

DE 1-ZORGRROUTE

OPBRENGSTGERICHT WERKEN



HANDELINGSGERICHT WERKEN

Naam: Willeke Regtop
Studentnummer: 2155446
Datum: mei 2010
Begeleiders: Mieke Urff en Vera Siemerink

Master Special Educational Needs
Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Intern Begeleider

Inhoudsopgave

Samenvatting		4
Inleiding		5
Hoofdstuk 1	Aanleiding en probleemstelling	7
1.1	Aanleiding voor dit onderzoek	7
1.2	Veranderingen op het gebied van de zorgstructuur	7
1.3	Nieuwe zorgstructuur	8
Hoofdstuk 2	Theoretische onderbouwing	9
2.1	De 1-zorgroute	9
2.2	Handelingsgericht werken [HGW]	9
2.3	Opbrengstgericht werken [OGW]	11
2.4	Overeenkomsten en verschillen HGW en OGW	13
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	14
3.1	Context van het onderzoek	14
3.2	Doelgroep	15
3.3	Onderzoeksperiode	15
3.4	Onderzoeksmethode	16
3.5	Waarnemingsmethoden en onderzoeksinstrumenten	17
3.6	Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	17
3.7	Ethische aspecten	18
Hoofdstuk 4	Datapresentatie en –analyse	19
4.1	Data uit enquête	19
4.2	Data uit interview	24
4.3	Data uit visieonderzoek	25
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen	26
5.1	Deelvraag 1: Wat is de visie van het team van de A v B school op de zorgstructuur	26
5.2	Deelvraag 2: Sluit HGW aan bij deze visie?	26
5.3	Deelvraag 3: Sluit OGW aan bij deze visie?	27
5.4	Is de 1-zorgroute een instrument dat past bij de visie Op de zorgstructuur van de A v B school?	28
Hoofdstuk 6	Evaluatie	29
6.1	De theorie	29
6.2	De praktijk	30
6.3	De persoon	31
Nawoord		33
Literatuurlijst		34
Bijlage 1	Verslag bezoek M. school	36
Bijlage 2	Inspectierapport A v B school	37
Bijlage 3	Sterkte – Zwakte analyse A v B school	38
Bijlage 4	Conclusies n.a.v. vragenlijst Jutten	41

Bijlage 5	Interview met A.K.	47
Bijlage 6	Stellingen team n.a.v. visieonderzoek	54
Bijlage 7	Oudergespreksformulier	55
Bijlage 8	Format nieuw IHP van de A v B school	56
Bijlage 9	Format kind HP van de A v B school	57
Bijlage 10	PowerPoint i.v.m. visieonderzoek	59
Bijlage 11	Enquête team	60

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag is gemaakt in het kader van de Master SEN opleiding Leraar Speciaal Onderwijs, Intern Begeleider en vond plaats op een kleine basisschool in het oosten van het land. Het eerste jaar was ik daar als groepsleerkracht werkzaam en het tweede jaar als intern begeleider en groepsleerkracht.

De aanleiding voor het onderzoek vormde de vraag van de directeur van de school om de zorgstructuur te onderzoeken. Hij gaf een tweetal redenen voor dit onderzoek aan:

1. Er hadden twee veranderingen plaatsgevonden die te maken hadden met de zorgstructuur, en
2. In het inspectierapport van 2009 kwamen een aantal aspecten, betreffende de zorgstructuur, naar voren die verbeterd moesten worden.

De twee veranderingen die met de zorgstructuur te maken hadden, sloten gedeeltelijk aan bij het handelingsgericht werken zoals dat binnen de 1-zorgroute geadviseerd wordt. Tevens kreeg de school, vanuit het samenwerkingsverband, waar men bij aangesloten is, het advies om de 1-zorgroute in te gaan voeren.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt daarom:

Is de 1-zorgroute een instrument dat past bij de visie op de zorgstructuur van de A v B school?

Omdat de 1-zorgroute uitgaat van handelingsgericht werken, is het belangrijk om te weten wat handelingsgericht werken inhoudt. Daarnaast moest het onderzoek zich ook richten op de vraag wat opbrengstgericht werken inhoudt, omdat de school deelneemt aan het Leesverbeterplan E. Dit Leesverbeterplan werkt volgens de opbrengstgerichte methode. Literatuuronderzoek en interviews met deskundigen wezen uit dat er heel veel overeenkomsten en maar één verschil zit tussen beide manieren van werken, namelijk de fase van het begrijpen/analyseren. Het moment **waarop** die fase plaatsvindt, verschilt. Beide manieren zijn doelgericht en kenmerken zich door systematisch en planmatig handelen.

Omdat het instrument, de 1-zorgroute, moet passen binnen de visie van de school, heb ik onderzocht hoe, het huidige team, de visie op de zorgstructuur wil opstellen. Hiervoor heb ik een enquête onder de teamleden afgenomen om te kijken hoe men over de huidige zorgstructuur denkt. Daarnaast is, tijdens een drietal vergaderingen, een nieuwe visie op de zorgstructuur opgesteld.

De conclusie van dit onderzoek luidt dat de 1-zorgroute als instrument past binnen de visie op de zorgstructuur van de A v B school. De school kan opbrengstgericht blijven werken, zoals het Samenwerkingsverband, waarbij de school aangesloten is, aangeeft. Maar de school kan ook handelingsgericht gaan werken, zoals past binnen de 1-zorgroute.

Om de (nieuwe) visie in het schoolplan van de school te kunnen onderbouwen, heb ik een tweetal aanbevelingen gedaan. De school moet in het schoolplan niet alleen de visie beschrijven, maar ook de manier(en) waarop de school werkt om deze visie waar te maken. Daarnaast zou de school de onduidelijkheden die nu nog bestaan over aspecten die te maken hebben met communicatie, instrumenten en interne/externe hulp, kunnen verduidelijken door gebruik te maken van de vragen die Clijsen et al (2007) aangeven. De antwoorden kan de school gebruiken om in het schoolplan een competentielijstje te maken voor de werkwijze, betreffende de zorgstructuur, die de visie hierop onderbouwt.

Inleiding

Sinds 4 jaar ben ik werkzaam op basisschool A v B in het oosten van Nederland. De school is één van de scholen van de Vereniging Christelijk Onderwijs Oost Nederland [VCO] en bestaat uit twee vestigingen. Onze vestiging staat in een wijk aan de westrand van de stad en de meeste leerlingen wonen in deze wijk.

Onze school is een Dalton school en we werken volgens drie Dalton principes te weten:

- **Vrijheid/Verantwoordelijkheid.** De leerling krijgt een opdracht of een aantal opdrachten, die het onder zijn/haar eigen verantwoordelijkheid dient uit te voeren. Daarbij bepaalt het kind zelf in welke volgorde de taak/taken worden uitgevoerd, welke tijd eraan wordt besteed en hoe het wordt uitgevoerd. Daarnaast krijgt hij/zij nog een aantal keuze mogelijkheden, waarbij het zelf mag bepalen waar hij/zij iets over wil leren.
- **Zelfstandigheid.** De leerkracht legt de nieuwe leerstof meestal klassikaal of groepsgewijs uit. De zelfstandige verwerking ervan vindt plaats tijdens de taak uren. De leerlingen moeten zelf de opdrachten plannen en organiseren, zodat ze op de afgesproken tijd klaar zijn. Teven moeten de leerlingen leren dat ze de problemen, die ze tegenkomen tijdens de verwerking, zelf oplossen. In eerste instantie vragen ze hulp bij een medeleerling of zoeken ze zelf naar een oplossing. Lukt dit niet dan kunnen ze hulp vragen bij de leerkracht, die op de achtergrond aanwezig is.
- **Samenwerken.** Door samen problemen op te lossen, leren de leerlingen samen te werken. Ook moeten ze soms samen opdrachten uitvoeren. Ze moeten dus samenwerken en samen werken (Schoolgids A v B school, 2009 – 2010)

Het leerlingenaantal is 117 en is verdeeld over 6 groepen. In de bovenbouw hebben we combinatiegroepen. Er werken 10 leerkrachten, waarvan een aantal parttime werken, een intern begeleider [ib-er] en de directeur. Twee dagen per week hebben we ondersteuning van een conciërge en iedere dag is er een schoonmaker.

Zelf heb ik een duobaan als groepsleerkracht van groep 5/6. Omdat mijn interesse al langere tijd uitgaat naar het werk van een ib-er, werk ik veel met onze ib-er samen. Daarbij help ik collega's met het invullen van handelingsplannen en ondersteun ik ze bij het zoeken naar oplossingen bij problemen. Om deze interesse om te zetten in daadwerkelijk kunnen handelen, ben ik de opleiding tot Intern Begeleider gaan volgen. Deze opleiding brengt met zich mee dat je met andere ogen naar de organisatie gaat kijken en kritischer wordt wat betreft de aanpak van de zorg.

Door het contact met een ib-er op een school in L. hoorde en zag ik een gestructureerde aanpak, die mij erg aansprak. Dit heb ik voorgelegd aan mijn directeur en ib-er en beiden uitgenodigd om, samen met mij, te gaan kijken op deze school. Wat we hier zagen is terug te vinden in een verslag van dit bezoek (zie hoofdstuk 2 en bijlage 1). Dit was voor mij een aanzet om de zorgstructuur binnen onze organisatie kritisch te gaan onderzoeken.

Daarnaast vroeg ook mijn directeur of ik de zorgstructuur binnen onze organisatie wilde gaan aanpakken, dit mede naar aanleiding van het inspectierapport (zie hoofdstuk 2 en bijlage 2).

Mijn onderzoek vindt plaats binnen onze organisatie en gaat in samenwerking met het gehele team. Dit is ook noodzakelijk, want de zorgstructuur moet door het gehele team gedragen worden. Binnen het onderwijs wordt onder zorgstructuur verstaan *de wijze waarop de school de leerlingenzorg heeft georganiseerd. Hierbij kunnen een aantal lagen worden onderscheiden: leerlingenzorg in de school, leerlingenzorg door externe begeleiders/hulpverleners en zorg door andere scholen* (Maas, Berg van den, Beukering van, Clijsen, Houtveen, Lange de, Leenders, Meer van der, Pameijer & Spaans, 2007, p.135). Het doel is dat we een toekomstzekere zorgstructuur voor onze organisatie gaan krijgen, die zodanig opgezet is, dat we een goed intern zorgplan hebben, waarin duidelijk wordt hoe wij

onze leerlingen de meest optimale zorg kunnen bieden. Deze zorgstructuur past binnen de visie van de organisatie en voldoet aan de wettelijke eisen die gesteld worden aan de zorgstructuur van een school.

Mijn persoonlijk doel is om, met name, onderstaande competenties te ontwikkelen tijdens het onderzoek:

- Interpersoonlijk handelen, werken met team leraren. De ib-er initieert en onderhoudt een werkklimaat waarbinnen de ontwikkeling van gemeenschappelijke visies en teamleren mogelijk wordt.
- Coördinerend handelen, werken met een team leraren. De ib-er draagt zorg voor de overdracht van de zorgstructuur binnen de school aan (sub) groepen binnen het team, c.q. het team als totale groep.
- Coördinerend handelen, werken binnen de schoolorganisatie. De ib-er draagt zorg voor de beheersmatige aspecten van de zorgstructuur.
- Implementerend handelen, werken binnen de schoolorganisatie. De ib-er draagt zorg voor systematische gegevensverzameling en rapportage ten behoeve van de beleidsontwikkeling. (Fontys OSO, 2009)

Dat ik voor deze competenties gekozen heb, heeft te maken met het feit dat ik als leerkracht nog geen kans gezien heb om deze, voor de intern begeleider gestelde, competenties in voldoende mate te ontwikkelen. Om dit onderzoek goed uit te kunnen voeren, zal ik:

- ✓ De gemeenschappelijke visies van de collega's, voor wat betreft de zorgstructuur, onderzoeken en verwerken in de opzet van de nieuwe zorgstructuur.
- ✓ Het teamleren bevorderen, zodat we als team met en van elkaar kunnen leren. Dit kan o.a. gedaan worden door het structureel opzetten van collegiale consultaties.
- ✓ De uitslagen van mijn onderzoeken voorleggen aan de collega's, de conclusies verwerken in een "nieuw" zorgplan en deze overdragen aan het team.

Daarnaast is er nog een belangrijke, persoonlijke, reden voor dit onderzoek. Ik zie het onderzoeken van een zorgstructuur als een leerzaam proces dat tijdens mijn hele verdere loopbaan als goede basis gebruikt kan worden.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek?

Tijdens een gesprek met mijn directeur over het onderwerp van mijn meesterstuk, gaf hij aan dat hij het fijn zou vinden dat ik de huidige zorgstructuur van onze organisatie zou willen onderzoeken. Eventueel zouden, waar nodig, veranderingen aangebracht kunnen worden of een aanzet tot veranderingen gegeven kunnen worden. Dit alles natuurlijk in goede samenwerking met alle betrokkenen binnen onze organisatie.

Op mijn vraag waarom juist dit onderwerp gaf hij het volgende aan:

- Tijdens de afgelopen maanden zijn een tweetal “veranderingen” in gang gezet die te maken hebben met de zorgstructuur (zie hoofdstuk 1.2)
- In het inspectierapport van 9 september 2009 kwamen een aantal aspecten betreffende de zorgstructuur naar voren die verbeterd moesten worden (zie bijlage 2)

Ik kon mij vinden in zijn argumenten en besloot de zorgstructuur binnen onze organisatie te onderzoeken. De opbouw van mijn onderzoek is te vinden in hoofdstuk 3.

1.2 Veranderingen op het gebied van de zorgstructuur.

Binnen mijn netwerk heb ik contact met de ib-er van basisschool De M. in L. Drie jaar geleden heeft deze school de zorgstructuur veranderd en de resultaten die zij momenteel boeken, zijn zeer positief en veelbelovend. Eén van de aspecten die zij veranderd hebben, was intensiever overleg tussen de groepsleerkrachten, intern begeleider en directeur. Zij noemen dit het achtwekelijkse gesprek. Tijdens deze gesprekken worden de groepshandelingsplannen [GHP's] besproken en eventueel aangepast/voortgezet. De leerkrachten werken 7 weken met de aangepaste/nieuwe handelingsplannen en leveren, aan het eind van de zevende week, hun evaluaties en nieuwe handelingsplannen aan bij de intern begeleider en directeur. Aan deze GHP's koppelen zij eventuele individuele handelingsplannen. De reden dat zowel de intern begeleider als de directeur hierbij aanwezig zijn, is omdat er dan direct beslissingen genomen kunnen worden en iedereen op de hoogte is van de actuele stand van zaken.

Binnen onze organisatie werden er twee keer per jaar leerlingbesprekingen gevoerd, waarbij het hele team aanwezig was. Daarnaast vonden er duo besprekingen plaats tussen de ib-er en de leerkrachten. GHP's (voor technisch lezen) werden gemaakt n.a.v. de Cito-toetsen in januari en juni. Individuele handelingsplannen werden gemaakt wanneer dit noodzakelijk was. De evaluaties vonden niet op geregelde tijdstippen plaats.

Dit bleek een grote tekortkoming, omdat de handelingsplannen niet up to date waren en er te weinig terugkoppeling plaatsvond met de intern begeleider. Hierdoor werden zorgleerlingen soms te laat in een hulptraject geplaatst. Deze tekortkoming was ook een punt van kritiek van de inspectie en het team (zie uitslag enquête hoofdstuk 4.1).

Om een oplossing te zoeken voor deze verlegenheidssituatie heb ik samen met de directeur en de intern begeleider een bezoek gebracht aan de school in L. Wij hebben hier uitleg gekregen over hun manier van werken. Die is veel meer handelingsgericht. Na afloop waren we alledrie erg enthousiast en besloten we deze achtwekelijkse gesprekken ook binnen onze organisatie in te voeren. De groepsleerkrachten gaven aan dat ze niet alle handelingsplannen op orde hadden en zagen erg op tegen het eerste gesprek. Tijdens de eerste gesprekken heeft de directeur alle handelingsplannen bijgewerkt, zodat iedereen met goede handelingsplannen de eerste 7 weken in kon gaan.

Tevens is er, naar aanleiding van een onderzoek dat ik gedaan heb tijdens de module *De interne begeleider binnen de schoolorganisatie*, nog een verandering tot stand gekomen. De sterkte-zwakke analyse (zie bijlage 3) wees uit dat onze zwakte lag in het onvoldoende leren

met en van elkaar. Collega's gaven dit ook als leerpunt aan, tijdens het invullen van de vragenlijst van Jutten (zie bijlage 4). Om een aanzet te geven tot het meer leren van en met elkaar, zijn er collegiale consultaties opgezet. Op deze manier kunnen we leren van elkaars expertise. Jutten noemt dit *Teamleren*. Hij vraagt zich af of nieuwe kennis wel voldoende gedeeld wordt binnen een school. *“Kwaliteiten van leraren zitten in veel gevallen alleen in de betreffende leraar en niet in de school als geheel. Een van de grote uitdagingen van alle organisaties is dan ook om de impliciete kennis (mentale modellen) van de medewerkers op te nemen in het geheugen en in de structuur van de organisatie. Een school kan zelf niet leren. Ze leert doordat de mensen leren die in de school werken”* (Jutten, 2008, p.96)

Tijdens het schooljaar 2009/2010 hebben er twee consultatierondes plaatsgevonden en voor het huidige schooljaar worden collegiale consultaties meegenomen in de jaarplanning. De consultaties worden eerst in kleine kring geëvalueerd en later in het hele team. Op deze manier kan kennis gedeeld worden.

1.3 Nieuwe zorgstructuur.

De twee bovengenoemde veranderingen sluiten gedeeltelijk aan bij het handelingsgericht werken zoals dat binnen de 1-zorgroute wordt geadviseerd. Deze 1-zorgroute zal voor ons de leidraad worden, waarnaar wij onze zorgstructuur willen gaan aanpassen. In hoofdstuk 2 zal ik uitleg geven over de 1-zorgroute en handelingsgericht werken.

Vanuit ons samenwerkingsverband Weer Samen Naar School [WSNS] werd ook het advies gegeven om de 1-zorgroute in te gaan voeren.

Om deze nieuwe zorgstructuur in te kunnen voeren, zal het team eerst de visie op de zorgstructuur duidelijk moeten hebben. De huidige visie is al een aantal jaren oud. Binnen het team hebben een aantal veranderingen plaatsgevonden en de ontwikkelingen binnen het onderwijs van de afgelopen jaren, kunnen ertoe geleid hebben dat de oude visie niet meer past bij het huidige team.

Eén van de laatste ontwikkelingen die binnen de organisatie plaats gevonden heeft, is werken volgens de opbrengstgerichte methode. Dit komt voort uit deelname aan het Leesverbeterplan [LVP] E. (2005). Dit LVP gaat ervan uit dat ieder kind kan leren lezen als maar voldaan wordt aan de instructiebehoefte van het kind. Het ene kind heeft meer en langer instructie nodig dan het andere kind om hetzelfde doel te bereiken. In hoofdstuk twee is te lezen wat opbrengstgericht werken inhoudt.

Om tot een nieuwe zorgstructuur te komen die past binnen onze organisatie, aansluit bij de reeds ingezette veranderingen en het advies van WSNS, heb ik mijn onderzoeksvraag als volgt gesteld:

Is de 1-zorgroute een instrument dat past bij de visie op de zorgstructuur van de A v B school?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heb ik een aantal deelvragen opgesteld. Deze luiden:

- Wat is de visie van het team van de A v B school op de zorgstructuur?
- Sluit deze visie aan bij het Daltononderwijs dat op school gegeven wordt?
- Sluit handelingsgericht werken aan bij deze visie?
- Sluit opbrengstgericht werken aan bij deze visie?

De doelstelling van mijn onderzoek is: ***De zorgstructuur inpassen binnen de nieuwe visie van de A v B school.***

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 De 1-zorgroute

In 1991 is het WSNS akkoord gesloten met als doel leerlingen zoveel mogelijk binnen het regulier onderwijs te behouden. Binnen het regulier basisonderwijs moest zoveel mogelijk zorg op maat geboden worden voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Er moest een goede zorgstructuur komen die gericht was op het omgaan met verschillen in school (Maas et al, 2007). De 1-zorgroute heeft zich als doel gesteld om *in onderlinge afstemming de stappen en beslismomenten 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* te beschrijven (Clijsen, 2007, p.5).

