij opvallende dingen.

4.4. Wat is de stand van zaken op mijn school met betrekking tot OPP?

Aan de collega's van groep 6 en 8 heb ik gevraagd een vragenlijst in te vullen. Deze is te vinden in bijlage 2. Deze vragenlijst bestaat uit 22 vragen rondom het opstellen van een OPP en het klassenmanagement rondom instructie, zelfstandig werken en samenwerken. Hierop hebben ze ook nog positieve en verbeterpunten aan kunnen geven.

Ik zal de resultaten per vraag hieronder aangeven.

Algemeen (vraag 1 en 2)



De leerkracht van groep 6 heeft één OPP-leerling voor rekenen.

De leerkracht van groep 7 heeft twee OPP-leerlingen voor rekenen (verschillende niveaus) en twee OPP-leerlingen voor technisch en begrijpend lezen (verschillende niveaus), één OPP-leerling voor spelling. Deze OPP's zijn verdeeld over drie leerlingen. Waarvan één leerling een OPP heeft voor rekenen, technisch en begrijpend lezen en spelling. Één leerling een OPP heeft voor technisch lezen en één leerling een OPP heeft voor rekenen en begrijpend lezen.

De leerkracht van groep 8 heeft één OPP-leerling voor rekenen.

1-zorgroute (vraag 3 tot en met 6)

Leerkracht groep 6, vakgebied rekenen

In groep 6 wordt gewerkt met drie groepen binnen het groepsplan, daarbij één extra OPP-leerling en één leerling stroomt versneld door (niveau groep 8).

De keuzes die gemaakt zijn over de inhoud van het OPP zijn door de IB-er en externe deskundige opgesteld en besproken met de leerkracht.

De leerkracht heeft geen extra hulp in de klas en vindt dit ook niet nodig op het vakgebied rekenen..

Leerkracht groep 7, vakgebied rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling

In groep 7 wordt op het vakgebied rekenen gewerkt met drie groepen binnen het groepsplan, daarbij één extra OPP-leerling. Op het vakgebied technisch en begrijpend lezen wordt gewerkt met een

groepsaankpak op één niveau met daarbij extra instructie en begeleiding voor twee OPP-leerlingen. De OPP-leerlingen werken beiden op andere niveaus. Op het vakgebied van spelling wordt er gewerkt met drie groepen binnen het groepsplan, daarbij één extra OPP-leerling.

De keuzes die gemaakt zijn over de inhoud van het OPP zijn door de IB-er en externe deskundige opgesteld en besproken met de leerkracht. De leerkracht vindt het OPP niet passen binnen het bereik van de groep, alle OPP-leerlingen laten de complete leerlijn van de basisgroep los. De leerkracht heeft geen extra hulp in de klas, maar geeft aan dit wel te nodig te vinden. De extra hulp zou dan ingezet moeten worden voor pré-teaching en re-teaching.

Leerkracht groep 8, vakgebied rekenen

In groep 8 wordt gewerkt met drie groepen binnen het groepsplan, daarbij één extra OPP-leerling. De keuzes die gemaakt zijn over de inhoud van het OPP zijn door de IB-er en externe deskundige opgesteld en met materiaal en al aangeleverd aan de leerkracht. De leerkracht vindt het OPP niet passen niet binnen het bereik van de groep, de leerlijn ligt te ver weg van de leerlijn van de basisgroep. De leerkracht heeft geen extra hulp in de klas, maar geeft aan dit wel te willen. De extra hulp zou dan ingezet moeten worden voor extra instructie en begeleiding van de OPP-leerling.

Klassenmanagement, instructie (vraag 7 tot en met 10)

Leerkracht groep 6, vakgebied rekenen

De OPP-leerlingen volgt in groep 6 de klassikale instructie niet mee, maar automatiseert sommen met behulp van de computer. De leerling maakt ook geen deel uit van verlengde instructie en verlengde begeleide inwerking. Af en toe krijgt de leerling individuele instructie, in plaats van de verlengde instructie en begeleide inoefening aan de C-groep uit het groepsplan. De leerkracht, 10 jaar onderwijs ervaring, heeft geen idee hoe een didactisch isolement voorkomen kan worden.

Leerkracht groep 7, vakgebied rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling

De OPP-leerlingen volgen voor rekenen en spelling geen klassikale instructie, maar werken zelfstandig aan automatiseer oefeningen op de computer of samengesteld werkboek. Dit is stof die de leerlingen al beheersen. Ze krijgen individuele instructie op het moment dat alle leerlingen aan de zelfstandige verwerking begonnen zijn, dit is pas na de verlengde instructie en begeleide inoefening. Dit moment is erg kort.

Op het gebied van technisch lezen en begrijpend lezen volgen de OPP-leerlingen wel de klassikale instructie mee en krijgen zij, samen met de C-groep van het groepsplan, verlengde instructie en begeleide inoefening. Er wordt dan wel gedifferentieerd in de verwerkingsstof.

Om te voorkomen dat de leerling in een didactisch isolement komt, volgen de OPP-leerlingen ongeveer één keer per week wel de klassikale instructie mee en werken dan mee in de C-groep met aanpassing van de verwerkingsstof, dit is meestal de eerste les spelling en de projecttaak rekenen.

Leerkracht groep 8, vakgebied rekenen

De OPP-leerling in groep 8 volgt de klassikale uitleg van rekenen niet mee, ze heeft een werkschema. Op dit werkschema kan ze zien wat ze zelfstandig kan doen, wanneer de leerkracht uitleg geeft aan de rest. Verder staat er op het werkschema aangegeven wanneer ze instructie nodig heeft en krijgt. Deze individuele instructie wordt gepland op twee vaste dagen, dit vindt plaats als alle andere kinderen aan het zelfstandig verwerken zijn. Daarnaast werkt ze ook nog twee vaste dagen met een maatje.

Klassenmanagement, zelfstandig werken (vraag 11 en 12)

Leerkracht groep 6, vakgebied rekenen

De OPP-leerling heeft haar eigen weektaak, waarop haar rekenopdrachten zijn aangepast. In de weektaak zitten geen instructie momenten voor de OPP-leerling. De leerkracht geeft aan dat het zelfstandig werken nog erg lastig is voor de OPP-leerling. De OPP-leerling heeft moeite met zelf plannen en het zelf oplossen van problemen. De OPP-leerling krijgt hierin ondersteuning van de leerkracht.

Leerkracht groep 7, vakgebied rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling

Alle OPP-leerlingen hebben hun eigen weektaak, waarop het vakgebied van het OPP aangepast is naar hun eigen niveau. In de weektaak zit minimaal één verplicht instructiemoment voor het vakgebied van het OPP. Daarnaast zit er nog één oefening in die de instructie opdracht herhaald, deze wordt zelfstandig gemaakt.

De OPP-leerlingen vinden het erg moeilijk om hun problemen zelf op te lossen, hierbij hulp te vragen aan hun mede leerlingen. Het plannen gaat wel goed.

Leerkracht groep 8, vakgebied rekenen

De OPP-leerling in groep 8 heeft een eigen leerlijn waarbij het vakgebied rekenen is aanpast aan de tussendoelen van het OPP. Dit is ook het geval bij haar huiswerk rekenen. De oefeningen in haar weektaak en huiswerk worden zelfstandig gemaakt, de stof sluit aan bij de zone van naaste ontwikkeling.

De leerkracht geeft aan dat de OPP-leerling op het gebied van rekenen zeer zelfstandig werkt, maar dat er te weinig gevraagd wordt. Bepaalde oefening worden dan niet goed uitgevoerd waarop na

controle extra uitleg en begeleiding komt door de leerkracht. Dit is niet de juiste vorm van zelfstandig werken.

Klassenmanagement, samenwerken (vraag 13 tot en met 19)

Leerkracht groep 6, vakgebied rekenen

De leerkracht van groep 6 geeft aan dat de leerling wel kan samen werken, maar dat dit heel moeizaam verloopt, omdat de OPP-leerling het vaak niet kan volgen. Op het gebied van rekenen is er geen sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid vanuit de OPP-leerling tijdens het samenwerken in heterogene groepen. Ook is er geen sprake van individuele verantwoordelijkheid voor het resultaat vanuit de OPP-leerling en geen sprake van directe interactie vanuit deze leerling met de overige groepsleden tijdens het samenwerken.

De leerkracht is ook van mening dat de leerling onvoldoende samenwerkingsvaardigheden beheerst om mee te kunnen met de rest van de groep tijdens het samenwerken.

Er wordt geen gebruik van peer-tutoring op het gebied van rekenen. Op andere vakgebieden probeert de leerkracht de leerling veel samen te laten werken, om zo een sociaal isolement te voorkomen.

Leerkracht groep 7, vakgebied rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling

De OPP-leerlingen kunnen op het vakgebied van het OPP moeizaam samenwerken. De behandelde stof ligt boven hun niveau en kunnen het vaak niet volgen. Er wordt wel samengewerkt in heterogene groepen, dit zijn meestal tweetallen waarbij een sterke leerling de OPP-leerling helpt met verwerkingsstof op het niveau van de OPP-leerling. Er wordt dus gebruik gemaakt van peer-tutoring. Hierin is er sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid en voor individuele verantwoordelijkheid voor het resultaat. Ook directe interactie vindt plaats tijdens peer-tutoring. Wanneer de oefening dus aansluit op het niveau van de OPP-leerling zijn de resultaten van samenwerken groter en er wordt dan ook voor gezorgd dat de OPP-leerling niet in sociaal isolement komt.

Leerkracht groep 8, vakgebied rekenen

De leerkracht van groep 8 geeft aan dat de OPP-leerling kan samenwerken. Wel moet er in de gaten gehouden worden dat ze haar bijdrage levert en niet alleen uit is op een antwoord. Dit houdt ook in dat rekening gehouden moet worden met welke leerling ze gaat samenwerken, deze moet haar inbreng stimuleren. De positieve wederzijdse afhankelijke, individuele verantwoording voor het resultaat en directe interactie blijven minimaal tijdens het samenwerken.