Om dit op een duidelijke manier te bereiken, gaat de 1-zorgroute uit van een 14 tal uitgangspunten. Eén van deze uitgangspunten is: Afstemming op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Volgens Pameijer, van Beukering & de Lange (2009) geven onderwijsbehoeften aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken. Er wordt gekeken naar de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen van een kind en daar wordt naar gewerkt. Werken op deze manier wordt handelingsgericht werken genoemd.

2.2 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren (Pameijer, et al. 2009, p.15).

Bij Handelingsgericht werken [HGW] wordt de instructie, aanpak en begeleiding afgestemd op hetgeen het kind nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken. Deze doelen worden in concrete en meetbare termen beschreven en met alle betrokkenen besproken. Nadat de doelen vastgesteld zijn, wordt gekeken wat een kind nodig heeft om deze doelen te bereiken. Er wordt oplossingsgericht gewerkt. Er wordt niet gekeken naar wat een kind NIET kan (deficit denken), maar naar wat het WEL kan.

HGW gaat uit van 7 uitgangspunten die ook weer terug te vinden zijn in de 1-zorgroute, namelijk:

- De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
- Het gaat om afstemming en wisselwerking.
- De leerkracht doet ertoe.
- Positieve aspecten zijn van groot belang.
- We werken constructief samen.
- Ons handelen is doelgericht.
- De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

(Pameijer et al, 2009)

Onderwijsbehoeften geven volgens Pameijer et al (2009) aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft. *Het biedt aanknopingspunten voor het handelen van de leerkracht, de omgang tussen groepsgeenootjes en de inrichting van de leeromgeving* (Pameijer et al, 2009. p. 17).

Bij afstemming en wisselwerking is het van belang naar het kind te kijken in de interactie met zijn/haar omgeving. Het gaat om een leerling die in een groep, zit bij een leerkracht, op een school en leeft met zijn/haar ouders. Jutten (2008) noemt dit systeemdenken. Hij zegt: *De wereld om ons heen bestaat uit relaties, niet uit losse feiten, dingen, gebeurtenissen. Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met alles samenhangt*

(Jutten, 2008, p. 51). Tussen het kind en zijn/haar omgeving vindt een wisselwerking plaats. Om een situatie van een kind goed te kunnen begrijpen en een oplossing te kunnen vinden, moet deze wisselwerking worden onderzocht en geanalyseerd.

Leerkrachtgedrag speelt een belangrijke rol bij HGW. Een effectieve leerkracht zorgt ervoor dat de schoolprestaties van de leerlingen goede vooruitgang boeken. Uit onderzoek van Marzano (in Pameijer et al, 2009) blijkt dat de leerkracht binnen een school de belangrijkste factor is, die van invloed is op de leerlingen.

Een effectieve leerkracht gaat doelgericht om met de verschillen tussen de leerlingen en is in staat om te reflecteren op zijn/haar eigen rol. Door deze reflectie kan de leerkracht aangeven wat zijn/haar ondersteuningsbehoeften zijn. Wat is er nodig om het kind of de groep te bieden wat nodig is. Volgens Pameijer et al (2008) laat de leerkracht hierdoor zien dat hij/zij de regie houdt over het onderwijs.

Bij HGW wordt uitgegaan van wat goed gaat, de positieve aspecten. Dit sluit aan bij de positieve psychologie (Seligman in Bannink, F., 2006). Deze gaat uit van sterke kanten die de mens al bezit.

Ouders van leerlingen en de school willen het beste voor het kind. Het is daarom belangrijk dat er een goede samenwerking is tussen leerkracht, kind, ouders, interne en externe begeleiders. Hierbij is de leerkracht de onderwijsdeskundige en zijn de ouders de ervaringsdeskundigen. Het kind wordt actief bij het hele proces betrokken. Het helpt mee om de situatie te analyseren, bij het formuleren van doelen en het zoeken naar oplossingen. Pameijer et al (2009) duidt deze manier van werken aan als tweerichtingsverkeer, samen zoeken naar oplossingen, waarbij de belangen van het kind centraal staan.

Doelen moeten ambitieus zijn. Ze worden SMARTI opgesteld. Hierbij staan de letters voor: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden en Inspirerend (Maas et al., 2007). Er worden doelen gesteld voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren. Daarbij gaat het om lange termijn doelen (gebaseerd op de kerndoelen) en korte termijn tussendoelen. Deze doelen worden weergegeven in groeps- en/of individuele handelingsplannen. Evaluatie vindt plaats in een vooraf gestelde cyclus van een vast aantal weken.

Bij HGW is het voor alle partijen duidelijk **hoe** er gewerkt wordt, **waarom** op die manier, **wie** wat doet, **waar** en **wanneer**. Er wordt systematisch gewerkt volgens een cyclus die uit 4 fasen bestaat met daarin 6 stappen.

Fase 1. Waarnemen/signaleren

- Stap 1: Verzamelen van leerlingengegevens in een groepsoverzicht.
- Stap 2: Signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben.

Fase 2. Begrijpen/analyseren.

- Stap 3: Benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen

Fase 3. Plannen.

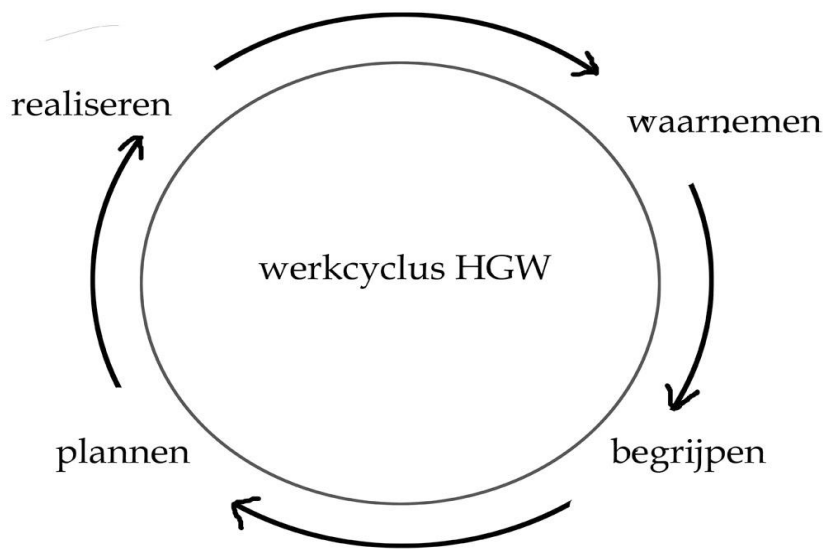
- Stap 4: Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften.
- Stap 5: Opstellen van het groepsplan.

Fase 4. Realiseren.

- Stap 6: Uitvoeren van het groepsplan.

De school werkt op deze manier zichtbaar, open en toegankelijk (Pameijer, et al., 2009)

Deze cyclus wordt door Leenders als volgt in schema gezet



Figuur 1: conceptschema van Leenders, 2010, privébezit

2.3 Opbrengstgericht werken.

In februari 2008 verscheen het eindrapport van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (de commissie Dijsselbloem). De belangrijkste aanbeveling die deze commissie heeft gedaan, was dat de overheid duidelijk voor moet gaan schrijven **wat** kinderen op school en in welke klas moeten gaan leren. maar dat scholen zelf moeten gaan bepalen **hoe** ze dat in de praktijk brengen (Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008).

Het **wat** staat o.a. beschreven in de kwaliteitskaarten die voor het primair onderwijs zijn opgesteld door Projectbureau Kwaliteit. Dit bureau werkt onder de bestuurlijke verantwoordelijkheid van de PO-raad. Ook werkt zij samen met het ministerie van OCW (School aan zet, 2010)

Het **hoe** kan volgens Opbrengstgericht werken [OGW]. Volgens het ministerie moesten scholen meer gebruik maken van de gegevens uit het Leerlingvolgsysteem. Hierbij gaat het niet alleen om de gegevens op cognitief gebied (leergebieden), maar ook op sociaal-emotioneel gebied. In het Leerlingvolgsysteem worden de toetsresultaten weergegeven op deze gebieden.

Door de inspectie wordt OGW omschreven als *het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties* (Inspectie van het Onderwijs, 2010. p.8).

Om toezicht te houden op de kwaliteit van scholen heeft het Ministerie een toezichtkader primair onderwijs opgesteld. Hierin zijn de kwaliteitsaspecten beschreven aan de hand waarvan de inspectie de scholen beoordeelt. Ieder aspect is uitgewerkt in indicatoren. Dit zijn *meetbare aspecten die een aanwijzing geven, veelal in relatie tot een vastgestelde norm, over onder meer de kwaliteit en doelmatigheid van bedrijfsprocessen* (Thesaurus Zorg en Welzijn, 2010)

In dit waarderingskader staan 5 indicatoren die verwijzen naar elementen van opbrengstgericht werken:

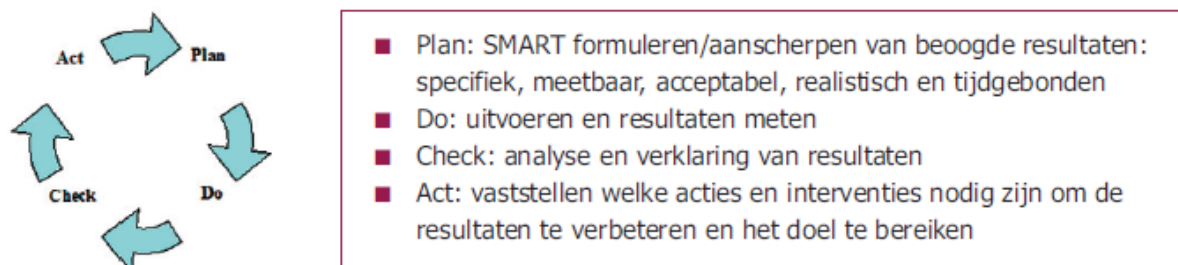
- Leraren volgen vorderingen van leerlingen systematisch.

- De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van leerlingprestaties.
- De school gaat de effecten van de zorg na.
- De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten.
- De school evalueert regelmatig het onderwijsproces.

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Voor een school houdt dit in dat men planmatig en cyclisch moet werken. Concreet wil dit zeggen dat scholen gegevens moeten verzamelen van leerlingen. Dit zijn gegevens op didactisch en/of sociaal-emotioneel gebied. Deze gegevens moeten gebruikt worden om de leerlingresultaten te verbeteren. Als steeds opnieuw bepaalt wordt aan welke verbetering gewerkt moet worden en welke concrete resultaten behaald moeten worden, wordt er cyclisch gewerkt. Bij OGW wordt hiervoor gebruik gemaakt van de PDCA cyclus van Deming. De letters PDCA staan voor Plan, Do, Check, Act.

In een schema ziet dit er als volgt uit:



Figuur 2: De PDCA cyclus van Deming (School aan zet, 2010).

Plan staat bij OGW voor het formuleren van leerlingdoelen.

Do voor het uitvoeren van de interventies om deze doelen te behalen en het meten van de resultaten.

Check voor het analyseren en verklaren van de behaalde resultaten.

Act voor het bepalen van vervolg acties en interventies om de behaalde resultaten te verbeteren en het gestelde doel te behalen.

Deze cyclus is niet alleen terug te vinden in de school zelf, maar ook op bestuurlijk niveau (Meijer, 2009).

Meijer verwijst naar landen als Engeland en Zuid – Australië en steden als Ontario en Singapore waar grootschalige onderwijsvernieuwingen doorgevoerd zijn op basis van ideeën van Fullan. Fullan gaat uit van wat werkt:

- Zorg dat de basis op orde is. Hoge doelen stellen voor de basisvakken en overbrugbare doelen voor leerlingen die hier moeite mee hebben.
- Focus op resultaat. Teamactiviteiten moeten gericht zijn op het verhogen van leeropbrengsten.
- Wat werkt, werkt. Ga door met wat werkt en vindt niet steeds opnieuw het wiel uit.
- Schep een onderzoekende en lerende cultuur. Zorg voor een reflectieve praktijk. Leren met en van elkaar.
- Vergroot de verbeter- en verandercapaciteit in en om scholen. Laat dat wat kan bijdragen ook echt bijdragen.
- Het gaat niet om schoolleiderschap maar om gedeeld leiderschap in scholen. Er is een open samenwerkingscultuur. Ieder voelt zich hierin verantwoordelijk en neemt, als het moet, het voortouw in handen.
- Actie op alle lagen. Het gaat om de klas, het middenmanagement, de leiding, het bestuur, de onderwijsinfrastructuur en de beleidsmakers.

Ook verwijst Meijer naar de onderzoeker Marzano. Deze heeft een lijst met elf factoren opgesteld waarvan de werking bewezen is dat ze van grote invloed zijn op de leerprestaties van leerlingen. Er wordt een onderscheid gemaakt op leerling-, school- en leraarniveau. En vooral dit laatste niveau is volgens Marzano het belangrijkste. De didactische aanpak, het klassenmanagement en het sturen en herontwerpen van het programma leiden tot betere leerprestaties.

Dit laatste komt overeen met wat Darling-Hammond (in Gelderblom, 2010, PowerPoint sheet 19) zegt: *De belangrijkste factor voor de leerresultaten van leerlingen is wat hun leraren weten. De kennis en de vaardigheden van leraren maken meer verschil voor het leren van leerlingen dan welke andere factor dan ook.*

2.4 Overeenkomsten en verschillen HGW en OGW.

Volgens Zwart (2010) hebben HGW en OGW het volgende met elkaar gemeen:

- Het gaat om de leerkracht in de groep die goed onderwijs geeft.
- Er kan optimale ontwikkeling voor iedere leerling plaatsvinden.
- Het stellen van heldere doelen voor de basisvakken staat voorop.
- Het gaat om de effectiviteit van onderwijs.
- Het resultaat en de gesprekken daarover zijn van groot belang om het onderwijs te verbeteren.
- De rol van communicatie tussen de verschillende lagen is belangrijk.
- De rol van de onderwijskundige leider is van groot belang.

Het verschil tussen HGW en OGW is volgens Zwart fase 2 van het HGW, het begrijpen/analyseren. Deze fase volgt bij het OGW pas nadat de hele cyclus heeft plaatsgevonden. Leerlingen die, na de genomen interventies, uitvallen uit het groepsplan worden geëvalueerd en indien nodig op een individueel handelingsplan gezet.

Dit alles komt overeen met de zienswijze zoals Leenders (2010) aangeeft. Zij is bezig met het in kaart brengen van de volgende vraag: *Hoe grijpen HGW, werken met groepsplannen en de datamuur in elkaar?* (Titel van het conceptschema van Leenders, 2010). In een schema geeft zij de koppeling weer van de cyclus HGW aan groepsplannen en OGW. Daarbij stelt zij dat HGW = OGW. Zij zegt: *Vergelijkbaar met OGW is HGW altijd doelgericht en voor zowel HGW als OGW geldt dat de aanpak zich kenmerkt door systematisch en planmatig handelen* (Leenders, 2010, p.2) In een overzicht licht zij de fasen van HGW toe en wordt daarnaast de samenhang met de cyclus voor OGW verhelderd. Het verschil tussen HGW en OGW, zoals Zwart die ook aangeeft, wordt door Leenders als volgt omschreven: *De fase van WAARNEMEN en BEGRIJPEN in de cyclus van HGW komen inhoudelijk overeen met de invulling van de fases ACT en CHECK in de PDCA cyclus* (Leenders, 2010, p.3)

Het maakt volgens Leenders dus niet zoveel uit welk model je als uitgangspunt neemt, als de verschillende onderdelen maar in de juiste volgorde en goed worden uitgevoerd, want het is juist deze fase die de kwaliteit van het groepsplan bepaalt.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Volgens Harinck (2007, p.9) is onderzoeken *niets anders dan een manier om tot kennis te komen*. Daarbij stelt hij dat er 2 belangrijke hoofdvormen van onderzoek mogelijk zijn. Wetenschappelijk onderzoek, hier ligt de focus op de theorie. *De vragen komen voort uit een theorie en dragen de antwoorden primair aan bij kwaliteitsverbetering van die theorie en daarop gebaseerde interventies* (p.16). Praktijkonderzoek, hierbij ligt de focus op de praktijkvraag. De kennis die dit onderzoek oplevert, *dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van praktijksituaties* (p.16).

Bij dit onderzoek is gekozen voor een praktijkonderzoek. Zoals Harinck (2007) ook aangeeft zijn de gegevens uit dit onderzoek context-, cultuur- en tijdgebonden.

In dit hoofdstuk wordt aangegeven hoe het onderzoek opgebouwd is en verantwoording afgelegd waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn.

De eerste paragraaf geeft een beschrijving van de context waarop het onderzoek betrekking heeft weer. De tweede paragraaf geeft weer wie er bij het onderzoek betrokken zijn en op grond waarvan die doelgroepen betrokken zijn. In de derde paragraaf is te lezen gedurende welke periode het onderzoek plaatsgevonden heeft. Voor welke onderzoeksmethode gekozen is en welke waarnemingsmethoden en instrumenten ingezet zijn tijdens het onderzoek, is te lezen in paragraaf 4 en 5. In de zesde paragraaf wordt uitleg gegeven over de betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.. De laatste paragraaf laat zien hoe er rekening gehouden is met de ethische aspecten.

3.1 Context van het onderzoek.

De onderzoeksvraag richt zich op de zorgstructuur van de A v B school te E. Dit is een Christelijke basisschool school en één van de scholen van het VCO (Vereniging Christelijk Onderwijs Oost Nederland). De school bestaat uit twee vestigingen. Deze vestiging staat in een wijk aan de zuidrand van de stad en de meeste leerlingen, die de school bezoeken, wonen in deze wijk.

Het leerlingenaantal is 117 en verdeeld over 6 groepen. Groep 1 t/m 4 zijn enkelvoudige groepen. De bovenbouw bestaat uit 2 combinatiegroepen.

Er werken 9 leerkrachten, waarvan 2 fulltime en 7 parttime werken. De verdeling over de groepen is als volgt:

groep	Aantal leerlingen	fulltime/parttime
1	16	2 parttimers
2	18	1 fulltimer
3	15	2 parttimers
4	22	2 parttimers (waarvan 1 ook in groep3 werkt)
5/6	25	2 parttimers
7/8	23	1 fulltimer

De intern begeleider heeft een combinatiebaan. Ze werkt 2 dagen als ib-er en een ochtend als groepsleerkracht 5/6.

De directeur is fulltime aanwezig, maar werkt ook een aantal uren als bovenschools ICT-er op deze locatie.

Als onderwijsondersteuner kan de school gebruik maken van een conciërge die 2 dagen op school aanwezig is. Ook is er iedere ochtend een conciërge aanwezig die geplaatst is vanuit het sociale werkverband.

De school is een Daltonschool en heeft in 2008 het Dalton certificaat behaald. In de inleiding wordt beschreven hoe de school werkt volgens de Dalton principes.

3.2 Doelgroep

De doelgroep is onder te verdelen in populatie en respondenten. Harinck (2007) verstaat onder populatie de totale doelgroep waar je als onderzoeker iets van wilt weten. Binnen dit onderzoek bestaat de populatie in de eerste lijn uit het team van de school en in de tweede lijn uit de leerlingen van de school. Als de zorgstructuur zo ingericht is dat het past binnen de, door het team opgestelde en gedragen visie, komt het beide groepen ten goede.

Volgens Verschuren en Doorewaard (2005) zijn respondenten personen die gegevens over zichzelf verschaffen.