De leerkracht maakt veel gebruik van peer-tutoring en vindt dit goed werken. Het levert geen verschil op in de onderlinge omgang van de OPP-leerling en andere leerlingen, volgens de leerkracht. Ze is ook niet afhankelijk van acceptatie van haar groepsgenoten geeft de leerkracht aan. De leerkracht geeft verder aan dat de kinderen in haar werkgroepje vaak aan verschillende opdrachten werken, waardoor de OPP-leerling zich niet anders voelt dan een ander. Hierdoor komt ze niet in een sociaal isolement.

Positieve punten (vraag 20)

Leerkracht groep 6, vakgebied rekenen

De leerkracht van groep 6 geeft aan dat het werken met een OPP een positief effect heeft op de OPP-leerling. Verder geeft hij aan dat de OPP-leerling goede resultaten kan behalen, waardoor het zelfvertrouwen groeit.

Leerkracht groep 7, vakgebied rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling

De leerkracht van groep 7 geeft aan dat de stof die aangeboden wordt in de groep aan sluit bij de onderwijsbehoeftes van de leerling, waardoor een leerling succeservaring krijgt en dus meer zelfvertrouwen.

Leerkracht groep 8, vakgebied rekenen

De leerkracht van groep 8 geeft aan dat de OPP-leerling succes ervaart op haar eigen niveau.

Verbeterpunten (vraag 21)

Leerkracht groep 6, vakgebied rekenen

De leerkracht van groep 6 geeft aan dat als je meerdere leerlingen in je groep binnen je groepsplan moet begeleiden, is het moeilijk om een OPP-leerling goed te kunnen ondersteunen, je komt vaak tijd te kort.

Leerkracht groep 7, vakgebied rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling

De leerkracht van groep 7 geeft aan dat de OPP-leerlingen vaak te weinig instructie momenten krijgen, waardoor er geen optimale ontwikkeling wordt gemaakt.

Verder is er weinig tijd voor individuele begeleiding tijdens zelfstandig werken en samenwerken. Het belangrijkste punt is dat de OPP-leerling steeds verder van de groep komt te staan en dus in een soort isolement komt, zowel didactisch als sociaal gezien. Dit is ook waar Clijsen voor waarschuwt.

Leerkracht groep 8, vakgebied rekenen

De leerkracht van groep 8 geeft aan dat er te weinig tijd is binnen de klassenorganisatie om een OPP-leerling optimaal te kunnen begeleiden en dat er een helpende hand gemist wordt in de klas.

4.5. Wat is de visie van het MT met betrekking tot OPP?

Hiervoor heb ik een interview gehouden met het MT, bestaande uit de directeur en IB-er. Het MT binnen onze school geeft aan dat er wel afspraken gemaakt zijn over het werken met een OPP, maar hiervoor nog geen schriftelijke afspraken voor vastgelegd zijn in een protocol. Dit staat wel in de planning voor volgend jaar. In het protocol zullen afspraken rondom signaleren, opstellen, evalueren en bijstellen worden vastgelegd.

Het MT geeft aan dat de leerkracht de gene is die tijdens de groepsbespreking aangeeft welke leerlingen er herhaaldelijk onvoldoende scores. Deze leerlingen worden met IB-er en groepsleerkracht besproken in de leerlingenbespreking. Vanuit daar worden de stappen ondernomen die nodig zijn voor het opzetten van een OPP, eventuele terugtoetsen wordt gedaan door de groepsleerkracht. De IB-er stelt het OPP op en legt dit voor aan een externe begeleider vanuit Edux. Wanneer het OPP is vastgesteld wordt het doorgesproken met de leerkracht. Het OPP wordt vier keer per jaar door IB-er en leerkracht geëvalueerd, twee keer op grond van CITO toetsen en twee keer op grond van tussenevaluaties. Één keer per jaar wordt waarnodig het OPP bijgesteld naar boven of beneden. De komende vier jaar is het de bedoeling dat het opstellen van een OPP geleidelijk wordt overgedragen aan de groepsleerkracht. Wel blijft het opstellen gebeuren in samenspraak met de IB-er. Een voordeel is dan dat het document werkbaar wordt voor de leerkracht en de inhoud meer betekenis krijgt bij de leerkrachten.

Het MT geeft aan dat de groepsleerkracht die werkt met OPP een goed klassenmanagement moet verzorgen binnen de groep. Wanneer het nodig is of vraag naar is vanuit leerkrachten kan hier extra bijscholing voor gegeven worden door externe instanties. Een andere voorwaarde voor de groepsleerkracht volgens het MT, is het inzicht hebben in de leerlijnen van de vakgebieden rekenen, spelling, technisch en begrijpend lezen. Deze kennis is op dit moment nog onvoldoende, maar volgend schooljaar staan er studiedagen gepland over de eerder genoemde leerlijnen.

Om dit moment wordt de leerkracht nog ondersteund door de IB-er, deze zoekt de juiste materialen bij de te behalen tussendoelen op en bespreekt ze met de leerkracht. Verder vindt er mondeling overleg plaats tussen de leerkracht en de IB-er op het gebied van de leeropbrengsten, maar de IB-er zorgt dat het OPP schriftelijk wordt aangevuld, dit om werk uit handen te nemen van de leerkrachten. De leerkracht werkt dus niet in het document zelf. De leeropbrengsten worden nu gehaald uit uitslagen van CITO en methode gebonden toetsen. De IB-er vindt het wenselijk dat de

groepsleerkracht vanaf volgend jaar een wekelijks logboek bij gaat houden binnen het OPP en dat dit maandelijks besproken wordt met de IB-er. Op dit moment worden alleen de toetsmomenten in het OPP opgenomen en geen evaluaties over het werken in de klas.

De groepsleerkracht is verantwoordelijk voor het bieden van de zorg binnen zijn groep. Zowel de zorg binnen zijn groepsplan als de zorg aan OPP-leerlingen. De groepsleerkracht zal hierbij rekening moeten houden met zijn klassenmanagement, een goed klassenmanagement was ook een voorwaarde voor het werken met een OPP. Het MT geeft aan dat het team hierin nog moet groeien, omdat nu blijkt dat de instructietijd van de OPP-leerlingen te kort is. De IB-er wil hier de leerkrachten ook nog verder in gaan ondersteunen, doormiddel van klassenbezoeken met een gerichte kijkwijzer op het gebied van klassenmanagement met betrekking tot instructie, zelfstandigheid en samenwerken. Dit wordt dan nabesproken met de leerkracht en waar nodig coaching op volgt. Verder wordt er rekening gehouden met het plaatsten van een eventuele LIO stagiaire. Deze kan worden ingezet in een klas met één of meerdere OPP-leerlingen, zodat de groepsleerkracht ingezet kan worden voor extra instructie en begeleiding voor de OPP-leerlingen binnen en buiten de klas. Op de vraag hoe binnen onze school rekening gehouden wordt een sociaal en didactisch isolement geeft het MT aan dat de leerkrachten dit horen te voorkomen. Ik confronteer het MT met het feit dat één van de groepsleerkrachten binnen onze school in de vragenlijst aan heeft gegeven geen idee te hebben hoe zo'n isolement te kunnen voorkomen. Als reactie geeft het MT hierop dat het voor volgend jaar dus erg belangrijk is dat de samenwerking tussen leerkracht en IB-er met betrekking tot OPP-leerlingen nauwer wordt. Doormiddel van één keer per maand intervisie met leerkracht en IB-er en klassenbezoeken en evaluatiegesprekken door de IB-er met de groepsleerkracht. Verder zal de leerkracht structureel gesprekjes moeten voeren over het welbevinden van de OPP-leerling met de OPP-leerlingen.

MT geeft aan dat de pluspunten op het gebied van het werken met het OPP binnen onze school zijn: het opdoen van succeservaringen, vergroten van zelfvertrouwen, niet meer overvragen van de leerlingen boven hun huidige niveau, voorkomen van gedragsproblemen door overvraging. Verder worden de doelen door de IB-er ambitieus opgesteld, waardoor de leerlingen onderwijs aangeboden krijgen in hun zone van naaste ontwikkeling en dit dekt het risico voor het Pygmalion-effect.

Er zijn binnen het MT een aantal toekomst plannen rondom het werken met een OPP. Zo is het de bedoeling dat de leerkracht vaardiger wordt in de cyclus omtrent het OPP, signaleren, opstellen, evalueren en bijstellen. Dit willen ze bereiken doormiddel van meer structurele leerlingenbespreking. Ook het inzetten van klassenbezoeken met een kijkwijzer zal frequenter en structureel ingezet worden.

Verder geeft het MT aan dat we volgend jaar starten met een nieuwe opzet voor de groepsplannen, waarbij rekening gehouden wordt met de komende doelen in plaats van remediërend op niet behaalde doelen achteraf. Dit geldt ook voor een OPP-leerlingen, maar hierbij moet wel rekening gehouden worden met doelen van het beheersingsniveau en de onderliggende doelen daarvan. Als dit geïntegreerd is over een aantal jaar zal dit inhouden dat het gat tussen de OPP-leerling en de basisgroep kleiner wordt, doordat er eerder gesignaleerd wordt op niet behaalde leerdoelen.

4.6. Wat moet er gebeuren binnen mijn school om tot de gewenste situatie te komen?

Mijn verlegenheids situatie gaf aan dat het werken met OPP-leerlingen voor groepsleerkrachten binnen de 1-zorgroute problemen oplevert in het klassenmanagement op het gebied van instructie, zelfstandig werken en samenwerken. Hiervoor heb ik een literatuurstudie uitgevoerd over de wettelijke kaders, de 1-zorgroute en klassenmanagement met betrekking tot instructie, zelfstandig werken en samenwerken. Vervolgens heb ik samen met mijn IB-er een bezoek gebracht op een externe school. Om tot de huidige en gewenste situatie te komen, heb ik een O-meting uitgevoerd op mijn school, doormiddel van een vragenlijst aan de leerkrachten met OPP-leerlingen. Ik heb hierdoor in kaart gekregen wat de knelpunten en verbeterpunten zijn en wat de wensen vanuit de leerkrachten met OPP-leerlingen binnen onze school zijn. De laatste stap die ik uitgevoerd heb is het in kaart brengen van de visie van het MT doormiddel van een interview met het MT. Dit alles heeft geleidt tot een concept advies voor mijn huidige school, waarin beschreven staat wat de gewenste situatie is en wat de stappen zijn die daartoe leiden.

4.7. Hoe implementeer ik de gewenste situatie?

Om tot de gewenste situatie te komen zal ik een aantal stappen moeten ondernemen. Ik zal mijn concept advies ten eerste moeten presenteren aan het MT. Na eventuele aanpassing, zal er een goedkeuring gaan plaatsvinden. Vervolgens zal er een presentatie plaats vinden, samen met de IB-er, aan het gehele team. De planning is om volgend schooljaar met de presentatie te starten, dit zal gebeuren door de IB-er in samenspraak met de onderzoeker.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

Uit mijn verlegenheidsituatie is gebleken dat het werken met OPP-leerlingen voor groepsleerkrachten binnen de 1-zorgroute problemen oplevert in het klassenmanagement op het gebied van instructie, zelfstandig werken en samenwerken.

Als eerste heb ik een literatuurstudie over de wettelijke kaders, de 1-zorgroute en klassenmanagement met betrekking tot instructie, zelfstandig werken en samenwerken uitgevoerd. Vervolgens ben ik samen met mijn IB-er op een externe school gaan kijken. Daarna heb ik de huidige situatie van de onze school in beeld gebracht doormiddel van een vragenlijst aan de leerkrachten met OPP-leerlingen. Hierin zijn ook de wensen en knelpunten terug te vinden. Als laatste heb ik die visie van het MT in kaart gebracht doormiddel van een interview met het MT. Dit alles heeft geleidt tot onderstaande conclusies en in paragraaf twee zijn de aanbevelingen te vinden.

5.1. Conclusies

In mijn verlegenheidsituatie staat beschreven dat het opstellen van het OPP goed verloopt en dat alleen de uitvoering problemen oplevert. Uit het interview met het MT is naar voren gekomen dat de OPP's binnen onze huidige school worden opgesteld door de IB-er in overleg met een externe deskundige. De groepsleerkracht krijgt het OPP, met daarin een plan van aanpak met de te bereiken doelen voor de komende twee periodes, op zijn of haar bordje. De werkmap van de leerling is hierbij ook al toegevoegd. Uit de vragenlijst van de collega's is gebleken dat de groepsleerkracht weinig zicht heeft op de te behalen doelen en werkt plichtsgetrouw de werkmap uit. Aan het einde van de periode wordt er doormiddel van een CITO toets geëvalueerd met de IB-er.

1. Het OPP is geen eigendom van de leerkracht, maar is een document van de IB-er.

Wanneer een leerling een OPP krijgt voor één of meerdere vakgebieden laat deze binnen onze school de complete leerlijn van de basisgroep los. Clijnsen geeft aan dit kan leiden tot een didactisch isolement van de leerling, doordat er op dat vakgebied geen klassikale momenten meer zijn voor de OPP leerling, dit is ook gebleken binnen onze school vanuit de vragenlijst aan de leerkrachten. De OPP-leerlingen hebben op het vakgebied waarop ze uitvallen meer aandacht nodig, maar krijgen juist door tijdgebrek minder aandacht. Uit de vragenlijst van de collega's is ook gebleken dat de OPP-leerlingen de eerste tijd van de les zonder instructie aan hun opdrachten werken, terwijl ze juist die instructie zo hard nodig hebben.

2. Voor leerlingen met een OPP is er een gevaar op didactisch isolement.

De OPP-leerlingen werken binnen onze huidige school vaak alleen, een enkele keer met een maatje. Dit maatje moet dan de taken van de leerkracht overnemen en dat is onrealistisch en niet te verwachten van een leerling. De samenwerkingsvaardigheden van de OPP-leerlingen zijn zwakker als die van hun klasgenoten. Dit maakt positieve wederzijdse afhankelijkheid, directe interactie en individuele verantwoordelijkheid moeilijk, welke volgens Johnson, Johnson & Holubec (1994) typerend en bepalend zijn voor coöperatief leren. OPP-leerlingen kunnen dus niet volwaardig mee doen aan coöperatieve werkvormen en lopen zo het gevaar om in een sociaal isolement te komen.

3. Voor leerlingen met een OPP is er een gevaar op sociaal isolement

Uit de vragenlijst aan de collega's en het bezoek aan de externe school blijkt dat de OPP-leerlingen extra instructie nodig hebben om hun doelen te kunnen behalen, hun niveau ligt lager als dat van hun groepsgenoten en hun taken wijken af van hun groepsgenoten. De OPP-leerlingen volgen nu geen klassikale groepsinstructie mee, omdat dit niet correspondeert met hun te maken verwerkingsopdrachten. Er wordt van de OPP-leerlingen verwacht dat ze zonder instructie zelfstandig aan de slag kunnen. De praktijk, zowel binnen onze school als tijdens het bezoek aan de externe school, bewijst dat OPP-leerlingen dit niet kunnen, er zal dus tijd gemaakt moeten worden om vooraf instructie te geven aan de OPP-leerlingen.

4 Instructie voor OPP-leerlingen is belangrijk, maar in de praktijk te kort.

Tijdens het bezoek aan de externe school bleek dat extra handen in de klas zorgde voor een haalbaar klassenmanagement voor de groepsleerkracht. Deze groepsleerkracht kan zijn instructie geven volgens het IGD model van Ahlers en Oosterman, wat volgens de literatuur goed aansluit bij het werken met groepsplannen van de 1-zorgroute van Clijnen.

De externe zorg moet gegeven worden door een IB-er, leerkracht of RT-er. Deze kan een OPP-leerling tijdens de klassikale instructie, individuele instructie geven en de OPP-leerling ondersteunen tijdens het inoefenen en verwerken van de oefenstof. Ook kan de extra externe zorg ingezet worden voor pre-teaching en re-teaching. Deze rol van de externe neemt in het begin werk uit handen van de groepsleerkracht. De bedoeling is wel dat de rol van de externe begeleider minder wordt, zodat de groepsleerkracht zijn klassenmanagement kan ontwikkelen en geleidelijk aan de rol zelf over kan nemen.

5 Structurele zorg binnen de klas geboden door een leerkracht (niet de groepsleerkracht), RT-er of IB-er zorgt ervoor dat de leerkracht de zorg van de OPP-leerling geleidelijk kan invoeren binnen zijn klassenmanagement.

Förrer en Schouten geven aan dat wanneer de leerkracht voldoende instructie- en begeleide verwerkingstijd voor OPP-leerlingen wil geven, er van de andere kinderen wordt verwacht dat zij zelfstandig hun verwerking kunnen maken. Ook terug te vinden in de basisbehoefte autonomie van Stevens. Förrer, Kenter & Veenman geven hierover aan dat coöperatief leren een gestructureerde manier is om hiervoor in te zetten. Uit de literatuur is verder gebleken dat voor coöperatief leren kinderen verwerkingsopdrachten nodig hebben die zelfstandig te maken zijn, aangepast op de zone van naaste ontwikkeling. Daarnaast moeten leerlingen voldoen aan samenwerkingsvaardigheden die Johnson, Johnson & Holubec aangeven als typerend en bepalend voor de samenwerking. Deze moeten door de leerkracht ondersteunt en verder ontwikkeld worden.

6 Tijdens het zelfstandig werken is er extra tijd te creëren voor individuele instructie aan een OPP-leerling: coöperatief werken is een goede invulling voor de zelfstandige verwerking.

Uit de literatuur, de vragenlijst van de collega's en het bezoek aan de externe school is gebleken dat om binnen een groep één of meerdere OPP-leerlingen optimaal te kunnen begeleiden, er van de overige leerlingen een grote zelfstandigheid wordt gevraagd. Ze moeten, zonder directe begeleiding van de leerkracht, hun verwerkingsstof zelfstandig kunnen maken. Hiervoor moeten ze om kunnen gaan met uitgestelde aandacht van de leerkracht. De leerkracht moet de zelfstandigheid stimuleren, doormiddel van het creëren van een veilig klimaat, het vergroten van het zelfvertrouwen van de leerlingen, het gevoel geven dat fouten maken mag en de leerlingen steeds meer verantwoordelijk geven. Deze zijn ook terug te vinden in de basisbehoeftes van Stevens, namelijk het vergroten van de competentie, autonomie en relatie. Hierbij is klassenmanagement, instructie en interactie erg belangrijk. Het vergt dus behoorlijk wat vaardigheden van de groepsleerkracht om dit alles in goede banen te kunnen leiden. Uit de vragenlijst van de collega's blijkt ook dat zij deze vaardigheden nog erg moeilijk vinden om op de juiste manier uit te voeren.

7 Op dit moment hebben de groepsleerkrachten onvoldoende vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, instructie en interactie.

5.2. Aanbevelingen

Vanuit bovenstaande conclusies ben ik gekomen tot onderstaande aanbevelingen die leiden tot het uiteindelijke advies van mijn onderzoek.

Uit de eerste conclusie is gebleken dat het al misgaat tijdens het opstellen van het OPP, dit gebeurt door de IB-er en externe deskundige. Leerkrachten zijn hierbij niet betrokken en het OPP is vanaf het begin al geen werkdocument van de leerkracht. Wanneer een leerkracht wel betrokken wordt tijdens het opstellen, krijgt het voor de leerkracht al meer betekenis. Een aanbeveling hiervoor is dat de leerkracht geleidelijk een grotere rol krijgt in het opstellen van een OPP, waarbij de IB-er ondersteunt waar nodig is en betrokken blijft bij de inhoud van het OPP.