Als respondenten zijn de volgende groepen/mensen uitgezocht:

- Het team van de A v B school. Zij zijn in staat om hun kijk op de bestaande visie en zorgstructuur te geven. Daarnaast zullen zij met elkaar de nieuwe visie en de zorgstructuur gestalte gaan geven.
- A.K., Y.L. en Y.Z. Dit zijn externe deskundigen. Zij zijn voor dit onderzoek van belang omdat zij als deskundigen data kunnen verschaffen die van belang zijn voor dit onderzoek. *Een deskundige fungeert als leverancier van kennis* (Verschuren & Doorewaard, 2007 p. 118). kan worden met OGW. Tijdens een interview kan A. zijn kijk hierop geven.
- De ib-er van de M. school in L. Zij kan als informant data verschaffen over een, door haar gekende, situatie (Verschuren & Doorewaard, 2005).

3.3 Onderzoeksperiode.

De start van de onderzoeksperiode is oktober 2009. Het eind van het onderzoek is niet precies vast te stellen, omdat dit afhankelijk is van o.a. de intensiteit van vergaderen i.v.m. het visieonderzoek. Onderstaand tijdschema geeft weer welk onderdeel van het onderzoek wanneer heeft plaats gevonden.

Oktober 2009

Start literatuuronderzoek

Januari 2010

Bezoek M. school in L.

Februari 2010

Invoering achtereenvolgende gesprekken A v B school.

April 2010

Enquête uitdelen onder de teamleden met het verzoek dit begin mei ingevuld weer in te leveren.

Informatie verzamelen en ordenen.

Tweede ronde achtereenvolgende gesprekken.

Mei 2010

Uitslag enquête verwerken. Met de directeur een datum plannen om binnen een teamvergadering het eerste visie onderzoek te kunnen houden.

Juni 2010

Eerste deel visieonderzoek.

Interview met A.K.

Derde ronde achtereenvolgende gesprekken.

Juli en augustus 2010

Uitwerken en terugkoppeling naar het team eerste deel visieonderzoek.

Vastleggen en analyseren van data.

September, oktober en november 2010

Tweede deel visieonderzoek.

Vierde ronde achtereenvolgende gesprekken.

Bezoek bijeenkomst LVP en gesprek met Y.L.

Bezoek conferentie Opbrengst Gericht Werken; De Twentse Praktijk. Gesprek met Y.Z.

December 2010

Uitwerken en terugkoppeling naar het team tweede deel visieonderzoek.

Januari 2011

Vijfde ronde achtereekelijks gesprekken.

Evaluatie achtereekelijkse gesprekken met het team.

Februari 2011

Relateren van data aan literatuuronderzoek

Derde deel visieonderzoek en de uitwerking en terugkoppeling naar het team.

Maart, april 2011

Conclusies en aanbevelingen doen n.a.v. mijn onderzoek.

Mei, juni juli 2011

Evaluatie van mijn onderzoek.

Schooljaar 2011-2012

Nieuwe visie en zorgstructuur vastleggen in het schoolplan.

Het visieonderzoek is verspreid over een langere periode. De resultaten die uit een bijeenkomst naar voren komen, moeten verwerkt worden en als beginsituatie voor een volgende bijeenkomst dienen. Er moet ruimte geboden worden tijdens teamvergaderingen om van gedachten te kunnen wisselen.

De enquête over de huidige zorgstructuur wordt aan het begin van het onderzoek gehouden. Dit dient als beginsituatie om vast te kunnen stellen waar de school wel en niet tevreden over is betreffende de zorg. Bij het vormen van de nieuwe visie zal gekeken worden of de school, de aspecten waarover men tevreden is, behouden wil en of dit past binnen de nieuwe visie. De aspecten waarover de school niet tevreden is, zullen veranderd/vervangen moeten worden zodat ook die nieuwe aspecten binnen de nieuwe visie vallen.

3.4 Onderzoeksmethode

In de inleiding van dit hoofdstuk werden de 2 belangrijkste onderzoeksvormen al beschreven. Naast deze hoofdvormen *zijn er, allerlei meer specifieke, onderzoeksmethoden* (Harinck, 2007 p. 44). Verschuren en Doorewaard (2005) praten niet over onderzoeksmethoden, maar over onderzoeksstrategieën. Zij verstaan hieronder *een geheel van met elkaar samenhangende beslissingen over de wijze waarop iemand het onderzoek gaat uitvoeren* (p.147).

Bij dit onderzoek is gedeeltelijk gekozen voor een survey- onderzoek. Volgens Harinck (2007) is een survey- onderzoek *gericht op de vraag hoe mensen ergens over denken, wat ze ergens van vinden, hoe ze handelen, wanneer en wat ze doen* (p. 48). Een ander gedeelte van het onderzoek is een programma-evaluatie. Dit is een onderzoeksvorm, *die zich richt op het beoordelen van de kwaliteit van lopende projecten of programma's binnen en instelling of school* (Migelbrinck, in Harinck, 2007 p. 50). Binnen deze twee onderzoeksvormen is gekozen voor een mixed methode. Bij beide onderzoeksvormen is een gedeelte kwalitatief (beschrijvend) en kwantitatief (gegevens zijn neergelegd in grafieken en cijfers). Bij het kwalitatieve gedeelte wordt er direct aangesloten bij de onderwijskundige praktijk en staat de belevingswereld van de teamleden centraal (Kallenberg et al, 2007).

Het onderzoek is gehouden op schoolniveau.

3.5 Waarnemingsmethoden en onderzoeksinstrumenten.

Om onderzoek te kunnen doen worden er waarnemingsmethoden en onderzoeksinstrumenten ingezet. Volgens Harinck (2007) zijn de meest voorkomende waarnemingsmethoden: vragenlijsten, observeren, schriftelijke bronnen raadplegen en vragen stellen.

Tijdens dit onderzoek is gekozen voor:

- Bevragen d.m.v. een enquête (vragenlijst). Kallenberg et al (2007) geven aan dat dit een veelgebruikte methode is om meningen, opvattingen of kennis van het publiek te leren kennen. Omdat ik wil weten hoe het team over de huidige zorgstructuur denkt, maak ik gebruik van open en gesloten vragen. De gesloten vragen geven mij gerichte informatie over de onderwerpen die ik wil onderzoeken. De open vragen bieden het team de mogelijkheid om extra informatie te geven (Kallenberg et al, 2007).
- Bevragen d.m.v. een interview. Om een goed beeld te krijgen hoe mensen over een bepaalde kwestie denken, is een open interview een veelgebruikt onderzoeksmiddel (Kallenberg et al, 2007). Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van een half gestructureerd gesprek. Het gesprek is gedeeltelijk gevoerd a.d.h.v. een van te voren opgestelde vragenlijst. Twee andere gesprekken zijn open interviews. Op deze manier is geprobeerd achter de visies van de gesprekspartners te komen (Kallenberg et al, 2007).
- Literatuurstudie. Om de onderzoeksvraag en deelvragen goed te kunnen beantwoorden, is het van belang om te weten wat HGW en OGW inhouden en wat de overeenkomsten en verschillen zijn. De beschikbare literatuur helpt mij vast te stellen wat er al over deze onderwerpen bekend is (Kallenberg et al, 2007).

3.6 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.

Een onderzoek moet betrouwbaar zijn. Er moet verantwoord te werk gegaan worden (Kallenberg et al, 2007).

De enquête is vooraf besproken met de directeur van de school, de begeleider van de opleiding en met de critical friends van de opleiding. Achteraf zijn de gegevens geanalyseerd en in de data verwerkt.

Tijdens het interview zijn er geluidsopnames gemaakt. Deze zijn gebruikt bij de uitwerking van het interview.

Na iedere “visie”vergadering zijn de verworven data voorgelegd aan het team en besproken.

De validiteit van een onderzoek is de mate waarin het onderzoek aan zijn doel beantwoordt (Kallenberg et al, 2007 p.205). De vragen die gesteld zijn tijdens de enquête zijn relevant voor het onderzoek. Hoe werd er over de huidige zorgstructuur gedacht, wat kon onveranderd blijven en welke aspecten zouden anders moeten? Het team werd hier in staat gesteld om eerlijk te antwoorden. De informatie die verkregen is van de respondenten, is meegenomen in de dataverwerking en conclusie/aanbevelingen. Alle relevante aspecten, uitslag enquête, interview met A.K., gesprekken met Y.Z. en Y.L. en verslag bezoek school te L, zijn in de dataverzameling aan de orde gekomen.

Triangulatie is *een manier om de validiteit van onderzoek te verhogen* (Kallenberg et al, 2007 p. 46). Binnen dit onderzoek heeft triangulatie plaats gevonden doordat informatie van verschillende bronnen (enquête, interviews en visieonderzoek) met elkaar vergeleken en verbonden worden. Op deze manier vullen de gegevens elkaar aan en ondersteunen ze elkaar. De uitslag van de enquête is aan het team voorgelegd en daarna besproken. De gegevens die tijdens de visie vergaderingen naar voren kwamen, zijn vastgelegd, aan het team voorgelegd en besproken. Ze dienden tevens als startpunt voor een volgende visie vergadering. De conclusies van het interview en de gesprekken werden door het team besproken en dienden als vergelijkingsaspecten met hun kijk op de invulling van de zorgstructuur.

De onderzoeksconclusies gelden in de eerste instantie voor de A v B school. Andere scholen zouden wel gebruik kunnen maken van de conclusies die getrokken zijn vanuit de theorie, maar de toepasbaarheid is, binnen dit onderzoek, voor bovengenoemde school.

3.7 Ethische aspecten.

Boerman (2008) geeft een vijftal principes aan, waaraan ethische reflectie op een praktijkonderzoek moet voldoen. Hieronder wordt per principe weergegeven hoe dit onderzoek hieraan voldoet.

- Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog. De onderzoeksgroep is in begrijpelijke, concrete taal geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Na iedere visievergadering zijn de uitgewerkte gegevens/conclusies teruggekoppeld naar het team. Het interview met A.K. is na uitwerking, opgestuurd naar A.K. voor eventuele aanpassingen/correcties. Y.L. en Y.Z. hebben toestemming gegeven om hun gegevens te verwerken in het onderzoek. Werk van anderen dat gebruikt is, is *verricht binnen de grenzen van de rechtsregels voor intellectueel eigendom* (Boerman, 2008, p.4). Om zelfbedrog en slordigheid te voorkomen, is het onderzoek regelmatig besproken met de docent en medestudenten.
- Zorgvuldigheid en nalatigheid. Voorafgaand aan het onderzoek is met de directeur van de A v B school de opzet, de inhoud en de uitvoering van het onderzoek besproken. Daarna zijn de teamleden ingelicht en is aan hen gevraagd of ze mee wilden werken aan het onderzoek. Er is gewerkt met geanonimiseerde gegevens van betrokkenen. A.K., Y.Z. en Y.L. hebben toestemming tot publicatie gegeven omdat de mogelijkheid bestaat dat er verband gelegd wordt tussen hun persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens. Er heeft regelmatig contact plaatsgevonden met de begeleider en medestudenten om slordigheid en nalatigheid zoveel te voorkomen.
- Volledigheid en selectiviteit. Voorafgaand aan het onderzoek is met de directeur van de A v B school besproken hoe het onderzoek de school het best zou kunnen dienen. Er heeft een selectie plaatsgevonden van “onderwijsvormen” die bij de vorm van onderwijs, zoals die op deze school gegeven wordt, past. Naast HGW, zoals aangegeven in de 1-zorgroute, is gekozen voor OGW, omdat de school meedoet aan het LVP. Alle gegevens die uit het visieonderzoek, het interview, de gesprekken en de literatuurstudie naar voren zijn gekomen, zijn meegenomen in de onderzoeksresultaten en conclusie.
- Concurrentie en collegialiteit. Tijdens de gehele onderzoeksperiode is er samengewerkt met de begeleider en medestudenten. Het onderzoek is tijdens studiebijeenkomsten besproken en meerdere keren gelezen en van commentaar voorzien door hiervoor genoemde personen.
- Publiceren, auteurschap en geheimhouding. Er bestaat geen bezwaar tegen publicatie van dit onderzoek. Binnen de A v B school zullen resultaten en conclusies gebruikt worden voor publicatie in het schoolplan.
- Onderzoek in opdracht. Dit onderzoek wordt verricht op verzoek van de directeur van de A v B school, met volledige instemming van mijzelf. In hoofdstuk 1.1 en 1.2 wordt aangegeven waarom ik achter de keuze van dit onderzoek sta.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van mijn onderzoek weergegeven.

Om de data te verkrijgen zijn de volgende onderzoeksinstrumenten gebruikt: enquête, interview, visieonderzoek en open interviews. De deelvragen uit hoofdstuk 3 heb ik als uitgangspunt gebruikt.

4.1 Data uit enquête.

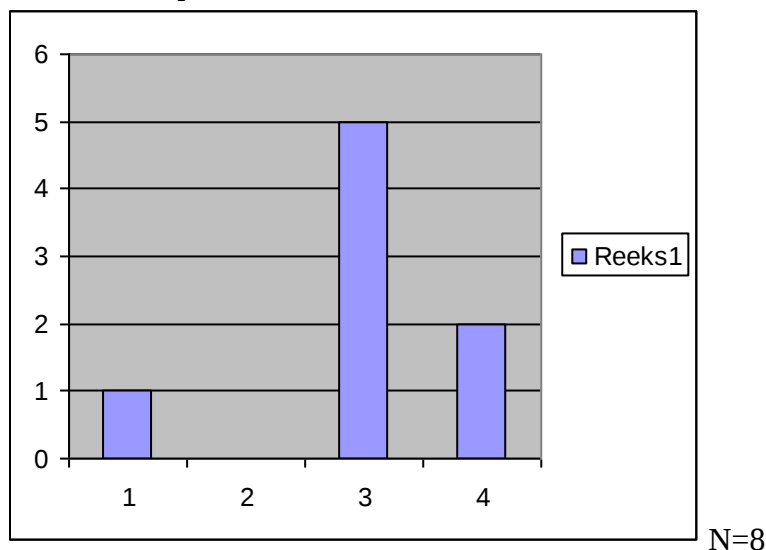
Hiermee wordt een gedeelte van deelvraag 1 uit hoofdstuk 1 beantwoord. **Wat is de visie van de A v B school op de zorgstructuur?**

Er zijn binnen deze deelvraag twee begrippen die onderzocht moeten worden namelijk **de visie** en **de zorgstructuur**. Door middel van een enquête wil ik onderzoeken hoe het team van de school tegen de huidige zorgstructuur aankijkt. Welke aspecten zijn goed/gaan goed en welke aspecten zouden eventueel voor verandering in aanmerking komen. De data over de visie worden weergegeven in hoofdstuk 4.3.

Van de 11 teamleden hebben 8 personen de enquête ingevuld. Van deze 8 zijn 2 leerkrachten pas een jaar werkzaam binnen deze school. Om objectief dit onderzoek uit te kunnen voeren, heb ik zelf niet deelgenomen aan de enquête. Ook de directeur heeft niet deelgenomen, omdat hij op een andere manier binnen de organisatie staat.

De antwoorden heb ik per vraag weergegeven.

1. Hoe goed ken je de inhoud van ons zorgplan, zoals deze beschreven staat in ons schoolplan?

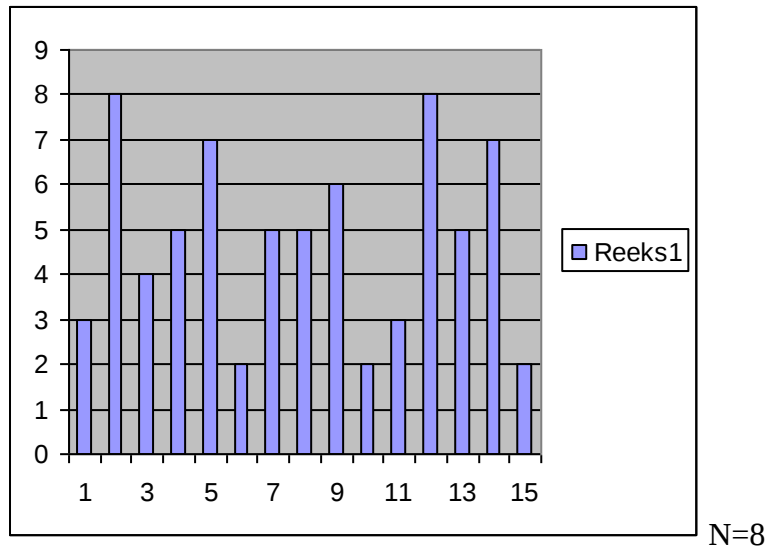


Figuur 3: Bekendheid met het zorgplan

- 1 Goed
- 2 Ruim voldoende
- 3 Voldoende
- 4 Onvoldoende

Uit de antwoorden blijkt dat maar 1 teamlid de inhoud van het zorgplan goed kent. Meer dan de helft geeft aan de inhoud voldoende te kennen. Twee teamleden kennen de inhoud onvoldoende.

2. Van welke inhoud ben je op de hoogte?

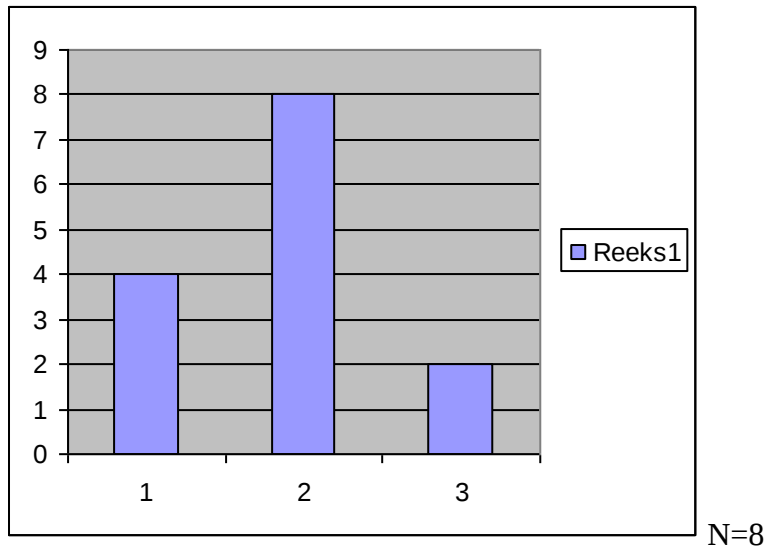


Figuur 4: Op de hoogte zijn van de inhoud van het zorgplan

- 1 Zorgstructuur
- 2 Toetskalender
- 3 Taken van de intern begeleider
- 4 Taken van de remedial teacher
- 5 Leerlingbespreking
- 6 PCL (Permanente Commissie Leerlingenzorg)
- 7 WSNS
- 8 ZAT (Zorg Advies Team)
- 9 Zittenblijven
- 10 Instroom van leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte
- 11 Uitstroom leerlingen groep 8 naar VO (voortgezet onderwijs)
- 12 Handelingsplan
- 13 Dyslexieprotocol
- 14 Protocol hoogbegaafden
- 15 Orthotheek

Alle teamleden zijn op de hoogte van het handelingsplan. Ook is merendeel van de teamleden op de hoogte van de toetskalender, de leerlingbespreking, zittenblijven en het protocol hoogbegaafden. Een minderheid van de teamleden is op de hoogte van de taken van de intern begeleider, PCL, instroom van leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte, uitstroom leerlingen groep 8 naar VO en orthotheek.

3. Wat is volgens jou een leerlingbespreking?

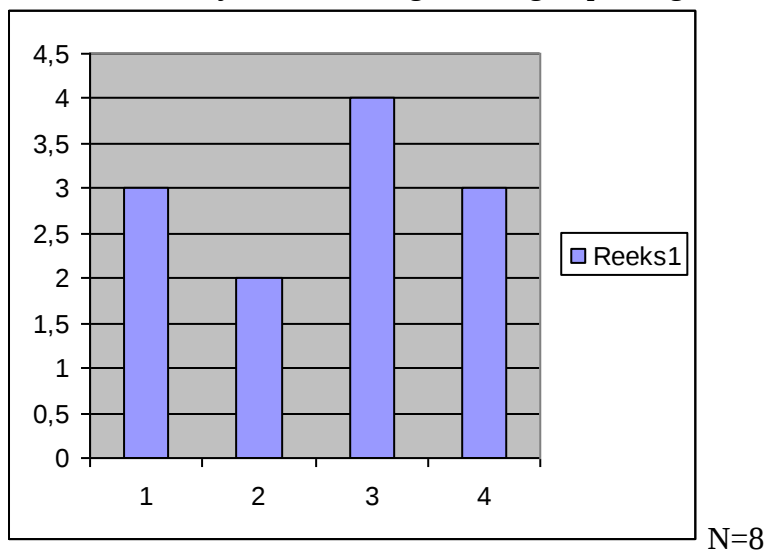


Figuur 5: De betekenis van een leerlingbespreking

- 1 Bespreking 2x per jaar n.a.v. de CITO toetsen met het hele team.
- 2 Duo overleg met de IB'er en de leerkracht.
- 3 Anders, nml.....

Acht teamleden geven aan dat zij onder een leerlingbespreking verstaan een duo-overleg met de IB'er en de leerkracht. Vier van deze 8 geven aan dat zij een combinatie van 1 en 2 zien als een leerlingbespreking. Twee leerkrachten geven bij anders aan dat zij de leerlingbespreking zien als een combinatie van 1 en 2 en daarnaast de achtwekelijkse gesprekken.

4. Wat vind je van de huidige leerlingbespreking?



Figuur 6: Beoordeling van de huidige leerlingbespreking

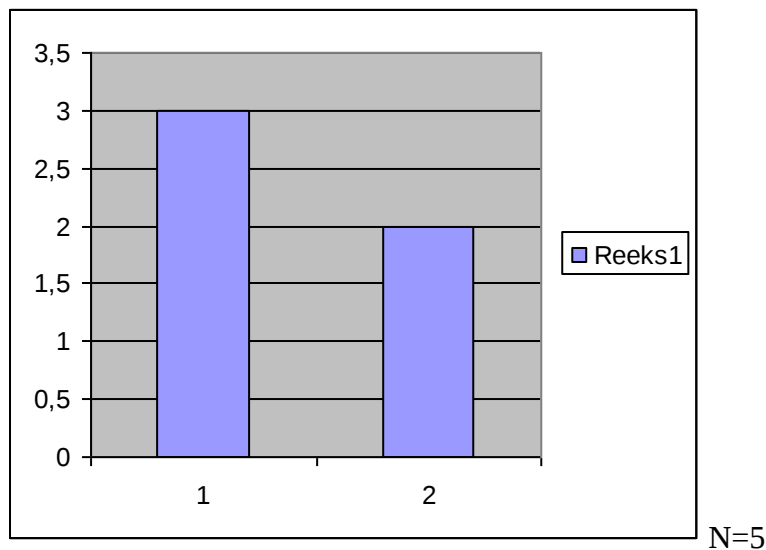
- 1 Goed
- 2 Ruim voldoende
- 3 Voldoende
- 4 Onvoldoende

Er zijn hier 12 antwoorden ingevuld, omdat 3 leerkrachten 2 antwoorden ingevuld hebben. Minder dan de helft van de leerkrachten is tevreden over de huidige manier van leerlingbespreking.

5. Ben je op de hoogte van jouw taken betreffende zorgleerlingen binnen de groep?
- ☐ 1 Ja
 - ☐ 2 Nee

Alle teamleden geven bij deze vraag aan op de hoogte te zijn van hun taken betreffende de zorgleerlingen binnen de eigen groep.

6. Ben je tevreden met onze huidige zorgstructuur?



Figuur 7: Tevredenheid over de huidige zorgstructuur.

- ☐ 1 Ja
- ☐ 2 Nee

Twee leerkrachten hebben zowel *ja* als *nee* ingevuld. Dit maakt hun antwoorden ongeldig. Eén leerkracht heeft geen mening gegeven. De tevredenheid over de huidige zorgstructuur is verdeeld. Omdat er nu maar 5 respondenten zijn, bestaat de mogelijkheid dat hier een vertekend beeld weergegeven wordt. De mogelijkheid bestaat dat het beeld anders zou zijn, indien de antwoorden van de andere 3 respondenten wel geldig waren.

Als opmerkingen werden bij deze vraag aangegeven:

- Het kan altijd beter (1x)
- Wordt beter (1x)
- Meer direct. Niet over teveel “schrijven” via IB er (1x)
- Ja, maar ... (1x)

7. Indien je bij vraag 6 JA geantwoord hebt, noem hieronder dan 3 aspecten waarover je tevreden bent.

Bij deze vraag werden de volgende aspecten door de teamleden aangegeven:

Thema	Specifiek
Communicatie 6 x respons	Korte lijnen (1x) Goed dat er leerlingbesprekingen zijn (2x) De achtereekelijkse gesprekken (3x)
Instrumenten 5 x respons	Het handelingsplan (1x) Staat duidelijk omschreven in het zorgplan (1x) Nu een goed leerlingvolgsysteem wat betreft handelingsplan/groepsplan (1x) Groepsplan technisch lezen (1x) Voor leerlingen met een niet al te grote achterstand voldoet het protocol (GHP) prima (1x)
Interne/externe hulp 4 x respons	Goede intern begeleider (1x) Veel inzet vanuit WSNS (1x) Extra hulp leerlingen (1x) Differentiatie in meer en minder werk (1x)

De leerkrachten zijn vooral tevreden over de communicatie, waarbij de achtereekelijkse gesprekken het meest positief gevonden worden. Het betreft hier met name de interne communicatie.

Bij de instrumenten geven 4 leerkrachten aan tevreden te zijn met het HP/GHP.

8. Indien je bij vraag 6 NEE geantwoord hebt, noem hieronder dan 3 aspecten waarover je ontevreden bent.

Bij deze vraag werden de volgende aspecten aangegeven:

Thema	Specifiek
Communicatie 7 x respons	Het over teveel schrijven (1x) Als leerkracht zou ik graag zelf met het zorgteam over een kind willen spreken i.p.v. via de IB er (1x) Bespreking 2x per jaar CITO met het hele team (1x) Misschien per bouw gaan doen of als duo overleg IB er – leerkracht (1x) Frequenter zorgoverleg (1x) Visie gedragen door het team is nog niet helder (1x) Er wordt niet altijd doorgepakt (1x)
Instrumenten 4 x respons	Handelingsplannen worden steeds beter (1x) Nog niet digitaal (1x) Meer observaties door IB er, zodat deze de leerling kent (1x) Meer een doorgaande lijn naar de volgende/vorige groep (1x)
Interne/externe hulp	Te weinig tijd voor RT (1x)

6 x respons	Soms te weinig hulp buiten de groep (1x) Als leerkracht weet je soms niet wat je nog meer kunt doen voor een leerling. Meer begeleiding daarin (1x) Onder- en bovenbouw IB er (1x) De trajecten duren erg lang als er echt iets aan de hand is (1x) Er is vaak structureel te weinig “ruimte” om met een zorgleerling aan de slag te gaan (in de onderbouw). De rest van de klas vraagt ook aandacht. De jongste groep is nog niet zelfstandig genoeg (1x)

Het minst tevreden zijn de leerkrachten over de communicatie. Met name de communicatie met externen (genoemd als eerste, tweede en vijfde) wordt genoemd. Intern is men niet tevreden over de bespreking n.a.v. de CITO (2x).

Bij de interne/externe hulp geeft het team aan dat de problemen vooral liggen op het gebied van de hulp/RT die men zou willen geven aan leerlingen die dit nodig hebben (4x). Deze problemen komen voort uit tijdgebrek (2x), formatie (1x) en kennis (1x).

4.2 Data uit interview.

Vanuit WSNS neemt de A v B school deel aan het LVP. Dit gaat uit van OGW. Mijn onderzoeksvraag luidt: **Is de 1-zorgroute een instrument dat past bij de visie op de zorgstructuur van de A v B school?** Daarbij gaat de 1-zorgroute uit van HGW. Om te onderzoeken hoe WSNS aankijkt tegen HGW, heb ik een interview gehouden met A.K. Hij is orthopedagoog en coördinator van het Steunpunt Onderwijszorg E. Binnen dit Steunpunt vallen 41 basisscholen en 2 speciale basisscholen, samen goed voor 9500 leerlingen. Hieronder volgt een samenvatting van dit interview. Het gehele interview is als bijlage 5 toegevoegd.

- A. geeft aan dat binnen WSNS gekozen is voor een andere definitie van onderwijsbehoefte dan de 1-zorgroute aangeeft. Volgens WSNS is onderwijsbehoefte de instructiebehoefte van een leerling. Deze instructie is nodig om een bepaald doel te bereiken. De 1-zorgroute komt bij WSNS in de tweede instantie. WSNS gaat ervan uit dat alle kinderen de doelen kunnen behalen. De doelen en de leerstof staan centraal en dit is leerkrachtgestuurd. Er zijn twee belangrijke dimensies:

1. Wat? Dit is de inhoud van het onderwijs.

2. Hoe? Hoe geef ik dit onderwijs?

Toch gaan volgens A.K. OGW en HGW goed samen. Als het schema van de 1-zorgroute gehanteerd wordt en in plaats van “signaleren van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften” ingevuld wordt “signaleren van kinderen met algemene onderwijsbehoeften, instructiebehoeften”, dan gaat het om dezelfde manier van denken op een iets eenvoudiger manier.

De visie van A.K. kan als volgt worden samengevat: OGW en HGW gaan prima samen, als de term onderwijsbehoefte wordt vervangen door instructiebehoefte. De hooggestelde doelen kunnen door alle kinderen behaald worden, door deze, samen met de leerstof, centraal te stellen.

Uit de open interviews met Y.L. en Y.Z. blijkt dat beiden de visie van A.K. delen. Y.L. heeft veel ervaring met en kennis van leerlingvolgsystemen, interventies op basis van leerresultaten en evidence based onderzoeken. Ze is betrokken (geweest) bij verschillende landelijke innovatieprojecten, zoals Effectieve Instructie, de 1-zorgroute en de Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden. Zij was aanwezig tijdens de bijeenkomst van het LVP in oktober 2010 te E. en gaf hier een voorlichting over doelgericht en planmatig werken aan leesontwikkeling in groep 1 en 2. L. is bezig met het ontwerpen van een schema waarin de koppeling weergegeven wordt van de cyclus HGW aan de groepsplannen en OGW. Y.Z. is onderwijsadviseur bij Expertis. Tijdens de conferentie Opbrengst Gericht Werken; De Twentse Praktijk gaf zij een workshop opbrengstgericht werken en schoolverbetering. Beiden geven aan dat HGW en OGW goed samen gaan.

4.3 Data uit visieonderzoek

Dit onderzoek geeft antwoord op de deelvraag: Wat is de visie van het team van de A v B school op de zorgstructuur?

Er is o.a. gewerkt volgens de Placemat Consensus en het rubriceren van stellingen (Kagan, Kompels & Jaeger de, 2007). Tijdens de eerste bijeenkomst heeft het team 16 stellingen (zie bijlage 6) naar voren gebracht, van waaruit tijdens de volgende bijeenkomsten de onderstaande visie is opgesteld:

De leerlingenzorg richt zich op alle leerlingen en doet recht aan het individuele kind, die zijn talenten op eigen niveau kan en mag ontwikkelen. Deze ontwikkeling wordt nauwlettend gevolgd, waarbij zoveel mogelijk wordt aangesloten door extra hulp voor zwakke leerlingen en/of extra aandacht voor snelle leerlingen en door het aanbieden van aangepaste leerwegen indien noodzakelijk. Om de effectiviteit hiervan te vergroten wordt er zoveel mogelijk met GHP's gewerkt. Deze kunnen betrekking hebben op leerstof gebied alsmede het sociaal-emotionele gebied. Duidelijkheid over de ontwikkeling staat, naar ouders, leerlingen en teamleden toe, centraal. Als school (h)erkennen we onze grenzen en geven we die ook naar ouders aan en zullen verwijzen indien wij de gevraagde hulp niet (meer) kunnen leveren.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

Volgens Harinck (2007) is het belangrijk dat er een reflectie plaatsvindt op de uitkomsten. De indrukken en interpretaties, die opgedaan zijn tijdens het schrijven van de resultaten (hoofdstuk 4), dienen als reflectie op de uitkomsten.

In dit hoofdstuk zal ik, met de resultaten die na onderzoek naar voren zijn gekomen, de onderzoeksvraag en deelvragen beantwoorden.

Mijn onderzoeksvraag luidde:

Is de 1-zorgroute een instrument dat past bij de visie op de zorgstructuur van de A v B school?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heb ik een aantal deelvragen opgesteld en onderzocht. Ik zal eerst een antwoord geven op de deelvragen en daarna ingaan op de onderzoeksvraag.

5.1 Deelvraag 1: Wat is de visie van het team van de A v B school op de zorgstructuur?

Uit de kwalitatieve gegevens van de vragenlijst naar de tevredenheid van het team over de huidige zorgstructuur, komt verdeeldheid naar voren. Verdeeldheid over aspecten die te maken hebben met communicatie, instrumenten en interne/externe hulp. Een deel van die verdeeldheid komt voort uit onduidelijkheid (wat is een leerlingbespreking?), de mate van communicatie en met wie, de inzet van bepaalde instrumenten (doorgaande lijn, digitalisering) en de (hoeveelheid) inzet van interne/externe hulp.

Binnen een visie moet duidelijk zijn hoe de school betekenis geeft aan de dagelijkse werkzaamheden. De visie op de zorgstructuur moet dus uitdrukken hoe de school dagelijks met de zorgstructuur omgaat. Daar moet duidelijkheid over bestaan. Om deze duidelijkheid te krijgen, moet de school weten waar men heen wil. *Beginnen met het einde voor ogen betekent beginnen met een duidelijk beeld van je einddoel* (Covey, 2010 p. 82).

De visie op de zorgstructuur die het team opgesteld heeft (zie hoofdstuk 4.3), moet die duidelijkheid geven. Dit betekent dat het team de onduidelijkheden, die tijdens het onderzoek naar voren zijn gekomen, bespreekbaar zal moeten maken (zie hoofdstuk 5.4).

5.2 Deelvraag 2: Sluit HGW aan bij deze visie?

In hoofdstuk 2.2 staan de zeven uitgangspunten voor HGW genoemd. Deze zouden moeten passen binnen de visie van de A v B school, wil HGW aansluiten bij deze visie.

1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal. Volgens De Lange (in Pameijer et al, 2006, p.14) zijn onderwijsbehoeften dat *wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken*. In de visie staat dat de leerlingenzorg zich richt op alle leerlingen en recht doet aan het individuele kind. Hierbij wordt aangesloten door extra hulp voor de zwakke leerlingen en/of extra aandacht voor snelle leerlingen en dat eventueel aangepaste leerwegen aangeboden worden indien noodzakelijk. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er gekeken wordt naar onderwijsbehoeften. Deze onderwijsbehoeften worden zoveel mogelijk in GHP's verwerkt om de effectiviteit van de hulp, die gegeven moet worden, zoveel mogelijk te verhogen. Hoe deze effectiviteit van de hulp in GHP's verhoogt kan worden, wordt in dit onderzoek niet verder aangegeven, omdat mijn onderzoek niet zover voert.
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking. *Een kind ontwikkelt zich niet in een isolement maar in wisselwerking met zijn omgeving. Het gaat dus niet alleen om het kind, maar om het kind in interactie met zijn omgeving* (Pameijer et al, 2009 p.20). Volgens de visie wordt de ontwikkeling van het kind duidelijk centraal gesteld, naar ouders, leerlingen en elkaar toe. Dit geeft een wisselwerking aan. Hoe die wisselwerking plaatsvindt staat niet benoemd evenmin de afstemming.

3. De leerkracht doet ertoe. Binnen de visie is dit terug te vinden in het gegeven dat de leerlingenzorg zich richt op alle leerlingen en recht doet aan het individuele kind, die zijn talenten op eigen niveau kan en mag ontwikkelen. Volgens Pameijer et al (2009) is een belangrijk kenmerk van een effectieve leerkracht dat deze doelgericht om kan gaan met verschillen tussen leerlingen.
4. Positieve aspecten zijn van groot belang. Volgens Pameijer et al (2009) bieden positieve aspecten perspectief. In de visie wordt aangegeven dat het individuele kind zijn talenten, dit is een positief aspect, op eigen niveau kan en mag ontwikkelen.
5. We werken constructief samen. Marzano (in Pameijer et al, 2009 p.32) zegt *één van de bepalende kenmerken van effectieve ouderbetrokkenheid blijkt een goede communicatie te zijn*. De school geeft aan dat duidelijkheid over de ontwikkeling naar ouders, leerlingen en elkaar toe, centraal staat.
6. Ons handelen is doelgericht. Bij HGW wordt hiermee bedoeld; waar wil de school (leerkracht, leerling) naartoe, wat is het doel en wat is nodig om dat doel te bereiken? (Pameijer et al, 2006) Het team geeft aan dat het recht wil doen aan het individuele kind, dat zijn talenten op eigen niveau kan en mag ontwikkelen. Om dat doel te kunnen behalen, zal gekeken moeten worden naar wat nodig is om dit te kunnen bereiken. De ontwikkeling wordt nauwlettend gevolgd. Eventuele hulp en extra aandacht wordt gegeven aan zwakke leerlingen en is er ook voor snelle leerlingen. Om het effect van deze hulp te vergroten (het behalen van het doel) wordt zoveel mogelijk gewerkt met GHP's. Uit de vragenlijst kwam naar voren dat er ook gewerkt wordt met HP's.
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant. Het moet duidelijk zijn hoe men op school wil werken en waarom. De school moet hier open over zijn. Een leerkracht werkt planmatig en deze systematiek wordt bewaakt met formulieren en checklists (Pameijer et al, 2009). In de visie wordt aangegeven dat de ontwikkeling van het individuele kind nauwlettend gevolgd wordt en dat duidelijkheid hierover centraal staat naar ouders, leerlingen en elkaar toe. Uit de vragenlijst is naar voren gekomen dat er gewerkt wordt met GHP's en HP's. Deze worden besproken tijdens de achtwekelijkse besprekingen. Het team is op de hoogte van de toetskalender, zodat er planmatig getoetst wordt. In het onderzoek is niet gekeken naar formulieren en/of checklists die school hiervoor gebruikt.

De zeven uitgangspunten van HGW zijn terug te vinden in de visie van de school. Er zit wel verschil in de mate van duidelijkheid en sterkte waarop deze uitgangspunten terug te vinden zijn in de visie. De uitgangspunten 2 en 3 zijn minder duidelijk en sterk dan de overige uitgangspunten.

Bij punt 2 is het wel duidelijk dat er een wisselwerking plaatsvindt omdat de ontwikkeling van het kind centraal gesteld wordt. Centraal naar ouders, leerlingen en elkaar. Maar hoe die wisselwerking plaatsvindt en afgestemd wordt, staat niet vermeld in de visie.

Uitgangspunt 3 gaat uit van de leerkracht. Deze doet ertoe. Binnen de visie wordt gesproken over de leerlingenzorg. Deze richt zich op alle leerlingen. Leerkrachten vallen ook binnen de leerlingenzorg, maar worden niet met name genoemd binnen dit aspect van de visie. De visie gaat ervan uit dat de gehele leerlingenzorg (intern en extern) zich richt op alle leerlingen en recht doet aan het individuele kind, dat zijn talenten op eigen niveau kan en mag ontwikkelen.

5.3 Sluit OGW aan bij deze visie?

Binnen het waarderingskader van het ministerie (zie hoofdstuk 2.2) staan 5 indicatoren genoemd die verwijzen naar elementen van OGW. Om aan deze 5 indicatoren te kunnen voldoen moet een school planmatig en cyclisch werken. OGW gebruikt hiervoor de cyclus van Deming (zie hoofdstuk 2.2). In de visie van de A v B school staat dat er, om de

ontwikkeling van leerlingen nauwlettend te kunnen volgen, gewerkt wordt met GHP's. Het werken met GHP's past binnen de cyclus van Deming. Hoe deze GHP's uitgevoerd worden, is in dit onderzoek niet meegenomen.