1. Gedurende volgend schooljaar wordt de rol van de leerkracht geleidelijk groter tijdens het opstellen van het OPP.

Om de leerkrachten een geleidelijk grotere rol te geven in het opstellen van de OPP's, is het noodzakelijk dat de leerkrachten kennis en inzicht hebben over de leerlijnen van de vakgebieden: rekenen, spelling, technisch lezen en begrijpend lezen. Dit kan gebeuren doormiddel van een studiedag of dagen door een externe partij. Om dit meer inhoud te geven zal dit gekoppeld moeten worden aan onze eigen methode en CITO.

2. Volgend schooljaar vinden er vier studiedagen plaats in samenwerking met een extern deskundige op het gebied van leerlijnen. Dit zal voor de vakgebieden rekenen, spelling, technisch lezen en begrijpend lezen zijn.

Na de vernieuwde rol van de leerkracht in het opstellen is het ook de bedoeling dat de leerkracht gaat werken in het document, het OPP. Dit wordt vanaf volgend jaar gedaan middels het toevoegen van een werkoverzicht waarbij de leerkracht een wekelijks logboek bijhoudt met wat de OPP-leerlingen hebben uitgevoerd en hoe. De leerkracht houdt zo de leeropbrengsten in beeld en weet waar eventuele struikelblokken liggen, waarop extra instructie, inoefening of verwerking moet komen.

3. Volgend jaar zal de leerkracht in het OPP gaan werken middels een werkoverzicht en een logboek waarbij de vorderingen per week worden bijgehouden.

In de conclusie werd vermeld dat de leerkracht geleidelijk een grotere rol zou moeten krijgen in het opstellen en uitvoeren van een OPP. In bovenstaande aanbeveling staat beschreven dat de

leerkracht vanaf volgend schooljaar een wekelijks logboek bij houdt van de OPP-leerling. Een volgende aanbeveling hierop is dat vanaf volgend schooljaar er maandelijks een intervisie overleg plaats vindt met de IB-er en de leerkrachten met één of meerdere OPP-leerlingen. Om zo een nauwe samenwerking te krijgen tussen leerkrachten onderling en de IB-er, waarbij coaching van elkaar plaats kan vinden.

4. Volgend schooljaar worden er maandelijks intervisie bijeenkomst gepland tussen de IB-er en alle groepsleerkrachten met een OPP-leerling.

Naast intervisie bijeenkomsten tussen leerkrachten en IB-er zullen er frequenter en structureel meer leerlingenbespreking met de IB-er moeten zijn. Zo blijft de IB-er op de hoogte van de vorderingen van de OPP-leerling en kunnen eventuele problemen besproken worden en vroegtijdig gesignaleerd worden.

5. Volgend schooljaar worden er vier keer per jaar leerlingenbesprekingen gehouden met de IB-er en groepsleerkracht, zodat er per periode geëvalueerd kan worden. Hierbij krijgt de groepsleerkracht een geleidelijke grotere rol.

In conclusie vier staat beschreven dat het instructie moment voor een OPP-leerling erg belangrijk is, maar in de praktijk vaak te kort is door tijdgebrek. Om toch de gewenste tijd te kunnen creëren voor een OPP-leerling zal de instructie cyclus verlegd moeten worden. Zo kan er gekozen worden om aan het einde van de les, de taak van de volgende les uit te leggen. Zodat een OPP-leerling zelfstandig aan de slag kan met het verwerken van de volgende les.

6. Vanaf volgend schooljaar gaat de groepsleerkracht met één of meerdere OPP-leerlingen de instructie cyclus minimaal twee maal per week verleggen. Dit wordt tijdens klassenbezoek door de IB-er geobserveerd, besproken met de groepsleerkracht en hierop wordt gecoacht door de IB-er.

Naast het verleggen van de instructie cyclus kan er ook gekozen worden voor het omdraaien van de weektaak tijd en dagtaak tijd, om zo tot langere instructie momenten te kunnen komen voor een OPP-leerling. In de weektaak werken de OPP-leerlingen zelfstandig aan taken die ze beheersen. In de dagtaak krijgen de OPP-leerlingen te maken met nieuwe stof die nog aangeboden moet worden in de instructie. Wanneer de leerkracht de groep instructie geeft over de dagtaak, heeft hij geen tijd om ook instructie te geven aan de OPP-leerling zijn of haar dagtaak. Wanneer de overige leerlingen aan het wektaken zijn (zelfstandig werken gepland in het rooster) heeft de leerkracht tijd om instructie te geven aan een OPP-leerling. Kortom, tijdens weektaak werkt de OPP-leerling aan zijn dagtaak met instructie en tijdens de dagtaak werkt de OPP-leerling aan zijn weektaak zonder instructie.

7. Vanaf volgend schooljaar gaat de groepsleerkracht met één of meerdere OPP-leerlingen de geroosterde weektaak en dagtaak tijd op het vakgebied van de OPP-leerling minimaal één maal per week verleggen. Dit wordt tijdens klassenbezoek door de IB-er geobserveerd, besproken met de groepsleerkracht en hierop wordt gecoacht door de IB-er.

In conclusie twee wordt aangegeven dat een OPP-leerling gevaar loopt om in een didactisch isolement te komen. Om dit te voorkomen is het belangrijk wanneer een leerkracht een les begint er eerst een klassikale opening is waarin alle leerlingen, ook de OPP-leerlingen, deelnemen. Dit zorgt ervoor dat de OPP-leerlingen betrokken blijven bij het gebeuren van de klas en voelen zich nog één met de groep, ook op het vakgebied waarvoor ze een OPP hebben.

8. Vanaf volgend schooljaar beginnen groepsleerkrachten minimaal vijf lessen per week met een klassikaal opening, voor de vakgebieden rekenen, spelling, technisch of begrijpend lezen. Dit wordt tijdens klassenbezoek door de IB-er geobserveerd, besproken met de groepsleerkracht en hierop wordt gecoacht door de IB-er.

In conclusie zes wordt aangegeven dat wanneer OPP-leerlingen de benodigde zorg aangeboden moeten krijgen door de groepsleerkracht binnen de groep het van groot belang is dat de overige leerlingen zelfstandig hun verwerkingsstof kunnen verwerken. Hiervoor is het aan te raden dat er coöperatieve werkvormen ingezet worden. Dit schooljaar wordt er voor gekozen om te gaan werken met peer-tutoring (OPP-leerling of zwakke leerling wordt geholpen door een sterke leerling, de tutor). Naast peer-tutoring wordt er dit jaar ook specifiek gewerkt aan de werkvormen: Denken, delen & uitwisselen en flitsen, waarbij alle leerlingen na instructie individueel flitskaartjes maken. Dit kan dus ieder op zijn eigen niveau doen (ook de OPP-leerlingen). Deze werkvormen van coöperatief leren zijn gericht op tweetallen. Zodat de leerlingen elkaar kunnen helpen en ondersteunen. Verder ontwikkelen ze dan hun samenwerkingsvaardigheden en hun sociale vaardigheden doormiddel van interactie tussen leerlingen onderling.

De coöperatieve werkvormen hebben ook invloed op de conclusie over gevaar voor een OPP-leerling om in een sociaal isolement te raken, zoals beschreven staat in conclusie drie. Om dat te voorkomen is het belangrijk dat OPP-leerlingen samenwerken met andere klasgenoten, dit gebeurt vanaf volgend schooljaar doormiddel van bovenstaande beschreven werkvormen van coöperatief leren.

9. Vanaf volgend schooljaar worden drie werkvormen van coöperatief leren ingezet binnen de klas, peer-tutoring, Denken, delen & uitwisselen en flitsen. Deze werkvormen worden tijdens klassenbezoeken geobserveerd, besproken met de groepsleerkracht en hierop wordt gecoacht door de IB-er.

Een andere aanbeveling om een sociaal isolement te voorkomen is het aanbieden van samenwerkingsvaardigheden aan de OPP-leerling op het eigen niveau, zodat deze vaardigheden zich positief kunnen ontwikkelen en tijdens de coöperatieve werkvormen de OPP-leerlingen zich competent voelen.

10. Vanaf volgend schooljaar wordt er tijdens het coöperatief werken extra aandacht besteed aan de ontwikkeling van de basis samenwerkingsvaardigheden, deze hebben betrekking op het functioneren in een groep en zijn gericht op anderen leerlingen in het algemeen, van de OPP-leerlingen doormiddel van nabesprekingen en coaching.

In conclusie zes wordt geconcludeerd dat er in een groep waar één of meerdere OPP-leerlingen zitten een groot beroep op de zelfstandigheid van de overige leerlingen wordt gedaan.

De leerlingen moeten om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. De leerkracht zal niet altijd direct feedback en instructie kunnen geven tijdens het werken. Verder moet de leerkracht er voor zorgen dat de verwerkingsstof aangepast is op niveau en aansluit bij zelfstandig werken. Dit houdt in dat de verwerkingsstof zich moet bevinden in de zone van naaste ontwikkeling.

11. Vanaf volgend schooljaar houdt de leerkracht zich permanent bezig met het bewust zijn van de beginsituatie van de leerlingen om zo werk in de zone van naaste ontwikkeling aan te kunnen bieden. Dit zorgt ervoor dat de zelfstandigheid van de leerlingen vergroot kan worden.

De laatste aanbeveling op het gebied van het voorkomen van een sociaal en didactisch isolement is het voeren van structurele welbevindingsgesprekjes met de OPP-leerlingen. Dit zorgt ervoor dat de groepsleerkracht zicht krijgt op de sociale positie van de OPP-leerling. Dit maakt vroegtijdige signalering van een sociaal of didactisch isolement mogelijk.

12. Vanaf volgend schooljaar wordt er structureel door de IB-er (groepsleerkracht neemt dit gedurende het jaar geleidelijk over) een welbevindingsgesprekje gevoerd met de OPP-leerling. Dit gebeurt vóór een intervisie bijeenkomst met de IB-er en andere groepsleerkrachten.

Het bieden van zorg zoals in je groepsplan beschreven staat vergt al redelijk wat vaardigheden op het gebied van klassenmanagement voor de leerkracht. Wanneer daar nog één of meerdere OPP-leerlingen bij komen is er meestal gebrek aan de juiste hoeveelheid zorg binnen de klas voor de OPP-leerling. Het uitgangspunt binnen de 1-zorgroute is dat alle hulp binnen de klas geboden wordt. Om dit goed te kunnen realiseren is het noodzakelijk dat er in de beginfase extra handen in de groep komen waar mogelijk is. De extra handen kunnen zijn van een vrij geroosterde leerkracht uit het

team doormiddel van inzet LIO'ers, een RT-er of IB-er die deels de zorg van een OPP-leerling op zich nemen. Het is de bedoeling dat deze zorg geleidelijk overgedragen wordt aan de groepsleerkracht. Wanneer er extra zorg gegeven wordt door een ander persoon dan de groepsleerkracht moet er een nauwe samenwerking zijn tussen de groepsleerkracht en de begeleidende persoon, een wekelijks overleg is dan noodzakelijk.

13. Volgend jaar wordt, waar mogelijk door inzet van een LIO-stagiaire, de leerkracht ondersteund in het uitvoeren van de zorg aan een OPP-leerling door een vrij geroosterde leerkracht doormiddel van inzet LIO'ers of door een IB-er of RT-er. In de loop van het jaar neemt de groepsleerkracht geleidelijk de taken over van desbetreffende persoon.

In conclusie zeven wordt beschreven dat er van een leerkracht veel verwacht wordt op het gebied van zijn vaardigheden op klassenmanagement, instructie en interactie. Het blijkt dat de groepsleerkrachten met een OPP-leerling op dit moment onvoldoende vaardigheden bezitten. Komend schooljaar wordt er doormiddel van studiedagen ingezet op het vergroten van de vaardigheden op het gebied van effectieve instructie en samenwerken.

14. Volgend schooljaar worden er voor het hele team studiemomenten gecreëerd met behulp van een extern deskundige op het gebied van effectieve instructie en samenwerken.

Om bovenstaande aanbevelingen uit te kunnen voeren heb ik een advies opgesteld en gepresenteerd aan het MT, dit advies is te vinden in bijlage 4.

15. In bijlage 4 is het advies te vinden waarbij de uitvoering van bovenstaande aanbeveling uitgewerkt staan, vanaf volgend schooljaar gaan we hier mee aan de slag.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Om mijn opleiding van Master-sen af te kunnen ronden, ben ik het laatste jaar van de opleiding gestart met een onderzoek voor het uitvoeren voor mijn meesterstuk. Binnen de opleiding zijn er een tiental modules aan bod gekomen, van drama tot rekenen en gedragsproblemen tot beleid. In veel modules stond het handelingsgericht werken (HGW) centraal samen met het individuele kind.

Voor mijn meesterstuk heb ik een onderwerp gekozen wat binnen het HGW valt en de 1-zorgroute van Clijsen, het werken met OPP-leerlingen binnen de groep waarin 'drie-stromenland' centraal staat. Het is gericht op het individuele kind met daarbij benodigde vaardigheden als RT-er, maar ook op de zorg op groepsniveau, wat de vaardigheden als groepsleerkracht aanpakt.

Het schrijven van mijn verlegenheidsituatie vond ik in eerste instantie niet lastig. Het was een soort samenvatting schrijven van waar ik, als groepsleerkracht, tegen aanliep. Ik merkte alleen dat ik in de eerste versie van mijn verlegenheidsituatie al bezig was de oplossingen, die ik op dat moment voor ogen had, te beschrijven. Het schrijven van alleen feiten vond ik lastig. De OPP-leerlingen in mijn groep vond ik ten opzichte van de overige leerling minder zelfstandig. In mijn verlegenheidsituatie gaf ik deze mening, niet onderbouwd, weer. Deze bewustwording vond ik een moeilijk leerproces. De reflecterende vragen vanuit mijn begeleider hebben mij hierbij erg geholpen en gezorgd voor een hoop piekermomenten. Uiteindelijk heeft het er voor gezorgd dat ik mezelf reflecterende vragen ging stellen en dit heeft er weer voor gezorgd dat ik me heb ontwikkeld op bekwaamheid van objectief beschrijven van feitelijke situaties. Uiteindelijk heb ik deze vaardigheid over willen dragen aan mijn LIO-stagiaire, omdat ik er zelf veel aan gehad heb. Dit proces is tijdens het beschrijven van resultaten, conclusies en aanbeveling weer bewust terug gekomen en heeft er voor gezorgd dat het stellen van reflecterende vragen verder geïntegreerd is tijdens het beschrijven van objectieve stukken.

Het doel in, het huidige onderwerp, had ik al snel voor ogen. Het overbrengen en beschrijven ging me ook nog aardig af, helemaal toen mijn verlegenheidsituatie duidelijk was. Het doel van, het doel op lange termijn, heeft wat voeten in aarde gehad. Wel op lange termijn, maar wel haalbaar en toepasbaar. Ik had wilde plannen in mijn hoofd, maar kreeg dit niet concreet beschreven. Tijdens intervisie bijeenkomsten, met daarin feedback van medestudenten en de leerkracht, werd ik de juiste kant op geholpen en uiteindelijk heb ik tijdens zo'n intervisie bijeenkomst mijn doel van vast kunnen stellen. Ik ben hier nog steeds erg tevreden mee. Ik heb het doel in mijn hoofd, na mijn mening, goed beschreven. Een leerpunt voor mezelf vond ik.

Toen de onderzoeksvraag de juiste inhoud en vorm gekregen had, kwamen de deelvragen in tientallen in mijn hoofd op. Er zat geen opbouw en structuur in. Ik verlies dan het overzicht en overzie het geheel niet meer. De deelvragen zorgen ervoor dat het onderzoek één geheel blijft, maar

ik werk liever deel voor deel af. Juist de samenhang en doorlopende lijn in het onderzoek vond ik heel moeilijk.

Doormiddel van hulp van mijn docent heb ik het kunnen structureren in: wettelijk kaders, theorie, externe school, 0-meting, visie MT, gewenste situatie en het plan tot implementatie voor de gewenste situatie. Dit gaf me veel houvast, maar ook onzekerheid. Ik kon al mijn deelvragen niet allemaal onderbrengen en moest keuzes gaan maken. Dit heeft er voor gezorgd dat het beginnen vaak uitgesteld werd. Achteraf vind ik dit nog een verbeterpunt van mezelf, ik had er beter meteen mijn tanden in moeten zetten. Toen ik eenmaal begon met de wettelijke kaders en theorie was ik overtuigd van de juiste aanpak.

Het beschrijven van literatuur was zeer leerzaam en heeft zeker gezorgd voor een positieve ontwikkeling op het gebied van schrijfvaardigheden. Hierin heb ik veel gehad aan de opmerkingen van mijn leerkracht.

Na de literatuurstudie kreeg mijn meesterstuk echt inhoud voor mezelf. Ik had goed in beeld wat het uiteindelijke product (inhoud van het advies) moest worden, dacht ik op dat moment. Maar juist het onderzoek op een externe school, de ingevulde vragenlijst van mijn collega's en de visie van mijn huidige MT zorgden uiteindelijk voor mijn conclusie, waarbij de literatuur voor een goede onderbouwing zorgde. De positieve reacties van mijn team maakten het positieve gevoel, dat gedurende het onderzoek ontwikkeld is, compleet.

Het onderzoek heeft er voor gezorgd dat ik nieuwe situaties niet alleen bekijk vanuit de persoon, maar ook vanuit de theorie en praktijk. De triangulatie tussen deze drie heeft gezorgd voor een ontwikkeling van een professionele kijk op situaties binnen mijn werk, maar ook op persoonlijk gebied.

Over het onderwerp voor mijn meesterstuk was ik zo uit. Het werken met OPP's binnen mijn groep, maakt me onzeker. Ik heb het gevoel dat ik de OPP-leerlingen te kort doe en dat dit komt door onvoldoende vaardigheden op het gebied van klassenmanagement. Tijdens het bestuderen van de literatuur op het gebied van klassenmanagement, werd het gevoel van tekortkomingen versterkt. Het IGD model bijvoorbeeld, een bruikbaar model voor het werken met drie instructiegroepen. Ik heb dit meteen ingevoerd en geprobeerd. Al snel realiseerde ik me dat ik dit IGD model al uitvoer in mijn praktijk, maar dit niet helpt om tegemoet te komen aan de instructiebehoeftes van de OPP-leerlingen. Dit zorgde voor verwarde gevoelens. Had ik nu niet genoeg instructievaardigheden om dit probleem te kunnen tackelen? Meteen ging mijn gedachte uit naar de conclusie van dit onderzoek, dit was pijnlijk. Maar nog onzekerder werd ik van de aanbevelingen. In de literatuur werden geen pakkende modellen aangeleverd voor het werken met drie niveaugroepen en daar bovenop nog één of meerdere OPP-leerlingen. Hoe moet ik daar dan toch aan komen? Gelukkig bleef ik deze

reflecterende vragen aan mezelf stellen en kwam ik toch tot oplossingen, weektaaktijd om draaien met zelfstandig werkentijd bijvoorbeeld.

Deze ontwikkelingen, het inzien van aanbevelingen en een positief slotakkoord op mijn meesterstuk, zorgden ervoor dat het meesterstuk ging leven. Tijdens het bezoek aan de externe school wist ik de juiste informatie te bemachtigen, dit zorgde voor een verbrede kijk op het werken met OPP's. Wat niet alleen bij de groepsleerkracht ligt, maar ook bij de IB-er. De juiste samenwerking tussen de leerkracht en IB-er werd mij ineens duidelijk. Ik kwam naast mijn knelpunten ook terecht bij de verbeterpunten binnen onze school. Dit heeft de vragenlijst onder de collega's verstrekt en ook mijn gevoel van onkunde en onzekerheid ebde hierbij langzaam weg. Mijn collega's bevestigden mijn onzekere gevoel en dit gaf me als persoon een geruststellend gevoel. Tegelijkertijd gaf me dit als professional een beangstigend gevoel. We werken binnen onze school met OPP's, maar de leerkrachten voelen zich hierbij onzeker doordat ze tekort komen in hun vaardigheden. Dit zorgde voor een eindboost voor het opstellen van het huidige advies.