5.4 Is de 1-zorgroute een instrument dat past bij de visie op de zorgstructuur van de A v B school?

Zoals in hoofdstuk 2.1 gesteld is, wordt er binnen de 1-zorgroute gewerkt volgens HGW. De visie van de A v B school sluit aan bij zowel HGW als OGW. Zwart (2010) en Leenders (2010) geven beiden aan dat er tussen HGW en OGW een verschil zit in fase 2, het begrijpen/analyseren. Het moment van toepassen van deze fase is het enige verschil tussen beide manieren van werken. De inhoudelijke kanten komen met elkaar overeen. Volgens Leenders (2010) maakt het niet uit welke model je als uitgangspunt neemt. Van belang is dat de verschillende onderdelen in de juiste volgorde en goed worden uitgevoerd.

Hieruit kan ik concluderen dat de 1-zorgroute een instrument is dat past binnen de visie van de A v B school.

Daarbij wil ik de volgende aanbevelingen doen:

- Uit de vragenlijsten is naar voren gekomen dat er veel onduidelijkheden bestaan over aspecten die te maken hebben met communicatie, instrumenten en interne/externe hulp. Om hier meer duidelijkheid over te krijgen zou de school, bij de invoering van de 1-zorgroute binnen de school, gebruik kunnen maken van de vragen die Clijsen et al (2007) aangeven op pagina 109. Deze vragen moeten o.a. antwoord geven op de manier waarop groeps- en leerlingbesprekingen plaatsvinden, welke taak wie van het team en externen hierbij vervullen, hoe er gecommuniceerd wordt binnen het team, naar ouders en anderen toe, hoe de kwaliteit van de zorg binnen de school bewaakt en geëvalueerd wordt en welke verantwoordelijkheden bij welke personen liggen.
- Bovenstaande aanbeveling sluit aan bij de manier waarop Bos (2010) aangeeft hoe een school kan bewijzen dat men hun visie waarmaakt. Volgens hem moet een school een tussenstapje maken. In een schoolplan zou niet alleen de visie moeten staan, maar ook de manier (en) waarop de school werkt om deze visie waar te maken. *Ze stellen eerst hun visie op bijvoorbeeld didactisch handelen vast, maar vertalen direct daarna hun visie in concrete en meetbare (of merkbare) indicatoren* (Bos, 2010). Dus op basis van een visie wordt een competentielijstje (in dit geval) voor 'Didactisch Handelen' gemaakt. Deze competenties kunnen dan systematisch en regelmatig door bijvoorbeeld het team en de directie beoordeeld worden. Hierdoor wordt het veel eenvoudiger om de indicatoren, die de inspectie hanteert bij de beoordeling bij het toezicht op scholen, te beoordelen. Ook geeft dit de school (en de omgeving) meer duidelijkheid over de manier waarop gewerkt wordt. Als de school de vragen van Clijsen et al (2007) zou beantwoorden, zou men deze tussenstapjes aan kunnen geven en de visie daarmee verduidelijken. Dit zorgt ervoor dat de manier van werken, zoals HGW en OGW beogen, ook duidelijk gemaakt wordt.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

Onderzoeken is in wezen niets anders dan een manier om tot kennis te komen (Harinck, 2007 p. 9). Als je een vraag hebt, wil je proberen, door het verzamelen van gegevens, om tot een antwoord te komen. Volgens Harinck (2007) gaat het daarbij om het waarnemen. Je gaat dus niet uit van je eigen ervaringen, maar je kijkt wat er in werkelijkheid gebeurt, luistert naar wat er gezegd wordt en raadpleegt geschreven documenten. Hierop baseer je het antwoord op je vraag.

Dit sluit aan bij de opleidingsvisie van Fontys OSO die Bouman et al aangeven. Er wordt uitgegaan van een *competentiegerichte benadering*. Dit betekent dat je leert om *alle ervaringen uit opleiding en praktijk te gebruiken om tot verdiept inzicht te komen, zodat je beter in staat bent, om samen met anderen, op eigen wijze, passende antwoorden te vinden op een diversiteit aan hulpvragen* (Bouman et al, 2009 p.11).

Hierbij staan drie aspecten centraal:

- De theorie
- De praktijk
- De persoon

Bij de theorie gaat het om het opdoen van basiskennis en specialistische kennis. Bij de praktijk om de implementatie daarvan in de eigen werkplek. En bij de persoon om de persoonlijke ontwikkeling in zijn/haar eigen beroep.

In dit hoofdstuk geef ik aan of dit onderzoek aansluit bij de visie van Fontys en Harinck. Met andere woorden; Ben ik tot kennis gekomen door dit onderzoek? Heb ik theoretische kennis opgedaan? Ben ik bij de praktijk tot implementatie gekomen in mijn eigen werkplek? Heb ik mij persoonlijk ontwikkeld in mijn eigen beroep?

6.1 De theorie.

Theorie: een definitie

Een complexe verzameling uitspraken en hypotheses over het waarom van een bepaald domein van verschijnselen. In een theorie wordt het verschijnsel met andere begrippen in verband gebracht en wordt het verband begrijpelijk gemaakt. Ook worden belangrijke begrippen gedefinieerd (Harinck, 2007 p.32).

Binnen mijn theoretisch kader heb ik gebruik gemaakt van literatuur en meningen/opvattingen van experts. Op deze manier heb ik getracht inzichtelijk te maken wat HGW en OGW inhouden en hoe beide in verhouding tot elkaar staan. Door op deze manier te werk te gaan, heb ik mijn kennis over OGW en HGW absoluut vergroot.

Vanuit mijn werksituatie was ik, voor een deel, op de hoogte van de manier van werken zoals bij OGW gebeurt. Binnen ons Samenwerkingsverband had ik een aantal cursusdagen gevolgd om op een goede manier met GHP's te kunnen werken op school. Deze dagen waren hoofdzakelijk praktijkgericht. Door mij te verdiepen in de literatuur werd mij duidelijk hoe er bij OGW en HGW gewerkt werd. Door het interview met A.K. was ik in staat om de koppeling, tussen wat ik in de literatuur gelezen had en hoe A.K. in de praktijk te werk ging op het gebied van OGW, te maken. De relatie tussen OGW en HGW werd voor mij duidelijk na het volgen van de conferenties en de gesprekken hierover met Y.L. en Y.Z.

Dit alles heeft mijn basiskennis verdiept en mijn specialistische kennis vergroot. Tevens was ik hierdoor in staat om antwoord te geven op twee van mijn deelvragen; sluit HGW aan bij deze visie en sluit OGW aan bij deze visie? Omdat ik nu wist wat de belangrijkste aspecten van beide manieren van werken zijn, kon ik deze naast de (nieuwe) visie van de school leggen.

6.2 De Praktijk

In de inleiding heb ik een viertal competenties genoemd die ik tijdens dit onderzoek wilde ontwikkelen. Daaronder bevinden zich competenties die met de praktijk te maken hebben. Door het implementeren van een aantal aspecten, die te maken hebben met OGW en/of HGW, heb ik deze competenties kunnen ontwikkelen.

- Interpersoonlijk handelen, werken met teamleraren. Deze competentie sluit aan bij uitgangspunt 6 van HGW, ons handelen is doelgericht. Door de visie te onderzoeken met het team en een nieuwe visie op te stellen, wordt duidelijk waar we als school naartoe willen. Tevens kreeg ik hierdoor antwoord op mijn deelvraag; Wat is de visie van de A v B school op de zorgstructuur? Ik vond het erg prettig om op deze manier met het team te onderzoeken hoe we (toekomstgericht) willen werken. Het gaf een gevoel van saamhorigheid. Dit komt ook ten gunste van het werkklimaat. De invoering van de achtereekelijkse gesprekken past binnen deze visie. Tijdens deze gesprekken wordt gekeken naar wat nodig is om gestelde doelen te behalen. Ook wordt de ontwikkeling van de leerlingen hier besproken en wat er nodig is aan hulp om de gestelde doelen te bereiken.
- Coördinerend handelen, werken met een team leraren. Hierbij sluiten uitgangspunt 5 van HGW; we werken constructief samen, en 7; de werkwijze is systematisch, in stappen en transparant, aan. Om op een goede manier zorg te kunnen dragen voor de overdracht van de zorgstructuur binnen de school, moet er constructief samengewerkt worden. Door het implementeren van de achtereekelijkse gesprekken, is hiertoe een eerste aanzet gegeven. Ook het opzetten van collegiale consultaties heeft bijgedragen aan een samenwerking, waarbij met en van elkaar geleerd wordt. Binnen de school werd al gewerkt met een GHP voor technisch lezen. Ik heb dit schooljaar een GHP gemaakt voor rekenen, die nu ook schoolbreed gebruikt wordt. Op deze manier wordt er systematischer, meer in stappen en transparanter gewerkt. Als ib-er vind ik deze GHP's heel overzichtelijk werken. Ik kan in één oogopslag zien welke leerlingen op welk niveau zitten, welke leerstof er wanneer aangeboden wordt en welk (streef) doel deze leerlingen wanneer moeten behalen.

Naar ouders toe is deze manier van werken ook gecommuniceerd. Ouders kunnen zien op welk niveau hun kind werkt en wat er wanneer gedaan wordt. Om de transparantie naar ouders toe te vergroten, heb ik ouderformulieren (zie bijlage 7) ontworpen naar het voorbeeld van Pameijer et al (2009). Deze formulieren kunnen gebruikt worden om constructief te communiceren met ouders. Het is voor alle "partijen" duidelijk wat er gecommuniceerd wordt en ook achteraf kunnen er geen misverstanden bestaan over wat er gecommuniceerd is.

- Implementerend handelen, werken binnen de schoolorganisatie. Deze competentie sluit ook aan bij uitgangspunt 7 van HGW. Om mij vooraf beter voor te kunnen bereiden op de leerlingbesprekingen, heb ik het formulier *Aanmelding leerlingbespreking of zorgteam* (Pameijer et al, 2009 p. 244) geïmplementeerd binnen de school. Het helpt niet alleen mij om me vooraf beter te kunnen voorbereiden, maar de leerkrachten moeten nu ook gericht nadenken over de reden waarom zij deze leerling (en) willen bespreken. Tevens moeten zij de mening van de leerling (en in sommige gevallen de mening van de ouders) invullen. Op deze manier worden de leerlingen veel meer betrokken bij hun eigen leerproces/hulptraject. Daarnaast kan ik de informatie die ik nu krijg, beter gebruiken tijdens het driehoeksoverleg dat ik heb met twee collegiale consultants en bij een eventuele aanmelding voor onderzoek. Tevens biedt deze manier van werken het voordeel dat de gegevens beter te gebruiken zijn voor het invullen van IHP's. Na het lezen van de boeken van Pameijer et al (2006

en 2009) heb ik het format van de IHP's, zoals ze op school aanwezig waren, aangepast (zie bijlage 8). Op de oude IHP's werd bij de beginsituatie alleen maar aangegeven welke scores een kind had en wat er niet goed ging. Nu moet er ook aangegeven worden wat er wel goed gaat. Dit kan dan als uitgangspunt dienen om mee aan het werk te gaan. Uitgaan van de positieve aspecten (uitgangspunt 4 van HGW). Dit laatste heb ik ook ingezet, door het implementeren van HP's die samen met de leerlingen geschreven worden. Wij noemen dit Kind HP's (zie bijlage 9). Ze worden vooral ingezet als een leerling problemen heeft op het sociaal emotioneel gebied. Ik ben mijn collega's nu aan het coachen om deze HP's op een goede manier, samen met de leerlingen te leren invullen.

Binnen het aspect praktijk heb ik, gedurende de periode dat ik met dit onderzoek bezig ben, bovenstaande veranderingen geïmplementeerd in mijn eigen werkplek. Tevens heb ik mijn vooraf gestelde competenties, kunnen ontwikkelen. Dit maakt dat ik het volgende aspect, dat centraal staat bij Fontys, ook goed heb kunnen ontwikkelen.

6.3 De persoon.

Toen ik aan dit onderzoek begon, was ik nog niet werkzaam als ib-er. Ik twijfelde daarom heel erg, toen mijn directeur mij vroeg om de zorgstructuur binnen onze school te onderzoeken en aan te pakken. Zou ik dat wel kunnen? En wat zou de ib-er daarvan vinden? Gelukkig werd die laatste twijfel door de ib-er snel weggenomen. Zij gaf aan juist blij te zijn met zo'n onderzoek, want zij merkte dat de teamleden niet tevreden waren met de zorgstructuur zoals die op dat moment was. Er moesten dingen veranderen, maar zij kon dat niet alleen. Zij gaf aan mij juist als een "meerwaarde" te zien en stimuleerde mij om het onderzoek te starten.

Het andere punt van twijfel nam, gedurende het onderzoek, steeds meer af. Een goede aanzet tot verandering, was het bezoek aan de M. school in L. Wat ik daar zag en de theoretische kennis die ik opdeed, stimuleerde mij om ook andere veranderingen op te zetten (zie hoofdstuk 6.2). Dat de ib-er met pensioen ging en ik haar werk over mocht nemen, speelde hier ook een positieve rol in. Mijn positie binnen het team veranderde hierdoor en ik kon veranderingen in gang zetten en mijn teamleden helpen en coachen om met die veranderingen om te (leren) gaan. Tijdens het eerste "officiële" overleg dat ik, als ib-er, met de directeur had, vroeg hij mij of ik voor mijzelf een beeld had van de manier waarop ik het ib werk invulling wilde geven. Ik kon daar op dat moment nog geen antwoord op geven. Natuurlijk wist ik wel welke werkzaamheden ik zou moeten verrichten, maar dat was puur technisch.

Door dit onderzoek is mij duidelijk geworden welke richting ik op wil gaan om als ib-er een zodanige positie binnen de organisatie in te nemen, dat ik *als een spin in het web* (Clijsen, 2007 p.24) in de organisatie fungeer. Ik weet nu dat OGW, zoals ons Samenwerkingsverband het aangeeft, prima te combineren valt met HGW, zoals de 1-zorgroute dit bedoelt. En deze manier van werken past bij mij. Het geeft een duidelijke richting aan, door de doelen die er gesteld worden. Daarnaast geeft het duidelijkheid, door de systematiek die o.a. bewaakt wordt met formulieren en checklisten. En als laatste biedt het de mogelijkheid om ieder kind de kans te geven zijn/haar talenten op eigen niveau te mogen ontwikkelen.

Ik merk dat ik me zekerder voel in mijn werk als ib-er, nu ik weet hoe ik wil werken. Dit onderzoek heeft mij niet alleen antwoord gegeven op mijn onderzoeksvraag en deelvragen, maar ook op de vraag die mijn directeur mij tijdens het eerste overleg stelde. Daarom kan ik volmondig zeggen dat dit onderzoek een hele belangrijke bijdrage heeft geleverd aan mijn persoonlijke ontwikkeling in mijn eigen beroep. Ik ben tot kennis gekomen en kan deze kennis gebruiken voor mijn vak als ib-er en voor het doel dat ik aan het begin van mijn onderzoek had gesteld (zie inleiding). Binnen onze organisatie kunnen we nu komen tot een

toekomstzekere zorgstructuur, die zodanig opgezet is, dat we een goed intern zorgplan hebben waarin duidelijk wordt hoe wij onze leerlingen de meest optimale zorg kunnen bieden.

Nawoord

Dit onderzoek had nooit tot stand kunnen komen zonder de hulp van een groot aantal mensen. In dit nawoord wil ik deze mensen graag bedanken.

Als eerste wil ik mijn teamleden bedanken voor hun medewerking en geduld. Jullie moesten vragenlijsten invullen, meedenken over een nieuwe visie, veranderingen “ondergaan” en geduldig luisteren naar mijn verhalen, gemopper (als iets niet liep zoals ik dat wilde) en ideeën. Zonder jullie zou ik mijn onderzoeksvraag nooit hebben kunnen beantwoorden.

Vervolgens wil ik mijn onderzoeksbegeleider van Fontys Hogescholen bedanken voor het lezen van mijn stukken, het geven van feedback, de overlegmomenten en de kennis en ondersteuning die ik van haar mocht ontvangen.

Mijn directeur. Als Critical Friend heb je mijn onderzoek steeds kritisch gelezen en van feedback voorzien. Ondanks je eigen drukke werkzaamheden nam je hier steeds de tijd en moeite voor.

Mijn Critical Friend M.B. Het ging niet eens altijd om het lezen, maar jij begreep mij als geen ander op de moeilijke momenten.

De overige respondenten voor de interviews en kennis die jullie mij hebben (mee) gegeven. Het heeft mij geholpen om mijn onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden. Maar ook om mij een weg te vinden in de manier waarop ik invullen wil geven aan het vak van een intern begeleider.

Mijn vrienden, die het mij niet kwalijk genomen hebben dat ik de afgelopen twee jaar bijna geen tijd voor ze had. Ik beloof dat ik het goed zal maken.

Mijn moeder en schoonmoeder. Jullie hebben geholpen om het huishouden draaiende te houden en dankzij jullie kregen we, op de dagen dat ik moest studeren, toch nog een gezonde maaltijd.

Mijn man en kinderen. Jullie hebben mij de tijd en ondersteuning gegeven om dit onderzoek te kunnen doen.

En als laatste, maar voor mij de meest belangrijke, mijn vader. Helaas heb je niet meer mee mogen maken dat ik dit onderzoek uitgevoerd heb. Toch zijn jouw wijze woorden mijn grote drijfveer geweest en daarom wil ik dit onderzoek graag aan jou opdragen.

Allemaal bedankt,

Willeke Regtop
Mei 2011

Literatuurlijst.

- A v B school, (2009-2010) *Schoolgids*. Opgehaald op 11-09-2010 van <http://www.avbschool.nl/Schoolgids.pdf>
- Bannink, F. (2006) *Oplossingsgerichte vragen* Amsterdam: Pearson
- Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Opgehaald op 24-12-2010 van http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman%2C_R-1-%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf
- Bos, C.A. (2010) *Kwaliteitszorg en de visie op het onderwijsproces*. Opgehaald op 02-01-2011 van <http://www.pulseprimaironderwijs.nl/nl/pulse/detail/427>
- Bouman, A., Jespers, H., Kerstens, P., Laros, P. & Riezebos, A. (2009) *Module student Leer- en Onderzoekslijn* Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
- Clijsen, A, Lange, S., de, Gijzen, W. & Spaans, G. (2007) *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs* WSNS plus en KPC Groep
- Covey, S.R. (2010) *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap* Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact
- Fontys OSO (2009) *Reader Leer- en onderzoekslijn*
- Gelderblom, G. (2010) *Conferentie Opbrengst Gericht Werken; De Twentse Praktijk* Hengelo
- Harinck, F. (2007) *Basisprincipes praktijkonderzoek* Antwerpen: Garant
- Inspectie van het Onderwijs (2009) *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2007/2008. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Opgehaald op 09-11-2010 van www.vo-raad.nl/assets/4534
- Inspectie van het Onderwijs (2010) *Opbrengstgericht werken bij rekenen/wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Opgehaald op 09-11-2010 van www.onderwijsinspectie.nl
- Jutten, J. (2008) *Ont-moeten* Echt: Natuurlijk Leren B.V.
- Kagan, S., Kopmels, D. & Jaeger, B. de (2007) *Cööperatief vergaderen voor professionals* Vlissingen: Bazalt.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek* Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof
- Leenders, Y. (2010) *Hoe grijpen Handelingsgericht Werken, werken met groepsplannen en de datamuur in elkaar?* Conceptschema gekregen van Y. Leenders.
- Maas, A., Berg, W., van den, Clijsen, A., Houtveen, T., Lange, S., de, Leenders, Y, Meer, N., van der, Pameijer, N. & Spaans, G (2007) *Leerlingenzorg in de basisschool* Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv.
- Meijer, R. (2009) *Opbrengstgericht werken doe je zo!* Utrecht: PO-Raad/Projectbureau Kwaliteit
- Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S., de (2006) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider* Den Haag: Acco
- Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S., de (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam* Den Haag: Acco
- Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008) Opgehaald op 30-11-2010 van <http://www.novatv.nl/uploaded/FILES/hele%20rapport%20Dijsselbloem.pdf>
- School aan zet. Opgehaald op 30-11-2010 van <http://schoolaanzet.nl/overons>.
- School aan zet. Opgehaald op 30-11-2010 van schoolaanzet.nl/attachments/.../OGW_kw.krt._cyclus_school-groeps.pdf
- Senge, P. (1992) *De vijfde discipline: de kunst en praktijk van de lerende organisatie* Schiedam; Scriptum Books
- Thesaurus Zorg en Welzijn. Opgehaald op 30-11-2010 van <http://www.thesauruszorgenwelzijn.nl/pre>.

Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2005) *Het ontwerpen van een onderzoek* Utrecht:
Uitgeverij LEMMA BV
Zwart, Y. (2010) *Conferentie Opbrengst Gericht Werken; De Twentse Praktijk* Hengelo

Bijlage 1 Bezoek M. school

07-01-2010

Samen met de directeur en de Intern Begeleider heb ik een bezoek gebracht aan de M. school in L. Wij hebben daar een gesprek gehad met de Intern Begeleider, Mevr. A.S. Zij heeft ons voorgelicht over de gang van zaken betreffende de zorg op haar school.

Het bezoek is om 2 redenen gepland:

- 1 N.a.v. het inspectierapport waarin de zorg een punt van aandacht was voor onze school.
- 2 Op mijn verzoek, omdat ik weet (mijn dochter werkt op deze school) dat de zorg op deze school zeer goed geregeld is en zij een groot aantal rugzakleerlingen hebben (10 op een leerlingenaantal van 250 leerlingen).

Samenvatting van het gesprek:

In 2006 heeft de school de hele zorgstructuur opnieuw opgezet. Er kwam een nieuwe directeur en een nieuwe ib-er. Deze laatste kon zich niet vinden in de gang van zaken tot dan toe en wilde, samen met het team, kijken hoe de zorg beter en gestructureerder opgezet kon worden. De belangrijkste veranderingen zijn:

- Alles is gedigitaliseerd. Er wordt niet meer met losse (handgeschreven) gegevens gewerkt, maar alles staat op de computer of wordt erop gezet.
- Iedere groep werkt zoveel mogelijk met GHP's. Voor enkele leerlingen zijn er IHP's.
- Iedere 8 weken vind er een voortgangsgesprek plaats tussen de leerkracht, ib-er en de directeur. De leerkracht moet vooraf alle gegevens (digitaal) aanleveren bij de ib-er. Tijdens dit gesprek worden de GHP's besproken en eventueel aangepast. Ook de individuele HP's worden besproken en voortgezet/aangepast. De directeur kan op deze manier direct eventuele beslissingen/overwegingen aangeven.
- De leerkracht kan de eventuele oudergesprekken goed plannen n.a.v. deze voortgangsgesprekken. Verslagen van deze oudergesprekken worden digitaal aangeleverd bij de ib-er/directeur. Alleen deze 2 mensen hebben de bevoegdheid om deze gegevens in het leerling-dossier te verwerken. Voordeel hiervan is dan de ib-er/directeur op de hoogte zijn van hetgeen gezegd is en de dossiers blijven "netjes".

Bijlage 2 Inspectierapport A v B school

Passage uit: Definitief RAPPORT VAN BEVINDINGEN ONDERZOEK BIJ
A. v. B. school

Inspectie van het onderwijs

Onderzoek uitgevoerd op: 17 maart 2009

Rapport vastgesteld op: 9 september 2009

2. BEVINDINGEN

Dit kwaliteitsonderzoek is uitgevoerd om vast te stellen of de vooraf gesignaleerde risico's in de resultaten daadwerkelijk tekortkomingen zijn in de kwaliteit van het onderwijs op deze school.

Toelichting op de tekorten

Afstemming

De inspectie beoordeelt de afstemming van de instructie op de individuele onderwijsbehoefte van leerlingen als onvoldoende. In de geobserveerde lessen heeft ze te weinig voorbeelden gezien van een op de verschillen tussen leerlingen afgestemde instructie. Gezien de eindopbrengsten benadrukt de inspectie de noodzaak om de instructie aan te passen aan de aanwezige verschillen in onderwijsbehoeften binnen te groep.

Zorg en begeleiding

Op dit aspect heeft de inspectie twee indicatoren als onvoldoende beoordeeld. De school baseert de extra zorg in onvoldoende mate op een analyse en diagnose van de verzamelde gegevens. Mede hierdoor ontbreekt het in de handelingsplannen aan specifieke meetbare doelen, die betrekking hebben op de oorzaken van de gesignaleerde leerproblemen en die aan het eind van een interventieperiode geëvalueerd kunnen worden. Het effect van de geboden zorg wordt in onvoldoende mate vastgesteld en vastgelegd. In geval van een voorzetting van het handelingsplan wordt onvoldoende duidelijk welke invloed de evaluatiegegevens hebben op het vervolg van de zorg.

Bijlage 3 Sterkte – Zwakte analyse A v B school

Naar aanleiding van de vragenlijst van Jan Jutten heb ik ook een SWOT analyse gemaakt van onze school, zodat we als school nog een duidelijker beeld krijgen waar onze sterke/zwakke kanten zitten en wat onze kansen/bedreigingen zijn.

Een SWOT analyse is afkomstig uit het bedrijfsleven en geeft de sterke en zwakke punten van een onderneming of product aan en de kansen en bedreigingen.

S = Strengths = Sterktes

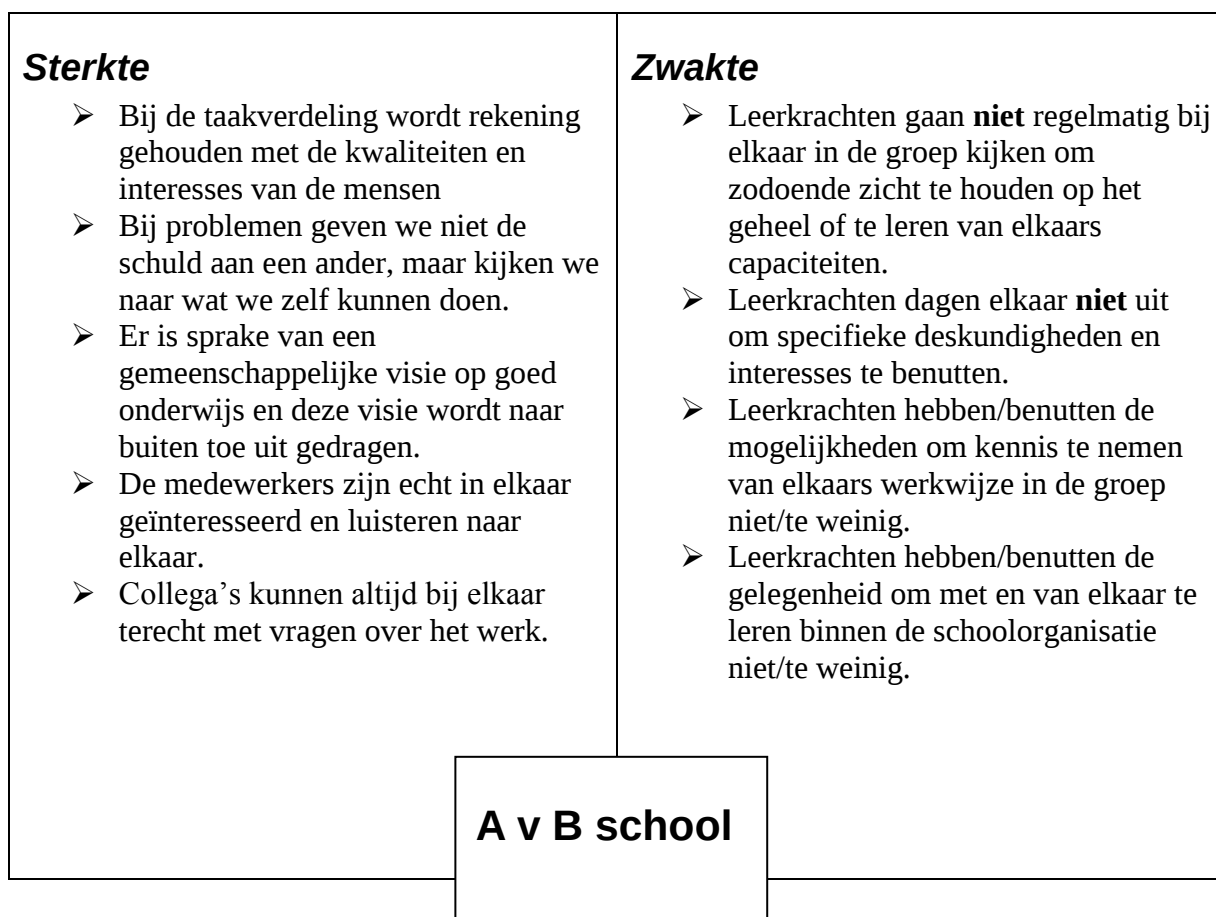
W = Weakness = Zwaktes

O = Opportunities = Kansen (mogelijkheden)

T = Threats = Bedreigingen

Het is goed om te weten waar je als organisatie goed in bent, waarin niet en waar je (on)mogelijkheden liggen.

Op de volgende pagina staat de SWOT voor onze school samengesteld uit de stellingen van de vragenlijst van Jan Jutten



Kansen	Bedreigingen
➤ Leerkrachten krijgen alle informatie die ze nodig hebben om goed te kunnen werken. ➤ Initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht. ➤ Leerkrachten hebben veel invloed op de manier waarop ze hun werk doen. ➤ Er is ruimte voor verscheidenheid aan opvattingen die naar elkaar toe worden uitgesproken. ➤ Het team voelt zich gezamenlijk verantwoordelijk voor de schoolresultaten.	➤ Leerkrachten zijn onbekend met de taal van het systeemdenken en het kunnen toepassen hiervan. ➤ De leerkrachten zijn niet (bewust) op de hoogte van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen. ➤ Er wordt regelmatig gezegd: "ja, maar..." en niet: "ja, en..." ➤ Kennis van individuele leerkrachten wordt onvoldoende doorgegeven aan anderen, zodat de hele school hiervan kan profiteren.

Kijkend naar deze SWOT zie ik een organisatie waarin de mensen echt in elkaar geïnteresseerd zijn en naar elkaar luisteren, rekening houden met elkaars interesses en kwaliteiten bij de taakverdeling, bij elkaar terecht kunnen met vragen over het werk, bij problemen naar zichzelf durven kijken en een gemeenschappelijke visie hebben op goed onderwijs.

Juist binnen een dergelijke organisatie mag het toch vreemd heten dat we niet meer met/van elkaar leren. Als we rekening houden met elkaars interesses en kwaliteiten, kunnen we hier ook meer van leren. We zou juist bij elkaar moeten gaan kijken/aan elkaar moeten vragen hoe de ander het doet/aanpakt. **Leren van en met elkaar.**

We geven aan dat we alle informatie krijgen om goed te kunnen werken, maar realiseren we ons ook wat er verstaan wordt onder goed werken? Om goed te kunnen werken zouden we meer aan teamleren moeten doen. We zouden moeten profiteren van de kennis van individuele leerkrachten, zodat de hele school hiervan kan profiteren.

We voelen ons gezamenlijk verantwoordelijk voor de schoolresultaten. Maar hoe kun je je verantwoordelijk voelen voor iets waarvan je niet weet **hoe** het wordt behaald? Om achter dit **hoe** te komen, zul we bij elkaar moeten gaan kijken, informatie hierover moeten uitwisselen, kennis nemen van elkaars werkwijze. Opnieuw **leren van en met elkaar.**

Dit blijkt een belangrijk probleem te zijn binnen onze organisatie en ik wil gaan kijken of ik daar iets in kan betekenen. Hieronder volgt een relatiecirkel die met dit probleem te maken heeft.

Probleem: We maken te weinig gebruik van elkaars expertise.

Bijlage 4 Conclusies n.a.v. vragenlijst Jutten

De lerende school volgens Jan Jutten

“Een school is een onderdeel van de maatschappij. Een maatschappij, in een wereld, die nooit stilstaat, maar steeds verandert, sneller en ingrijpender. Om goed onderwijs te kunnen(blijven) geven, moeten de mensen die op de scholen werken ook een gedragsverandering ondergaan. Men heeft andere benaderingen nodig, ander gedrag en andere bekwaamheden zijn een vereiste. Deze gedragsverandering zal geleerd moeten worden. Juist door te leren kunnen leraren beter inspelen op de nieuwe eisen en krijgen ze inzicht in de eigen opvattingen en in het eigen handelen. Ze werken samen om te leren van kennis, inzichten en ervaringen van anderen”. (Jutten, 2008 p.87). Volgens Jan Jutten is een school die bewust dit beleid voert, om bovenstaande uitgangspunten te realiseren, een lerende school.

School en omgeving hebben invloed op elkaar. De school past zich aan, aan de veranderende omstandigheden/omgeving. Daarnaast kan school ook een belangrijke bijdrage leveren aan een andere, betere samenleving.

Om dit te kunnen bereiken heeft de lerende school een aantal belangrijke vermogens nodig. Peter Senge (1992) heeft deze vermogens uitgebeeld m.b.v. een kruk. Een kruk met drie poten. Als één van deze poten ontbreekt of erg zwak is, zal de kruk omvallen.

Om te kijken of onze school een lerende school, waarbij de drie poten alle drie aanwezig zijn en sterk genoeg, heb ik de vragenlijst van Jan Jutten uitgewerkt.

4.2 De vragenlijst

Ik heb alle teamleden gevraagd de vragenlijst van Jan Jutten in te vullen. Daarna heb ik alle antwoorden geïnventariseerd, de punten opgeteld, belangrijke overeenkomsten/verschillen bekeken en uiteindelijk geprobeerd de uitkomsten in “de kruk” te zetten om zo te kijken of de kruk stevig genoeg is.

Blok 1: systeemdenken

Als team vinden we dat we grotendeels of geheel:

- Stilstaan bij de consequenties van de keuzes die we maken
- Aandacht besteden aan de samenhang van vernieuwingen
- Op zoek gaan naar alternatieven als een aanpak niet werkt
- Alle informatie krijgen die we nodig hebben om goed te kunnen werken
- Trachten de oorzaken van problemen te achterhalen om de problemen op te kunnen lossen
- Kijken naar de effecten op langere termijn bij de aanpak van een probleem.

Als team vinden we dat we enigszins of niet:

- Inspelen op de ontwikkelingen in de omgeving
- De taal begrijpen van het systeemdenken en die ook kunnen toepassen
- Werken met systeemhulpmiddelen
- Regelmatig in andere groepen kijken om zicht te houden op het geheel.

Blok 2: persoonlijk meesterschap

Als team vinden we dat we grotendeels of geheel:

- Uitgedaagd worden om nieuwe dingen te proberen
- Bij de taakverdeling rekening houden met kwaliteiten en interesses van mensen
- Gestimuleerd worden om zelf problemen op te lossen
- Initiatieven van collega's toejuichen
- Veel invloed hebben op de manier waarop we ons werk doen
- Gestimuleerd worden om onze persoonlijke visie te ontwikkelen
- Niet “anderen” de schuld geven van een probleem, maar kijken we wat we zelf kunnen doen
- Velerlei mogelijkheden zien op onze school om te leren en te ontwikkelen

Als team vinden we dat we enigszins of niet:

- Elkaar uitdagen om specifieke deskundigheden of interesses te benutten
- Beloond worden in onze school voor het ontwikkelen van persoonlijk meesterschap

Blok 3: gezamenlijke visie

Als team vinden we dat we grotendeels of geheel:

- Gezamenlijk tot besluiten komen bij visieontwikkeling
- Eenmaal door het team vastgestelde doelen doorgaans loyaal uitvoeren
- Een gemeenschappelijke visie op goed onderwijs hebben
- Aandacht besteden aan de belangrijkheid van een gezamenlijke visie
- Regelmatig met elkaar nagaan of we de school zijn die we willen zijn
- Bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie de visies van alle collega's een grote rol laten spelen
- Als we kleine stappen zetten, we ons laten leiden door het grote denken van de visie
- De visie van onze school met z'n allen naar buiten toe uitdragen

Als team vinden we dat we enigszins of niet:

- Een schoolleider hebben die de visie voor leeft en de collega's aanspreekt op het werken aan de visie
- Onze visie éénmaal per jaar bijstellen op basis van actualiteit.

Blok 4 mentale modellen

Als team vinden we dat we grotendeels of geheel:

- Elkaar bevragen op onze ideeën en opvattingen
- Ruimte laten voor verscheidenheid aan opvattingen die we naar elkaar toe uitspreken
- Een directie hebben die echt geïnteresseerd is in de persoon van de leerkracht
- Echt luisteren naar onze collega's
- Bij de aanpak van een probleem, het probleem bekijken vanuit meerdere perspectieven
- Op onze school zeggen: "Zo zie ik het" en niet: "Zo is het"
- Onze eigen opvattingen onderzoeken door er open met anderen over te praten

Als team vinden we dat we enigszins of niet:

- Helder proberen te krijgen waarom iemand een bepaalde aanpak belangrijk vindt
- Op de hoogte zijn van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen
- "Ja en...." zeggen en maar "ja, maar...."

Blok 5 teamleren

Als team vinden we dat we geheel of grotendeels:

- Bij een vraag over het werk altijd bij collega's terecht kunnen
- Elkaar regelmatig positieve feedback geven over het werk
- De kennis van individuele collega's doorgegeven aan anderen, zodat de hele school hiervan profiteert
- Op teamvergaderingen in een open dialoog met elkaar communiceren
- Op onze school veel van elkaar leren
- De opvatting hebben dat teamleren gekoppeld is aan beter onderwijs in de klas en aan de resultaten daarvan
- We ons samen verantwoordelijk voelen voor de schoolresultaten

Als team vinden we dat we enigszins of niet:

- De mogelijkheden hebben om kennis te nemen van elkaars werkwijze in de groep
- De visie hebben dat teamleren gekoppeld is aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie
- De gelegenheid hebben binnen de schoolorganisatie om voldoende met en van elkaar te leren.

Bij het optellen van de punten heb ik het gemiddelde van de teamleden per discipline vergeleken met de punten van de directeur en de ib-er. De resultaten zijn in onderstaand schema verwerkt.

Naam	Systeemdenken	Pers.meesterschap	Gez. Visie	Mentale modellen	Teamleren	Totaal
directeur	27	36	34	37	34	168
ib-er	24	31	30	31	31	147
teamleden	24	27	28	26	27	132

Opvallend is dat de directeur bij alle disciplines hoger scoort dan de ib-er en het team. Met name de verschillen bij de disciplines persoonlijk meesterschap, mentale modellen en teamleren, zijn groot. Om hier enig inzicht in te krijgen heb ik de uitkomsten van deze drie disciplines verder uitgewerkt en getracht aan te geven waar de verschillen inzitten en waarom dit zo zou kunnen zijn.

Persoonlijk meesterschap

Bij bijna alle stellingen heeft de directeur geantwoord dat hij het geheel met de stelling eens is. Alleen met de stellingen: initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht en we geven “anderen” niet de schuld van een probleem, we kijken steeds wat we zelf kunnen doen, is hij het grotendeels eens. Enigszins is hij het eens met de stelling: we dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten.

Het team is het met het merendeel van de stellingen grotendeels eens. Enigszins eens zijn ze met de stellingen: we dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten, ontwikkelen van persoonlijk meesterschap wordt “beloond” in onze school.

Daarnaast zijn 3 van de 7 teamleden het maar enigszins eens met de stelling: op onze school zijn velerlei mogelijkheden om te leren en te ontwikkelen.

De volgende vragen komen uit bovenstaande naar voren:

- Kijkt de directeur positiever tegen het persoonlijk meesterschap aan?
- Vindt de directeur dat hij de leerkrachten genoeg uitdaagt, stimuleert, mogelijkheden biedt binnen de school om te leren en te ontwikkelen, beloont, rekening houdt met kwaliteiten en interesses bij de taakverdeling?
- Hoe wordt het woord *beloond* opgevat door het team?
- Om welke reden(en) dagen we elkaar niet meer uit bij het benutten van elkaars specifieke deskundigheden en interesses?
- **Zijn** de mogelijkheden er niet om te leren en te ontwikkelen of **zien** we die mogelijkheden niet?