Op het gebied van werken met OPP's hoop ik volgend jaar een vruchtbaar jaar tegemoet te gaan, waarin mijn vaardigheden als groepsleerkracht verder ontwikkeld gaan worden.

Literatuurlijst

Ahlers, L. (2009). *Voortgezet technisch lezen. Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Ahlers, L. & Brouwers, G. (2011). *Knappe koppen in de klas*. Amersfoort: CPS.

Clijsen, A., Gijzen W., Lange S. de, & Spaans G. (2007). *1-zorgroute naar handelingsgericht werken*. Woerden: WSNS+.

Förrer, M. & Janssen, A. (1996). *Verder met klassenmanagement*. Amersfoort: CPS.

Förrer, M, Kenter, B. & Veenman, S. (2010). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Förrer, M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Geluk, C. C. (2011). *Ontwikkelingsperspectief (toegepast op rekenen)*. Geraadpleegd mei 2012 en juni 2012. via <http://www.driestar-onderwijsadvies.nl/k/n1894/news/view/26457/14354/Ontwikkelingsperspectief-toegepast-op-rekenen.html>.

Greven, L.F. & Timmerhuis, A. (2008). *Passend Onderwijs Kansen in beeld!* Utrecht: Sardes

Johnson, D.W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development.

Lambrechts, E.D.C.M. (2011). *Aanbevelingen bij wetsvoorstel passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.

Marzano, J.M. (2003) *What Works in schools, translating research into action*. Alexandria, USA: ASCD.

Oosterman, J., Schölvinc, M., Deelen-Meeng, L. van, Kaskens, J., Puper, H., Gerrits, P., Groenewegen, P., Brandt, R., Fransen, A., Hardeveld, J. van & Moonen, B. (2010). *De referentieniveaus taal en rekenen in de praktijk. Het vormgeven van doorlopende leerlijnen: waarom wat en hoe?* Amersfoort: CPS.

OCW. (2011). *Analyse en waarderingen opbrengsten PO. Ontwikkeling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Den Haag: OCW.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Redant, G. (2005). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Sectorraad PO, VO, AOC, MBO. (2011). *Referentiekader passend onderwijs*.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. 's Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Struiksmā, A.J.C. & Bal, I.C.M. (2002). *Protocol handelingsplan voor leerlingen met een SO/LGF-indicatie*.

Zoetermeer: Wegbereiders.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*. 63(3), p. 249-294.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Tartwijk, J. van & Admiral, W. (1999). *Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom*. In: H.C. Waxman & H.J. Walberg. *New directions for teachers practice and research* (p. 151-170) Berkeley, CA: McCutchan.

Bijlagen

<u>BIJLAGE 1 KIJKWIJZER LEERLINGEN MET EEN ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF (OPP)</u>	54
<u>BIJLAGE 2 VRAGENLIJST LEERLINGEN MET EEN ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF (OPP)</u>	57
<u>BIJLAGE 3 VRAGENLIJST MET BETREKKING TOT VISIE OPP</u>	60
<u>BIJLAGE 4 HET ADVIES</u>	61

Bijlage 1 KIJKWIJZER leerlingen met een ontwikkelingsperspectief (OPP)

School:

Leerkracht:

Groep:

Datum:

ALGEMEEN:

1. Hoeveel leerlingen met een OPP heeft u in de groep?
2. Voor welke vak of vakken heeft of hebben deze leerlingen een OPP?

1-ZORGRROUTE

3. Met hoeveel niveau groepen werkt u in u klas, buiten de leerlingen met een OPP?
4. Wanneer komt een leerling in aanmerking voor een OPP? Welke stappen zijn daaraan vooraf genomen?
5. Waar is het OPP terug te vinden in het groepsplan?
6. Door wie zijn de keuzes gemaakt op het gebied van de inhoud?
7. Kunt u zich vinden in deze gemaakte keuzes?
8. Laat de leerling met een OPP de gehele leerlijn los of worden er onderdelen geschrapt maar volgt de leerling over het algemeen wel de leerlijn van de groep?
9. Hoe zorgt u ervoor dat de leerling niet in een didactisch isolement komt?
10. Door wie wordt het verwerkingsmateriaal voor de leerling met een OPP verzorgd?
11. Vindt u het materiaal toereikend en zorgen de materialen ervoor dat u het gestelde tussendoel of einddoel behaald?
12. Heeft u extra hulp in de klas? Wat zijn de taken?

KLASSENMANAGEMENT

13. Maakt de leerling met een OPP deel uit van de klassikale instructie bij alle vakgebieden?
Zo nee, bij welke niet en wat doet de leerling tijdens de klassikale instructie?
14. Maakt deze leerling deel uit van de verlengde instructie en verlengde begeleide verwerking?
Zo ja, differentieert u dan in de oefenstof, schrap je hier een aantal dingen uit weg?
Zo nee, krijgt deze leerling individuele instructie?
Zo ja, hoe realiseert u dit in je klassenmanagement van instructie en verwerking?
15. Hoe zorgt u ervoor dat de OPP-leerling niet in een didactisch isolement komt?

16. Heeft deze leerling een eigen weektaak?

Zo ja, wordt deze zelfstandig gemaakt of zitten hier instructiemoment in?

17. Kan de leerling met een OPP zelf zijn taken plannen?

18. Kan de leerling met een OPP zelf zijn problemen oplossen?

19. Kan de leerling met een OPP samenwerken?

20. Werkt de leerling met een OPP vaak samen in heterogene groepen? Hoe gaat dit? Is er sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid?

21. Voelt de leerling tijdens het samenwerken in groepjes een individuele verantwoordelijkheid voor het resultaat?

22. Is er sprake van directe interactie vanuit de leerling met een OPP en de overige groepsleden tijdens het samenwerken?

23. Heeft de leerling met een OPP voldoende samenwerkingsvaardigheden om mee te kunnen in de groep?

24. Wordt na het samenwerken ook het proces geëvalueerd? En zou u dit graag anders zien?

25. Maakt u gebruik van coöperatief leren in de vorm van peer-tutoring? Een sterke leerling helpt de leerling met een OPP met zijn of haar taak.

Zo ja, merk hierdoor verschil in het omgaan met de onderlinge verschillen tussen de leerlingen? Acceptatie?

26. Hoe zorgt u ervoor dat de OPP-leerling niet in sociaal isolement komt?

WETTELIJKE KADERS:

27. Hoe vaak worden de OPP's geëvalueerd en zo nodig bijgesteld?

28. Door wie worden de OPP's geëvalueerd en zo nodig bijgesteld?

AFSLUITING

29. Wat zijn de positieve kanten met betrekking tot het werken met een leerling van een OPP binnen jullie school/

30. Wat zijn de verbeterpunten met betrekking tot het werken met een leerling van een OPP binnen jullie school?

31. Overige opmerkingen:

Bijlage 2 VRAGENLIJST leerlingen met een ontwikkelingsperspectief (OPP)

Beste collega,

Voor mijn meesterstuk ben ik bezig met een onderzoek. Ik onderzoek hoe een plan van aanpak van een OPP-leerlingen uitgevoerd kan worden in de klas waar gewerkt wordt met driestromenland, omdat ik wil weten hoe ik het werken met OPP-leerlingen kan integreren in het 'drie-stromen-land' met name met betrekking tot het klassenmanagement, teneinde tot een advies te komen voor het werken met een OPP-leerling(en) binnen de groep, zodat OPP geïntegreerd wordt in het zorgplan binnen onze school.

Ik wil u vragen onderstaande lijst in te vullen, zodat ik tot de huidige en gewenste situatie kan komen van de leerkrachten binnen onze school die werken met een OPP-leerling of OPP-leerlingen.

Graag voor woensdag 16 mei inleveren in het postvak van Lindy Broos.

Ik hoop dat u hieraan mee wilt werken, bij voorbaat dank.

Lindy Broos

Leerkracht:

Groep:

ALGEMEEN:

1. Hoeveel leerlingen met een OPP heeft u in de groep?
 2. Voor welke vak of vakken heeft of hebben deze leerlingen een OPP?
- (Schrijf er het verwachte uitstroomniveau van de normering van CITO achter)*

1-ZORGRROUTE

3. Met hoeveel niveau groepen werkt u in u klas, buiten de leerlingen met een OPP?
(benoem dit van het vakgebied waarvoor u een leerling met OPP heeft)
4. Door wie zijn de keuzes gemaakt op het gebied van de te behalen doelen en tussendoelen?
5. Kunt u zich vinden in deze gemaakte keuzes en passen ze binnen uw bereik en dat van de huidige groep?
6. Heeft u extra hulp in de klas?
Zo ja, wat zijn de voor en nadelen?

Zo nee, zou u dit wel willen? En welke taken zouden er dan volgens u door de extra persoon moeten worden uitgevoerd?

KLASSENMANAGEMENT

7. Maakt de leerling met een OPP deel uit van de klassikale instructie? Gericht op het vakgebied waar hij of zij een OPP voor heeft.

Zo nee, wat doet de leerling tijdens de klassikale instructie?

8. Maakt deze leerling deel uit van de verlengde instructie en verlengde begeleide verwerking?

Zo ja, differentieert u dan in de oefenstof, schrapt u hier een aantal dingen uit weg?

9. Krijgt de leerling met een OPP individuele instructie?

Zo ja, hoe realiseert u dit in je klassenmanagement van instructie en verwerking?

10. Hoe zorgt u ervoor dat de leerling met een OPP niet in een didactisch isolement komt?

11. Heeft deze leerling een eigen weektaak?

Zo ja, wordt deze zelfstandig gemaakt of zitten hier instructiemoment in?