Mentale modellen

Ook hier is de directeur het geheel of grotendeels eens met de stellingen terwijl het team het grotendeels eens is met de stellingen. Dit geeft al een puntenverschil van 7 punten. De overige 4 punten zijn terug te voeren op het feit dat het team het maar enigszins eens is met de stellingen: we proberen helder te krijgen waarom iemand een bepaalde aanpak belangrijk vindt en we zeggen “ja, en..... en niet “ja, maar.....”. Het team is het geheel oneens met de stelling: we zijn op de hoogte van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen.

Ook hier komen weer een aantal vragen naar voren:

- Is de theoretische kennis van de directeur m.b.t. de hulpmiddelen groter dan bij het team?
- Als het antwoord ja is, dan volgt meteen de vraag: Heeft hij deze kennis voldoende gedeeld met het team?
- Het team is onbewust op de hoogte van de mentale modellen, maar geeft uit onwetendheid hierover aan het niet eens te zijn met deze stelling?
- Zijn we ons bewust van de manier waarop we met elkaar communiceren over ideeën en opvattingen?
- Kunnen we onze houding veranderen zodat we niet zeggen “ja, maar.....”, maar “ja, en....”?

Teamleren

Net als bij de bovenstaande principes is de directeur het grotendeels of geheel eens met de stellingen. Het team geeft aan het met de volgende stellingen maar enigszins of niet eens te zijn:

we hebben de mogelijkheden om kennis te nemen van elkaars werkwijze in de groep, teamleren is gekoppeld aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie en er is in de schoolorganisatie voldoende gelegenheid om met en van elkaar te leren. Ook zijn 3 van de 7 teamleden het maar enigszins eens met de stelling: op teamvergaderingen is er sprake van een open dialoog, terwijl de directeur het hier geheel mee eens is. De vragen die je hierbij kunt stellen zijn:

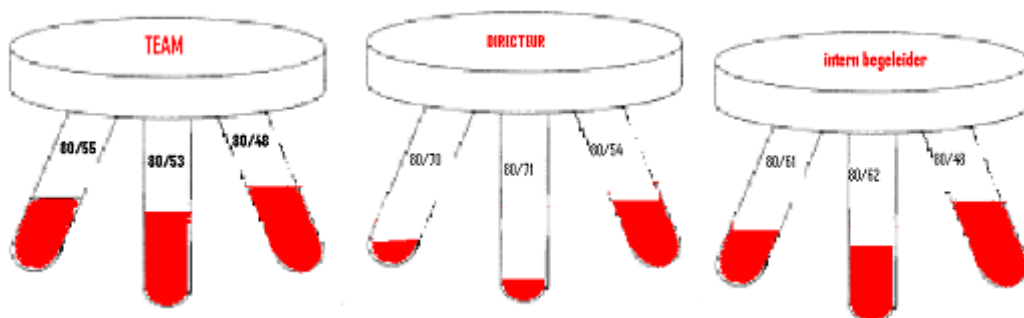
- Is er een verschil in gevoelsbeleving voor wat betreft het voeren van een open dialoog?
- Wordt er gepraat over de manier **waarop** er vergaderd wordt?
- Zijn we ons bewust van de mogelijkheden en/of gelegenheden die er zijn om kennis te nemen van elkaars werkwijze in de groep?
- Zijn die mogelijkheden/gelegenheden (voldoende) aanwezig?
- Willen we die mogelijkheden/gelegenheden (voldoende) benutten?
- Weten we wat teamleren is?
- Zijn we in staat om teamleren te koppelen aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie?
- Op welke manier leren we veel van elkaar?

Per blok is een totaalscore mogelijk van 40 punten. Als we uitgaan van de kruk van Senge (1992) dan heeft de kruk drie poten. De vijf disciplines zijn verdeeld in één van deze drie poten.

- 1 **Aspiratiepoot.** Deze wordt gevormd door de disciplines persoonlijk meesterschap en gezamenlijke visie. Zij zorgen voor de innerlijke betrokkenheid, motivatie en passie.
- 2 **Reflectieve conversatiepoot.** Deze wordt gevormd door de disciplines mentale modellen en teamleren. Deze zijn van groot belang voor de communicatie en zijn de basis van de professionele cultuur, samenwerking en ontwikkeling.
- 3 **Het begrijpen van de complexiteitpoot.** Deze wordt gevormd door de discipline systeemdenken. Volgens Senge zijn we door systeemdenken in staat om de complexiteit beter te begrijpen, te zien dat we deel uitmaken van systemen en in staat zijn om ze te veranderen. (Jutten, 2008 p.89)

Bij poot 1 en 2 is het mogelijk om een maximum van 80 te scoren en bij poot 3 is een maximum van 40 punten mogelijk.

Wil de kruk goed stevig staan dan moet je als school het maximum aantal punten scoren. Scoor je minder punten en is dit ook nog per poot verschillend dan gaat de kruk wiebelen. In het ergste geval valt de kruk om.



Als we nu naar onze school als lerende organisatie kijken, dan zien we dat bij de kruk van de directeur poot 3, begrijpen van de complexiteit, te kort is en de kruk niet echt stabiel staat. Bij de kruk van het team zijn alle poten korter dan zou moeten zijn, maar daardoor is de kruk wel aardig in evenwicht. Ook bij de ib-er is poot 3 iets korter dan poot 1 en 2, maar hierdoor zou de kruk slechts iets kunnen gaan wiebelen.

We zien hier dus een beeld waaruit blijkt dat de directeur positiever tegen onze school als lerende organisatie aankijkt dan het team en de ib-er. Opvallend is ook het verschil tussen de kijk van de directeur en de ib-er onderling. Heeft dit te maken met de kennis van het geheel van de directeur? De kennisoverdracht van de directeur hierover naar het team en de ib-er? De kennisvergarig van het team/ib-er over bovenstaande disciplines? Communicatie?

Het zou goed zijn om dit alles aan de directeur en het team voor te leggen en te kijken wat we hiermee zouden kunnen doen.

Een ander opvallend beeld dat we zien is dat bij alle drie krukken juist de derde poot korter is. Dit zou te maken kunnen hebben met de kennis over systeemdenken.

4.3 Hoe krijgen wij de kruk beter in evenwicht?

Als eerste moeten we weten wat systeemdenken is en dat juist systeemdenken de andere vier disciplines met elkaar verbindt. We moeten het belang van systeemdenken zien als *"belangrijkste hefboom voor het ontwikkelen van een lerende school en een lerende klas"*. (Jutten, 2008, p.97).

Hij legt de term systeemdenken als volgt uit:

"Systeemdenken is de gerichtheid om onderlinge betrekkingen te zien in plaats van losse fenomenen, om patronen van verandering te zien in plaats van momentopnamen. Het is de manier van kijken naar de werkelijkheid. Het is het vermogen om relaties te zien en te begrijpen in dynamische systemen. Door deze manier van denken zien we het totaalbeeld, niet slechts de details."

Daarnaast is systeemdenken gericht op twee belangrijke aspecten van ons handelen:

- *de balans vinden tussen de effecten op korte en op lange termijn;*
- *de problemen aanpakken in plaats van symptomen te bestrijden.*

Tenslotte is systeemdenken het werken met een speciale taal en met hulpmiddelen die bedoeld zijn om de werking van systemen te kunnen beschrijven". (Jutten, 2008 p.98)

In een schema heeft hij de analytische benadering naast/tegenover de systeembenadering gezet.

We zouden moeten proberen binnen onze school onze kennis betreffende systeemdenken te vergroten, zodat we het kunnen toepassen in het geheel. Dat dit niet binnen korte tijd gerealiseerd kan worden, mag duidelijk zijn.

Bijlage 5 Interview met A.K.

W.R

Ik wil beginnen met één van de uitgangspunten van handelingsgericht werken, namelijk dat handelingsgericht werken bijdraagt tot het formuleren van de onderwijsbehoefte van een leerling.

Onderwijsbehoefte is volgens De Lange (2006) dat wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken.

Wat versta jij onder onderwijsbehoeften?

A.K:

Ik versta onder onderwijsbehoefte de instructiebehoefte van kinderen. Wij hebben, binnen het Steunpunt ons samenwerkingsverband, een andere definitie dan de 1-zorgroute. Wij hebben een andere aanname. Wij hebben andere uitgangspunten.

Wat wij hanteren is opbrengstgericht werken. Zowel bij het leesverbeterplan als ook bij het rekenverbeterplan, gaan we uit van de instructiebehoefte bij kinderen.

Dan hebben we drie instructiegroepen. Er zijn kinderen die verlengde instructie nodig hebben.

Kinderen die de basisinstructie nodig hebben en kinderen die de verkorte instructie nodig hebben. Wij gaan er van uit dat **alle kinderen** de doelen kunnen behalen. We hebben hoge verwachtingen en alle kinderen kunnen dezelfde doelen behalen. Wij gaan niet uit van verschillen tussen de kinderen, maar van verschillen in onderwijsbehoeften. Dat is een hele andere visie dan de 1-zorgroute.

W.R:

Dat is duidelijk, want volgens De Lange (2006) zijn onderwijsbehoeften dat wat het kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Dat kan per kind verschillend zijn.

A.K:

Dat klopt. Daar zijn we het over eens. Over die definitie. Dat wat het kind nodig heeft om de doelen te bereiken.

En dat wat het kind nodig heeft, zeggen wij, is instructiebehoefte. En niet specifieke onderwijsbehoefte. Wij gaan uit van algemene onderwijsbehoefte. Dat is instructie. En we gaan niet kijken, kind jij hebt dat nodig, ik moet jou zo benaderen.

Nee, instructie.

W.R:

Juist. Want de 1-zorgroute gaat niet alleen uit van de harde cijfers, de toetsgegevens, maar ook van observaties en gesprekken met leerlingen en ouders. Aan de hand daarvan stellen zij een groepsoverzicht op. Jullie gaan direct naar een groepsplan. De eerste stap van de 1-zorgroute wordt in dit geval dus overgeslagen. Is dat dan een bewuste keuze?

A.K:

Ja, we draaien het om. Die 1-zorgroute komt bij ons in de tweede instantie. Ik ga niet uit van de 1-zorgroute. Ik ga uit van de opbrengsten. We houden dit bij op een datamuur route. Ik heb het hier in schema staan. Hier ga ik van uit. Alle kinderen gaan die doelen behalen. Algemene onderwijsbehoefte is instructiebehoefte. De algemene doelen. De doelen en de leerstof staan centraal. Het is leerkracht gestuurd. Het gaat om de kwaliteit. De effectieve tijd van de instructie. Wat heeft een kind nodig om de doelen te behalen? Daar maak ik geen onderscheid in van de onderwijsbehoefte. Ik geef alleen onderscheid in hoeveel instructie heb jij nodig?

Verkort, de basis of verlengd? Meer niet.

W.R:

Puur gebaseerd op cijfers?

A.K:

Op opbrengsten.

Kijk, wij nemen de AVI af en de DMT. En ik ga dan kijken welke kinderen zitten op niveau? Welke kinderen zitten boven niveau? En welke kinderen zitten onder niveau? Dat wordt mijn doelenplan.

Ik maak dan meteen een onderscheid in kinderen die boven niveau zitten. Die hebben dan verkorte instructie nodig. Die op niveau zitten de basisinstructie. En kinderen die onder niveau zitten, die krijgen dan instructie waarbij alles gericht is op doelen.

Dat is dus een hele positieve aanname. Ik heb een hele positieve boodschap, zeg ik altijd. Iedereen kan de doelen behalen. Als je maar goed onderwijs krijgt en als je maar voldoende leertijd krijgt. Iedereen kan het halen. En daarbij staan de doelen centraal, staat de leerstof centraal en staat de leerkracht centraal.

Dat is de bedoeling. En iedereen haalt het. Dus erg positief.

W.R:

En wat doen jullie dan met de gegevens die je als leerkracht wel krijgt uit observaties en gesprekken?

A.K:

In de tweede instantie zeg ik: "Oké".

Er zijn kinderen die, ondanks het goede lesgeven, de doelen niet halen. En dan is er iets aan de hand. Dat is een kind met specifieke onderwijsbehoefte. En dan kom ik uit bij de 1-zorgroute.

Sommige kinderen halen het niet. Ondanks het goede lesgeven, de hoeveelheid instructie, de hoeveelheid leertijd, het modellen en samendoen. Het lukt niet. Dan is er met het kind iets aan de hand. Dan ga ik inzoomen. Dat kind is misschien wel dyslectisch. Dit is een kind met

specifieke onderwijsbehoeften. En dan ga ik kijken. Wat kan dit kind wel? En wat heeft dit kind nodig om verder te komen?

W.R:

Dus die visie is in feite een filter voordat kinderen in de 1-zorgroute moeten terecht komen?

A.K:

Ja.

W.R:

Dus eerst een instructiebehoefte. En dan pas kijken, is er onderwijsbehoefte die dan breder valt?

A.K:

Ja. Ik ga er niet van uit dat alle kinderen specifieke onderwijsbehoeften hebben.

Bij technisch lezen hebben we aangegeven 95% van de kinderen, die zullen de doelen behalen. Vijfennegentig procent in groep 5 halen AVI 9. Vijf procent niet. Daar is iets mee aan de hand. Die 5% van de kinderen gaan naar de 1-zorgroute toe. En dan ga ik kijken. Zou dit kind misschien dyslectisch kunnen zijn? Heeft dit kind beperkte capaciteiten? Is dit een kind met ADHD problematiek? Is dit een kind met concentratieproblemen? En als ik dat weet, dan ga ik kijken naar wat kan dit kind dan wel? Wat heeft dat kind dan wel nodig?

W.R:

Uiteindelijk stel je dan pas je groepsoverzicht op?

A.K:

Nee, dan ga ik naar het individuele handelingsplan toe.

W.R:

Ja, maar aan de hand van de specifieke onderwijsbehoeften kun je wel een groepsoverzicht maken. Want stel dat je 2 kinderen hebt die dan dyslectisch zijn. Dat kun je dan vaststellen vanuit het groepsoverzicht en dan kun je daar ook weer je plan op afstellen.

Dus je maakt eerst je groepsplan en dan het groepsoverzicht in plaats van, zoals de 1-zorgroute zegt, eerst het groepsoverzicht en dan pas het groepsplan?

A.K:

Ja.

W.R:

Welke theorie ondersteunt jullie bij deze visie?

A.K:

Praktijkervaring.

Deze visie is van Vernooy. En met name, dit hebben we ook ontdekt, is deze theorie van Vygotsky. Die geeft heel duidelijk aan, aanbodgericht werken. En aanbodgericht werken betekent gewoon kijken naar de ontwikkeling van kinderen en gewoon aanbieden. Doorgaan. En ook, dat is dus based onderzoek, onderzoek gebaseerd op doelen. Wat werkt nou? Vele onderzoeken zijn geanalyseerd en hier kwam naar voren dat instructie werkt. En groepsplannen.

En wat ik ook zelf ontdekt heb, is dat handelingsplannen niet werken. Ik ben zo vaak op scholen geweest en schreef daar mooie handelingsplannen en bood deze aan. En dan zei de leerkracht: "Dit is heel fijn". Dan kwam ik zes weken later terug en vroeg wat ermee gedaan was. Dan zei de leerkracht, dat hij er niet aan toegekomen was.

Onze ervaring is nu dat, als je werkt met handelingsgerichte instructie, je meer bereikt dan met de 1-zorgroute.

W.R:

Dit, gecombineerd met een uitbreiding in tijd?

A.K:

Ja. Efficiënt besteed. Dat betekent heel duidelijk, hoeveel tijd besteed je? Ook heel duidelijk convergent differentiëren Ik houd de groep bij elkaar.

Niet meer het kind staat centraal, maar de leerkracht en de leerstof staan centraal. Je moet de doelen behalen. Ik ga door. Ik geef directe instructie. En hierbij geef ik gedifferentieerde instructie. Ik differentieer naar instructiebehoefte. Sommige kinderen hebben wat meer of minder nodig.

Dit sluit aan bij het model wat Dalton aanhangt.

W.R:

Jij zei net dat het kind eigenlijk niet meer centraal staat, terwijl Pameijer daar nog wel op hamert.

A.K:

Klopt. Het kind staat niet centraal, maar de leerstof. Ik moet de doelen behalen. En ik bied aan. Ik mag me daarbij niet meer laten weerhouden door het tempo van het kind. Ik bied aan en ik ga door. En ik beperk me tot de basisstof.

Dus wij vragen ontzettend veel van de leerkracht. De leerkracht moet ontzettend goed weten, wat is de basisstof. De leerkracht moet exact weten waar het om gaat.

Er wordt dus met één plan gewerkt en niet met individuele leerlijnen. We hebben geen kinderen met een eigen leerweg. We gooien alle orthodidactische materialen weg. Veel en goede instructie. Klassenmanagement is van groot belang.

Zet je de 1-zorgroute bovenaan, dan moet je voor alle kinderen kijken wat kan hij wel en wat heeft hij nodig. En dan ga je voor ieder kind een plan maken. Wij zeggen: "Nee.

Ik heb een toets. Ik kijk naar de opbrengsten".

Sommige kinderen zitten erboven. Anderen erop. Anderen eronder. Het doel is, kinderen **op** niveau. En dat gaan we doen.

W.R:

Dat is dus inderdaad de 1 zorgroute, maar dan omgedraaid.

A.K:

Ja. Het is niet zo dat het tegenover elkaar staat, maar we leggen bepaalde accenten. Ik zie ook steeds meer, wat Yvonne Leenders doet, werken met groepsplannen en uitgaan van instructiebehoeften.

W.R:

Ja, want daarna volgen jullie de 1-zorgroute wel. De kinderen die dan nog uitvallen, worden besproken in de leerlingbespreking. Krijgen individuele handelingsplannen en eventueel extra hulp.

A.K:

Ja. En dan kijk ik naar het kind. Zorgleerling met eventueel een eigen leerlijn. Dan kijk je ook naar de school. Wat heeft het kind nodig en kan de school dit bieden? Heeft de school het onderwijs zorgarrangement goed vastgesteld? Past dat bij het zorgarrangement van het kind? Zo ja, dan kan het blijven, eventueel met hulp van externen of andere middelen. En als het niet past, dan moet het kind doorverwezen worden. Dan is het bestuur hiervoor verantwoordelijk en die zoekt naar een school die wel past bij dit kind.

W.R:

Jullie slaan dus het groepsoverzicht in feite over?

A.K:

Ja. We maken het groepsplan. Plan, Do, Check, Act. Eerst goed onderwijs geven. Eerst moet ervoor gezorgd worden dat alles goed voor elkaar is. Want anders kun je wel van alles

bedenken, maar is de tijd wel goed besteed? Is de instructie goed gegeven? Is er goed gedifferentieerd?

Als dat allemaal goed geweest is en een kind valt uit, dan kun je met recht zeggen: “Hier spelen kindfactoren een rol”. En dan gaan we verder kijken.

Dit alles pas na groep 5. Tot en met groep 5 hoort ieder kind bij de groep. Geen eigen leerweg. Alle kinderen houden je bij de groep.

Want als je kinderen een eigen leerweg gaat doen, dat is ook de praktijkervaring, dan volgt dat kind een eigen plan. Maar wanneer krijgt zo’n kind instructie? De leerkracht heeft geen tijd. In feite onthoud je dat kind het beste van het beste. Dat is de leerkracht. De instructie.

Zo’n kind mist de verkorte, de basis en de verlengde instructie. Zit met z’n eigen programma.

Mocht een kind echt uitvallen, en ga je de 1-zorgroute bewandelen, dan moet er altijd een externe bij betrokken worden. Je moet er echt van overtuigd zijn dat dit kind in de 1-zorgroute terecht komt. Die moet een eigen leerweg.

Want, het is nogal wat als je een kind “ontkoppelt”. Zo’n kind koerst af op praktijkonderwijs of het laagste niveau van het VMBO. Is goed, maar alle mogelijkheden moeten optimaal benut zijn.