12. Is de leerling met een OPP zelfstandig? Plant hij of zij zelf zijn of haar taken, lost hij of zij zelf problemen op?

13. Kan de leerling met een OPP samenwerken? Hoe verloopt dit?

14. Werkt de leerling met een OPP vaak samen in heterogene groepen? Hoe gaat dit? Is er sprake van positieve wederzijdse afhankelijk?

15. Voelt de leerling tijdens het samenwerken in groepjes een individuele verantwoordelijkheid voor het resultaat?

16. Is er sprake van directe interactie vanuit de leerling met een OPP en de overige groepsleden tijdens het samenwerken?

17. Heeft de leerling met een OPP voldoende samenwerkingsvaardigheden om mee te kunnen in de groep?

18. Maakt u gebruik van coöperatief leren in de vorm van peer-tutoring? Een sterke leerling helpt de leerling met een OPP met zijn of haar taak.

Zo ja, wat vindt u hiervan?

Zo ja, merk hierdoor verschil in het omgaan met de onderlinge verschillen tussen de leerlingen? Acceptatie?

19. Hoe zorgt u ervoor dat de leerling met een OPP niet in een sociaal isolement komt?

20. Wat zijn de positieve kanten met betrekking tot het werken met een leerling van een OPP binnen onze school?

21. Wat zijn de verbeterpunten met betrekking tot het werken met een leerling van een OPP binnen onze school?

22. Overige opmerkingen:

Bedankt voor uw tijd!

Bijlage 3 VRAGENLIJST met betrekking tot visie OPP

Wie signaleert en welke stappen worden er door wie doorlopen?

Wanneer moet een OPP worden opgesteld?

Door wie moet het OPP gemaakt worden? Is het document werkbaar voor de leerkrachten?

Is er een cyclus in het evalueren en bijstellen van het OPP? Staat dat ergens beschreven?

Hoe borgen wij de leeropbrengsten van de leerling gedurende de gehele periode?

Wat zijn de eisen van een groepsleerkracht om een OPP goed uit te kunnen voeren?

Hoe worden leerkrachten ondersteunt met het werken met een OPP?

Hebben de leerkrachten genoeg kennis van de leerlijnen? Weten zijn de einddoelen en tussendoelen waar ze na toe streven en kunnen ze die plaatsen op de leerlijn?

Waar vindt de zorg plaats voor de OPP-leerlingen en door wie?

Hoe wordt voorkomen dat een kind in een sociaal en didactische isolement komt?

Wat zijn onze pluspunten op het gebied van het werken met het OPP?

Zijn er nog toekomst plannen op het gebied van het werken met een OPP?

Advies



Het 'vier-stromenland'

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE	62
1. DE AANLEIDING	63
2. WAT HEB IK GEDAAN?	63
3. CONCLUSIE	66
4. HET ADVIES	67

1. De aanleiding

Voor mijn studie Master-Sen heb ik gekeken hoe men met een ontwikkelingsperspectief (OPP) in de klas aan de slag kan.

Binnen mijn huidige school wordt er sinds twee jaar gewerkt met de 1-zorgroute. We zijn begonnen met het opstellen van groepsplannen voor het vakgebied rekenen, spelling en technisch lezen.

Binnen het groepsplan wordt er gewerkt met drie instructiegroepen. Sinds één jaar werken we ook met groepsoverzichten waarin de onderwijsbehoeftes van de leerlingen beschreven staan. Al snel bleek dat er een aantal leerlingen zijn, vanaf groep 6, waarbij de ontwikkeling stagneert met de leerlijn zoals voor de basisgroep beschreven staat in het groepsplan. Meerdere keren behaalden zij de gestreefde doelen niet en werd de afstand groter. Voor die leerlingen is er na overleg met een externe en eventuele verdere onderzoeken, bijvoorbeeld capaciteiten, een ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld. Dit houdt in dat de OPP-leerling de leerlijn van de basisgroep binnen het groepsplan volledig loslaat en verder gaat op een eigen leerlijn. In het OPP wordt het verwachte uitstroomniveau opgesteld aan de hand van een einddoel en per periode worden er tussendoelen opgesteld en waar nodig bijgesteld. Een leerkracht met één of meerdere OPP-leerlingen werkt dus met drie instructiegroepen, de OPP-leerlingen zijn extra bovenop die instructie groepen.

Dit levert vaak problemen op voor de groepsleerkrachten op het gebied van het geven van de nodige zorg binnen de klassensituatie, omdat het uitgangspunt is dat de zorg binnen de groep gegeven wordt door de groepsleerkracht. Van de groepsleerkrachten wordt er veel gevraagd op het gebied van klassenmanagement met betrekking tot instructie, zelfstandig werken en samenwerken.

Daarnaast is het OPP een verplicht document wat onderin de kast van de IB-er staat. De leerkracht krijgt een map met materialen aangeleverd door de IB-er voor de komende periode. Inhoudelijk leeft het OPP niet bij de leerkrachten en er worden verkeerde verwachtingen gekoppeld aan een OPP-leerling, omdat er geen zicht is op doelen en leerlijnen.

2. Wat heb ik gedaan?

Ten eerste heb ik me verdiept in de literatuur. Ik ben gestart met de wettelijke kaders, waarbij de eisen van de inspectie duidelijk werden via het OCW. Het OCW beoordeelt de ontwikkeling van OPP-leerlingen in indicator 1.4, deze bestaat nog uit een viertal deelvragen. In de wettelijke kaders staat ook beschreven wat de afspraken zijn over de frequentie van het evalueren en voor welke leerlingen een OPP wordt opgesteld.

Na de wettelijke kaders inzichtelijk te hebben, heb ik mijn literatuurstudie verder uitgebreid met theoretisch kader over de 1-zorgroute van Clijsen. De 1-zorgroute van Clijsen werkt cyclisch op groepsniveau, op schoolniveau en op niveau van bovenschoolse zorg.

Op het gebied van de zorg op groepsniveau staat het handelingsgericht werken (HGW) centraal, ook dit werkt cyclisch en hier zijn de handelingen rondom het groepsoverzichten en groepsplannen terug te vinden. Binnen de 1-zorgroute worden leerlingen zo lang mogelijk bij de groep gehouden en eventueel bij achterstand met een individueel handelingsplan (IHP) weer terug gebracht bij de groep, dit gebeurt incidenteel. Het OPP is niet hetzelfde als een IHP, OPP-leerlingen worden niet teruggebracht bij de leerlijn van de basisgroep. Clijsen geeft na telefonisch overleg aan dat scholen hun keuze rondom de aangepaste leerlijn beargumenteerd moeten maken en daarbij de leerlijnen van het SLO moeten gebruiken. Verder is een risico volgens Clijsen dat OPP-leerlingen in een sociaal en didactisch isolement kunnen raken.

Ik heb mijn literatuur voortgezet op het gebied van klassenmanagement. Een effectief klassenmanagement is een belangrijke factor voor de beïnvloeding van de leerprestaties van de leerlingen. Een effectief klassenmanagement zorgt voor een omgeving waarin alle leerlingen, dus ook de OPP-leerlingen, actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties behalen. Hiervoor is een pedagogisch klimaat erg belangrijk, dit moet tegemoet komen aan de drie basisbehoeftes van Stevens (competentie, relatie en autonomie).

Binnen de 1-zorgroute zijn de onderwijsbehoeftes van de leerlingen het uitgangspunt, deze onderwijsbehoeftes komen steeds verder uit elkaar te liggen en daardoor is de leerkracht genoodzaakt om te differentiëren binnen zijn groep. Het differentiëren is op verschillende manieren mogelijk. Ten eerste op het gebied van instructie en begeleide inoefening en ten tweede op het gebied van de te verwerken stof. Om deze differentiatie binnen de klassenorganisatie uit te kunnen voeren wordt er zelfstandigheid (één van de basisbehoeftes van Stevens, autonomie) verwacht van de leerlingen. Een belangrijk onderwijsvorm van zelfstandig werken is coöperatief leren.

Voor differentiatie in instructie hebben Oosterman en Ahlers het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel (IGDI) ontwikkeld, wat je handvatten geeft voor het geven van instructie voor drie verschillende instructie groepen. In een groep met één of meerdere OPP-leerlingen heb je meer dan drie instructie groepen en zal er dus iets gedaan moeten worden met de instructiecyclus van de leerkracht.

Met deze opbrengsten van de literatuurstudie heb ik mijn onderzoek verder vervolgt. Ik ben samen met mijn IB-er op bezoek geweest bij een externe school die ook druk bezig is met de ontwikkeling op het gebied van OPP. Daarin werd mij duidelijk dat hun een bestaande cyclus hadden tussen IB-er en leerkracht om zo de samenwerking te versterken tussen IB-er en leerkracht. Verder werd er wekelijks een logboek bijgehouden waarin de ontwikkeling van de leerling duidelijk in kaart gebracht

werd en op de goede manier geborgd werd. In de organisatie rondom het klassenmanagement bleek dat er sprake is van extra handen in de groep, door een leerkracht, IB-er of RT-er die deels de instructie en begeleidende verwerkingstijd voor de OPP-leerling uit handen nam van de groepsleerkracht. Daarnaast werd er gewerkt met het IGD model, maar ook met verschuivingen in de instructiecyclus.

In de tussentijd heb ik een vragenlijst voorgelegd aan mijn collega's in groep 6 en 8, deze hebben beide ook één OPP-leerling in de groep. Zo ben ik tot de stand van zaken op mijn school gekomen en tot de gewenste situatie van de collega's. Uit de vragenlijst kwam naar boven dat het klassenmanagement erg veel vergt van de leerkracht en dat de OPP-leerling minder instructietijd krijgt dan zou moeten. Verder werd duidelijk dat het document zelf geen eigen document was en dus niet leefde.

De laatste stap was die visie van het MT, directeur en IB-er. Ik heb dit gedaan doormiddel van een interview. Het MT geeft aan dat het afgelopen jaar een leerzaam jaar was op het gebied van het werken met OPP. Er zijn afspraken gemaakt binnen het MT met betrekking tot het OPP, maar er ligt nog niks schriftelijk vast in een protocol. Dit staat zeker op de planning. Verder geeft het MT aan dat de leerkrachten geleidelijk een grote rol krijgen in het opstellen, uitvoeren en evalueren van het OPP. Nu ligt dit grotendeels bij de IB-er. Dit houdt zeker niet in dat de IB-er geen betrokkenheid behoudt bij de OPP's. De frequentie van het aantal leerlingenbesprekingen moet omhoog en deze moeten structureel worden.

Daarnaast is het principe van het logboek, zoals gezien op de externe school, een goed middel om het OPP meer eigen te maken van de leerkrachten. Dit gekoppeld aan één keer in de maand intervisie bijeenkomsten met IB-er en desbetreffende leerkrachten zorgt voor een goede samenwerking verwacht het MT.

Kennis en inzicht op de leerlijnen van rekenen, spelling, technisch en begrijpend lezen is noodzakelijk. Hierin wil het MT investeren voor het hele team, dit houdt in dat er studiedagen komen. Deze studiedagen worden verzorgd door een externe en de leerlijnen staan centraal.

Dit alles heeft geleid tot een conclusie en aanbevelingen, dit is gepresenteerd aan het MT en het team.

3. Conclusie

Na analyseren van bovenstaande beschreven onderzoeksdata en de opbrengsten uit de literatuur studie ben ik tot onderstaande conclusies gekomen.

1. Het OPP is geen eigendom van de leerkracht, maar is een document van de IB-er.
2. Voor leerlingen met een OPP is er een gevaar op didactisch isolement.
3. Voor leerlingen met een OPP is er een gevaar op sociaal isolement
- 4 Instructie voor OPP-leerlingen is belangrijk, maar in de praktijk te kort.
- 5 Structurele zorg binnen de klas geboden door een leerkracht (niet de groepsleerkracht), RT-er of IB-er zorgt ervoor dat de leerkracht de zorg van de OPP-leerling geleidelijk kan invoeren binnen zijn klassenmanagement.
- 6 Tijdens het zelfstandig werken is er extra tijd te creëren voor individuele instructie aan een OPP-leerling: coöperatief werken is een goede invulling voor de zelfstandige verwerking.
- 7 Op dit moment hebben de groepsleerkrachten onvoldoende vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, instructie en interactie.

4. Het advies

Extra handen in de groep

Vanaf het begin van volgend schooljaar krijgt elke leerkracht met één of meerdere OPP-leerlingen structureel hulp in de groep voor het geven van de gewenste zorg aan OPP-leerlingen. De extra zorg wordt ingevuld door een vrijgeroosterde leerkracht. Deze wordt vrijgeroosterd doormiddel van inzet van een LIO'er in de groep van de leerkracht. Deze extra zorg binnen de groep bestaat de eerste periode uit minimaal twee maal een sessie van 45 minuten per OPP-leerling in de groep.

Het is de bedoeling dat deze extra zorg geleidelijk overgedragen wordt aan de groepsleerkracht. Dit houdt in dat in de tweede periode het aantal sessies van de OPP-leerlingen van twee maal per week teruggebracht worden naar één maal per week. Zodat in de derde en vierde periode de groepsleerkracht alle zorg zelf realiseert binnen zijn groep.

Wanneer er extra zorg gegeven wordt door een ander persoon dan de groepsleerkracht moet er een nauwe samenwerking zijn tussen de groepsleerkracht en de begeleidende persoon, een wekelijks overleg is dan noodzakelijk.

Cyclus intervisie bijeenkomsten met IB-er en leerkrachten die werken met OPP's.

Vanaf het begin van volgend schooljaar wordt er gestart met intervisie bijeenkomsten tussen leerkrachten met een OPP-leerling en de IB-er. De eerste intervisie bijeenkomst (een hele dag) wordt gepland in de tweede schoolweek. Er wordt begonnen met inhoudelijk doorspreken van het OPP, deze wordt nog één keer opgesteld door de IB-er en externe deskundige opgesteld. Vervolgens worden de benodigde materialen gezocht door de leerkrachten en de IB-er heeft hierin een ondersteunende functie. Aan het einde van de ochtend worden de materialen besproken met de IB-er en vastgesteld. De middag wordt besteed aan in te vullen werkschema per week voor de eerste periode. Dit wordt het logboek van de leerkracht, wat ze per week schriftelijk bij gaan houden. Die dag worden er verdere data vast gesteld voor intervisie bijeenkomsten met de IB-er en de eerste leerlingenbespreking wordt vastgesteld in oktober.

Klassenbezoek IB-er

Verder komt de IB-er de periode tot oktober twee keer in de klas kijken. Er wordt een aantal observatie punten centraal gesteld. Deze observatie punten worden tijdens de presentatie van het advies gepresenteerd en inhoudelijk besproken door de IB-er in samenwerking met de onderzoeker.

Het eerste observatiepunt is het klassenmanagement met betrekking tot instructie. Hierbij wordt gelet op klassikale opening voor alle leerlingen en het gebruik van verschuiving instructiecyclus en verschuiven van weektaak- en dagtaaktijd.

Daarnaast wordt ook gelet op het zelfstandig werken, het bewust zijn van de beginsituatie van de leerlingen. Dit is een voorwaarde om de nodige differentiatie te geven in de groep.

Als laatste wordt er gelet op coöperatieve werkvormen tijdens zelfstandige verwerking. Hierbij ook lettend op toepassing van peer-tutoring, denken, delen & uitwisselen en flitsen.

Verder kunnen leerkrachten vooraf specifieke leervragen indienen. De klassenbezoeken worden met IB-er en de groepsleerkracht besproken en vervolgens vindt er tijdens de periode coaching plaats van de IB-er.

Cyclus per periode

Het is de bedoeling dat er een cyclus ontstaat van vier periodes, waarin leerlingenbespreking zorgt voor een evaluatie per periode. Eventuele bijstelling kunnen dan in overleg gedaan worden. In de cyclus is bovenstaande van intervisie en klassenbezoeken ook terug te vinden. Gedurende de vier periodes wordt het opstellen en bijstellen van het OPP geleidelijke overgedragen aan de groepsleerkracht, wel blijft er een nauwe samenwerking met de IB-er.

Studiedagen kennis en inzicht leerlijnen.

Verder wordt er teambreed aandacht besteed aan het kennis en inzicht krijgen van leerlijnen. Er worden studiedagen met een externe begeleider gepland. Eerst komt de leerlijn spelling aan de beurt. Hierin wordt de leerlijn inhoudelijk besproken en gekoppeld aan de methode en CITO per groep. Groepsleerkrachten gaan die dag zelf aan de slag en aan het einde van de dag weten ze hun methode te koppelen aan de leerlijnen. OPP-leerkrachten bespreken deze leerlijn extra voor hun OPP-leerlingen in de intervisie, zodat er zicht komt op het eventueel schrappen van deelvaardigheden en het de leerkrachten vaardiger maakt in het opzetten van het OPP.

Studiedagen op het gebied van effectieve instructie en coöperatief leren

Er staan ook twee studiemomenten gepland over klassenmanagement met betrekking tot effectieve instructie en coöperatief leren. Deze zijn voor het gehele team.

Bovenstaande wordt op de volgende bladzijde schematisch weergegeven.

Schoolweek	Wat?	Wie?	Doel?
PERIODE 1			
Schoolweek 2	1 ^e intervisie 1 dag	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken inhoud OPP - Verzamelen benodigde materialen. - Weekplanning komende periode opzetten. - Planning verdere data 1^e periode.
Schoolweek 4	2 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 6	Klassenbezoek gevolgd met bespreking individueel	IB-er en leerkracht	-Bespreken klassenmanagement -Leervragen leerkracht -Coachingsafspraken
Schoolweek 8	3 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 10	Leerlingbespreking OPP-leerlingen	IB-er en leerkracht	Evaluatie OPP en eventueel bijstellen doelen.
PERIODE 2			
Schoolweek 11	1 ^e intervisie 1 dag	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken inhoud OPP - Verzamelen benodigde materialen. - Weekplanning komende periode opzetten.

			- Planning verdere data 1 ^e periode.
Schoolweek 13	2 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 15	Klassenbezoek gevolgd met bespreking individueel	IB-er en leerkracht	-Bespreken klassenmanagement -Leervragen leerkracht - Coachingsafspraken
Schoolweek 17	3 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 19	Leerlingbespreking OPP-leerlingen	IB-er en leerkracht	Evaluatie OPP en eventueel bijstellen doelen.
PERIODE 3			
Schoolweek 20	1 ^e intervisie 1 dag	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken inhoud OPP - Verzamelen benodigde materialen. - Weekplanning komende periode opzetten. - Planning verdere data 1 ^e periode.
Schoolweek 22	2 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!

Schoolweek 24	Klassenbezoek gevolgd met bespreking individueel	IB-er en leerkracht	-Bespreken klassenmanagement -Leervragen leerkracht - Coachingsafspraken
Schoolweek 26	3 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 28	Leerlingbespreking OPP-leerlingen	IB-er en leerkracht	Evaluatie OPP en eventueel bijstellen doelen.
PERIODE 4			
Schoolweek 29	1 ^e intervisie 1 dag	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken inhoud OPP - Verzamelen benodigde materialen. - Weekplanning komende periode opzetten. - Planning verdere data 1 ^e periode.
Schoolweek 31	2 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 33	Klassenbezoek gevolgd met bespreking individueel	IB-er en leerkracht	-Bespreken klassenmanagement -Leervragen leerkracht - Coachingsafspraken
Schoolweek 35	3 ^e intervisie Dagdeel	IB-er en leerkrachten die werken met een OPP	- Bespreken logboek -Eventuele knelpunten en verbeterpunten bespreken. -Opbrengsten welbevindingsgesprekjes

			leerlingen. -Tips en advies!
Schoolweek 37	Leerlingbespreking OPP- leerlingen	IB-er en leerkracht	Evaluatie OPP en eventueel bijstellen doelen.