Dit is onze visie. Dit hebben we langzamerhand zo samengesteld. En het werkt. Voor leerkrachten is het heerlijk. Ze hebben alleen maar de basisstof. Allerlei orthodidactische materialen hoeven niet meer. Ik bied maar één oplossingsstrategie aan en die blijf ik volhouden, totdat is bewezen dat het niet kan. Dan ga ik kijken, wat heeft het kind dan wel nodig?

W.R:

Ja, dat is duidelijk. En wat is dan volgens jou de beste route die een school kan volgen bij het invoeren van de 1-zorgroute?

A.K:

Onze manier. Ga werken met het leesverbeterplan of het rekenverbeterplan. Ga goed werken met die twee dimensies **wat** en **hoe**. Met de **inhoud van het onderwijs** en **hoe moet ik het geven**. Probeer nieuwe leerkrachten hierbij handvatten te bieden, zo moet je het doen.

Dan, heel nadrukkelijk, is de bespreking van de resultaten met de intern begeleider en de directeur. Wat zit erachter?

En dan moet je voor de D en E leerlingen specificeren. Dit vraagt de inspectie. Hier moet je meer op inzoomen. Je moet een voorspelling doen over de te verwachten vaardigheidsscores. Je doet, wat in het groepsplan staat. Je hebt vaardigheidsscore 1 en 2. Je trekt een lijn op de DLE en je krijgt de te verwachten vaardigheidsscore 3. Dan ga je de lat iets hoger leggen voor hetgeen je wilt bereiken. Je gaat hiervoor iets toevoegen, zoals meer leertijd, meer instructie. Dan ga je evalueren. En als een kind dan niet het doel haalt, dan is zo’n kind een zorgleerling.

Dit kind ontwikkelt zich conform de verwachting. Met dit kind ga je de 1-zorgroute in.

Dit geldt niet alleen voor de D en E leerlingen, maar kan ook een A leerling zijn. Als zo’n leerling naar beneden toe schiet, dan is dat een zorgleerling.

Kort gezegd, je neemt alle leerlingen mee in je groepsplan.

“Alleen”, zegt de inspectie, “Ik wil toch iets meer weten over de D en E leerlingen. Je moet ze iets gaan vergroten d.m.v. de vaardigheidsscores”.

En bij de evaluatie zijn de directeur en de ib-er intensief betrokken, om te kijken wat de opbrengsten zijn.

W.R:

Als school hebben wij een zorgstructuur. Ik neem aan dat jij hiermee bekend bent? Hoe kijk jij tegen deze zorgstructuur aan, zoals wij er nu mee bezig zijn?

A.K:

Tot nu toe vond ik jullie teveel gericht op leerlingenzorg en te weinig op kwaliteitszorg. Teveel gericht op de individuele leerlingen, zorgleerlingen. Dat is op zich prima, maar je moet meer rekening houden met dat, wat eraan vooraf gaat. Zo zie ik dat, als buitenstaander.

W.R:

Ben jij wel op de hoogte van de laatste ontwikkelingen bij ons op school? Wij houden namelijk tegenwoordig om de 8 weken een gesprek met elke leerkracht. Hierbij zijn ook de directeur en de IB er aanwezig. Hier worden de groepsplannen geëvalueerd en eventueel bijgesteld.

A.K:

Dat klopt. Hiervan ben ik niet op de hoogte. Ik ben natuurlijk vaak onderweg in het land om de Datamuur te presenteren.

Je kunt in feite het schema van de 1-zorgroute hanteren als je op de plaats van *signaleren van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften* in zou vullen *signaleren van kinderen met algemene onderwijsbehoeften, instructiebehoeften*.

Het is eigenlijk dezelfde manier van denken, alleen wij maken het iets eenvoudiger. Goed lesgeven.

W.R:

In het inspectierapport dat wij gekregen hebben, werden een aantal onderdelen van de zorg als onvoldoende beoordeeld. Onder andere dat de school de extra zorg in onvoldoende mate baseert op een analyse en diagnose van de verzamelde gegevens. Mede hierdoor zou het in de handelingsplannen ontbreken aan specifieke, meetbare doelen die betrekking hebben op de oorzaken van de gesignaleerde leerproblemen en dus aan het einde van een interventieperiode geëvalueerd kunnen worden. Op deze manier, geeft de inspectie aan, zou het effect van de geboden zorg in onvoldoende mate vastgesteld en vastgelegd worden.

Ik begrijp al uit jouw verhaal dat wij, als wij de route gaan volgen zoals jij die aangeeft, wij deze onderdelen ondervangen?

A.K:

Ja.

We hebben gesproken met de inspectie en ze maken een uitzondering voor de stad E. Het klopt, zoals het daar staat. Je moet differentiëren in verschillende leerstijlen.

Wij geven dus eerst goede instructie. Wij differentiëren niet d.m.v. een andere aanpak. Dat komt pas in tweede instantie. Dat is het grote verschil.

De inspectie wil gewoon hebben dat je, bij de D en E kinderen, ook gaat variëren in je instructie of aanpak. En wij hebben gezegd: "Nee, want die kinderen zijn juist gebaat met één manier. Het zijn zwakke leerlingen en je moet voorkomen dat ze "dubbel"leren. Dan krijg je verwarring".

De inspectie wil dat je je kunt verantwoorden. Heb je een visie? Weet je wat je doet? Jij geeft aan. Ik differentieer alleen maar in instructie, tijd en intensiteit. En ik ga uit van evidence based in aanpak, want dat is reeds bewezen. En als dat niet lukt? Dan heb ik te maken met de 1-zorgroute. En op basis van de 1-zorgroute ga ik bepalen, wat heb ik voor deze zorgleerling nodig?

W.R:

Ja, precies. Dus eerst bij de groep. Niet wat de inspectie hier zegt, op verschil in ontwikkeling. Maar eerst op verschil in de groep en daarna pas op ontwikkeling?

A.K:

Ja. Dat is ook fijner voor zo'n kind. Want zo'n kind behoort gewoon tot de groep. Wil geen uitzondering zijn. En onze ervaring is ook, dat de kinderen veel meer leren van de groepsinstructie dan van zo'n individuele aanpak.

W.R:

Het hangt er natuurlijk wel van af, hoe je verschillen in ontwikkelingen gaat definiëren en wanneer vind je iets écht een verschil in ontwikkeling. Dus volgens mij kunnen we met deze manier van werken heel goed uit de voeten met de eisen van de inspectie

A.K:

Ja. De inspectie geeft aan, als een kind een leerrendement heeft van minder dan 83% dan moet je je zorgen gaan maken. Als het kind op koers ligt voor één of meerdere vakgebieden, tot niveau eind groep 7 en niet op eind groep 8, dan zeggen we: “ Oké, dit kind dwaalt af”. Voor zo’n kind moet je kunnen verantwoorden, wat ga je hiermee doen? Dat ben je wettelijk verplicht. De wet schrijft voor dat, als jij vermoedt, denkt of ziet dat een kind niet op koers ligt om de einddoelen te behalen van groep 8, dan moet jij dat kunnen onderbouwen. En dat kun je dan ook tegen de ouders zeggen. En wij hebben afgesproken, met de besturen, dat dit met een psycho-diagnostisch onderzoek onderbouwd moet worden. Wordt het een eigen leerweg, dan wordt ook aangegeven wat het ontwikkelingsperspectief is, wat het leerrendement zal zijn, wat de doelen moeten zijn. Deze kinderen hoeven ook niet mee te doen met de CITO eindtoets.

Als ouders dit zorgarrangement niet willen, dan kun je het als school bij het bestuur leggen. Zij zijn eindverantwoordelijke.

W.R:

Wanneer gaat WSNS zich pro-actief opstellen bij het invoeren van deze 1-zorgroute?

A.K:

Dat doen wij al. Wij gaan volgend jaar vooral onze koers vanuit het Steunpunt richten op de D en E kinderen. Wat kunnen we doen om deze kinderen toch bij het groepsplan te houden en wat moeten we doen als deze kinderen in de 1-zorgroute komen? Dus wij gaan het volgend schooljaar ons met name richten op het gebied tussen de Data muur en de 1-zorgroute.

W.R:

Welke hulp kunnen wij als school verwachte? Want als je de 1-zorgroute aanschaft, dan kun je ook hulp krijgen bij het invoeren daarvan.

A.K:

Ik zou niet de 1-zorgroute gaan invoeren, maar meegaan met de route die wij hebben uitgestippeld in E. Mee met het lees-en rekenverbeterplan, driehoeksoverleg, Steunpunt. Anders kan het conflicten op gaan leveren. Het wordt dan veel te veel. Zorg ervoor dat de Datamuur, de instructiebehoefte goed voor elkaar is. Denk aan je leerkrachten. De 1-zorgroute kan voor jou als achtergrondkennis dienen.

W.R:

Wat zijn dan de wezenlijke zaken die we wel moeten gaan aanpakken?

A.K:

De rol van de intern begeleider. Handelingsgericht werken voor de intern begeleider. Deze moet gewoon weten hoe een lees-en rekenverbeterplan in elkaar zit. Hoe zit zo’n groepsplan in elkaar? En als dat niet lukt, wat moet er dan gebeuren? Hoe gaat de intern begeleider dit handelingsgericht werken inpassen? Ga in de klassen kijken hoe de instructie wordt gegeven. Of er convergent gedifferentieerd wordt. Hoe de tijd besteed wordt. Maak leerkrachten bewust van wat ze doen. Kom niet met oplossingen, maar laat de leerkracht eigenaar zijn van het groepsplan en kijk wat hij/zij nodig heeft om het plan goed uit te kunnen voeren.

W.R:

Met een groot aantal van deze zaken hebben we al een start gemaakt. Toch zou ik graag een visieonderzoek willen doen binnen onze school. Onze visie staat wel in ons schoolplan, maar is al een aantal jaren oud. Er hebben veel ontwikkelingen plaatsgevonden binnen het onderwijs en binnen ons team. Ik wil gaan onderzoeken hoe onze huidige visie is zodat deze kan dienen als basis voor het nieuwe schoolplan.

A.K:

Je kunt pas die Datamuur echt hanteren als er een bepaalde visie aan ten grondslag ligt. Als je weet hoe er over *leren* gedacht wordt. Hoe er over onderwijs gedacht wordt. Dit is essentieel. Daar moet je als school wel goed over nadenken. Leerkracht gestuurd, aanbod gericht, doelen centraal, leerstof centraal. En ook heel belangrijk, hoe zien de leerkrachten de intern begeleider? Niet als probleemoplosser, maar als ondersteuner, coach.

W.R:

Ik zie mij als ondersteunende coach.

A.K:

Heel goed. En wat ook heel belangrijk is, zijn de doelen die je als school stelt. Hoge doelen. Op iedere school zitten talentvolle kinderen. Wat moeten wij als school meegeven aan deze kinderen?

Dat is bepalend voor het denken van je team. Belangrijk is dat het team zegt: “Dit is onze school. Hier staan wij voor. Wij willen de kinderen zolang mogelijk bij de groep houden. We bouwen geen school om een kind heen, maar om een groep”.

W.R:

Pameijer geeft aan dat de leerkracht de onderwijsprofessional is en de ouder de ervaringsdeskundige. Hun opvattingen, betreffende een kind, kunnen soms lijnrecht tegenover elkaar staan. Als school kun je dan toch besluiten om mee te gaan in de opvatting van de ouder. Dus dan bouw je een school om het kind heen.

A.K:

Dat kan. Als je maar aangeeft wat de verwachtingen zijn waar je op uit wilt komen. Je moet de waarheid nooit verbloemen. Duidelijk aangeven wat er aan de hand is. Je kunt zeggen: “Oké, het kind mag blijven, maar dan zal het kind op dát niveau uitstromen”. Dat zet je allemaal op papier en daar laat je de ouders ook voor tekenen. Anders ontstaan er grote conflicten. Geef duidelijk aan wat je als school wel en niet kunt.

Als school kun je van veel mensen en instanties hulp krijgen om te komen tot een goede zorg. Alles is mogelijk, mits de school geen steken heeft laten vallen. Je moet goed onderwijs geven. Goede aansturing, goede begeleiding. Keuzes maken. Opbrengstgericht werken.

Bijlage 6 Stellingen team n.a.v. visieonderzoek

In het schoolplan staat de visie van de school op de zorgstructuur aangegeven. Een visie geeft betekenis aan de dagelijkse werkzaamheden. Als je als school de zorgstructuur wilt veranderen, moet je weten of die eventuele veranderingen passen binnen die visie. Ook is het belangrijk om te weten of de visie die in het schoolplan van 2007 - 2011 opgesteld is, nog steeds teambreed gedragen wordt.

Om dit te onderzoeken heb ik een PowerPoint (zie bijlage 10) gemaakt, waarin duidelijk wordt wat een visie is. Hoe de huidige visie luidt en welke richting de school op wil.

Tijdens de eerste bijeenkomst zijn de teamleden in 3 groepen verdeeld en gevraagd of ze woorden en zinnen op wilden schrijven die zij belangrijk vonden voor de visie van de school, betreffende de zorg. Deze woorden en zinnen zijn in een kort evaluatieverslag samengevat, zodat ieder teamlid kon zien hoe er gedacht werd.

De volgende aspecten kwamen daarbij naar voren:

- We moeten kijken naar **talenten** van kinderen, zodat elk kind **voelt** dat het ergens goed in is. Niet alleen prestaties tellen ook creativiteit en sociaal emotioneel.

- We moeten niet slaafs op de Cito-scores afgaan, maar ook naar het verhaal erachter kijken.
- Christelijke waarden en normen zijn belangrijk.
- Respect.
- Er moet duidelijkheid zijn. Dit geeft rust op alle gebieden.
- Duidelijkheid wil ook zeggen een open communicatie naar elkaar en naar de maatschappij.
- Duidelijkheid in registratie.
- Duidelijkheid geeft ook een goede structuur, waarin korte lijntjes belangrijk zijn.
- We moeten op tijd tegemoet komen aan de zorgbehoefte van de leerlingen.
- We moeten onze grenzen aan de zorg herkennen en erkennen.
- Verantwoordelijkheid.
- Elke leerkracht moet de einddoelen van de eigen groep kennen.
- Er moet frequent zorgoverleg gepleegd worden waarin **alle** leerlingen aan bod komen.
- Er moet voldoende kennis zijn bij leerkrachten en leerlingen.
- Een positieve sfeer is erg belangrijk.
- De individuele zorgplannen moeten duidelijk zijn.

We willen een school zijn waarin we goede zorg bieden die recht doet aan het individuele kind, die zijn talenten op eigen niveau kan ontwikkelen en dit moet haalbaar zijn voor de leerkrachten.

De kinderen van onze school komen met plezier en ontwikkelen zich door ons onderwijs op sociaal emotioneel en cognitief gebied. Wij benaderen de kinderen positief en hebben oog voor hun talenten. Wij geven naar ouders, kinderen en elkaar duidelijk aan hoe die ontwikkeling verloopt.

Wij willen een school zijn waar de Christelijke waarden en normen centraal staan. daarbij vinden we het belangrijk dat ieder kind zijn/haar talenten kan benutten. Duidelijkheid staat bij ons centraal.

Bijlage 7 Oudergespreksformulier

Naam leerling:	Datum:
Aanwezig:	
Doel van het gesprek:	

1. Waaruit bestaan de moeilijkheden, zorgen en positieve aspecten?

1a. Moeilijkheden/zorgen volgens de leraar:

De hulpvraag van school is:

1b. Moeilijkheden/zorgen volgens de ouders:.

1c. Moeilijkheden/zorgen volgens het kind:

Wat gaat juist goed?

1d. Positieve aspecten volgens de ouders:

1 e. Positieve aspecten volgens de leerkracht:

1f. Positieve aspecten volgens het kind:

2. Externe informatie:

3. Afspraken en planning

Wie	Wat
Ouders	
Leerkracht	

4. Afspraak voor een vervolgggesprek/evaluatie.

Datum:

Handtekening ouders:

Handtekening school:

Bijlage 8 Format nieuw IHP van de A v B school

Handelingsplan

Anna van Buren 7*

Leergebied:	Naam:
Datum:	Geb. datum:
Einddatum:	Groepsverloop:
	Groepsleerkracht:

Ingevuld door:	DL:	DLE:
Beginsituatie: Didactisch: Positieve aspecten: Negatieve aspecten:		
Hulpvraag :		
Doelstelling: Lange termijn: Korte termijn:		
Werkwijze: Onderwijsbehoeften (naam leerling): Ondersteuningsbehoeften leerkracht:		
Middelen:		
Organisatie:		
Evaluatie:		
Conclusie:		
Datum:		Handtekening ouders:

Bijlage 9 Format kind HP van de A v B school

Handelingsplan van:	Groep:	Vak:	Periode:	tot
----------------------------	---------------	-------------	-----------------	------------

Aanleiding:

Opbrengst (na afloop kan/weet ik):

Hoe ga ik oefenen?

Wanneer?

Waar?

Wie helpt daarbij

Wat heb ik nodig

Hoe bewijs ik dat het gelukt is?

Terugblik: Ben ik tevreden? Klopte mijn plan?

Wat zal ik de volgende keer anders doen?

Datum:	Handtekening leerling:
	Handtekening: ouder:
	Handtekening: leerkracht:

Bijlage 10 PowerPoint i.v.m. visieonderzoek

(Zie aparte bijlage)

Bijlage 11 Enquête team

Voor het maken van mijn meesterstuk heeft T. mij gevraagd of ik de zorgstructuur binnen onze organisatie zou willen onderzoeken en waar nodig veranderen of aanpassen.

Omdat het van groot belang is dat de zorgstructuur door de gehele organisatie gedragen wordt, wil ik eerst onderzoeken hoe men tegen de huidige zorgstructuur aankijkt. Welke aspecten zijn goed/gaan goed en welke aspecten zouden eventueel voor verandering in aanmerking komen.

Ik hoop d.m.v. onderstaande enquête jullie kijk op onze huidige zorgstructuur in kaart te kunnen brengen.

1. Hoe goed ken je de inhoud van ons zorgplan, zoals deze beschreven staat in ons schoolplan?
 - ☐ Goed 1x
 - ☐ Ruim voldoende
 - ☐ Voldoende 5x
 - ☐ Onvoldoende 3x

2. Van welke inhoud ben je op de hoogte?
 - ☐ Zorgstructuur 4x
 - ☐ Toetskalender 8x
 - ☐ Taken van de intern begeleider 5x
 - ☐ Taken van de remedial teacher 6x
 - ☐ Leerlingbespreking 7x
 - ☐ PCL 2x
 - ☐ WSNS 5x
 - ☐ ZAT 6x
 - ☐ Zittenblijven 6x
 - ☐ Instroom van leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte 2x
 - ☐ Uitstroom leerlingen groep 8 naar VO (voortgezet onderwijs) 3x
 - ☐ Handelingsplan 8x
 - ☐ Dyslexieprotocol 5x
 - ☐ Protocol hoogbegaafden 7x
 - ☐ Orthotheek 2x

3. Wat is volgens jou een leerlingbespreking?
 - ☐ Bespreking 2x per jaar n.a.v. de CITO toetsen met het hele team 5x
 - ☐ Duo overleg met de IB er en de leerkracht 9x
 - ☐ Anders, nl. 8 wekelijkse bespreking 2x

4. Wat vind je van de huidige leerlingbespreking?
 - ☐ Goed 3x
 - ☐ Ruim voldoende 2x
 - ☐ Voldoende 4x
 - ☐ Onvoldoende 3x

5. Ben je op de hoogte van jouw taken betreffende zorgleerlingen binnen de groep?
 - ☐ Ja 8x
 - ☐ Nee

6. Ben je tevreden met onze huidige zorgstructuur?
- Ja 6x
 - Nee 4x
 - Het kan altijd beter 1x
7. Indien je bij vraag 5 JA geantwoord hebt, noem hieronder dan 3 aspecten waarover je tevreden bent.

Korte lijnen,
Veel inzet vanuit WSNW
Groepsplan TL
Voor leerlingen met een niet al te ernstige achterstand voldoet het protocol prima
8 wekelijkse evaluaties
Achtwekelijkse gesprekken en handelingsplan
Staat duidelijk omschreven in het zorgplan
Goede ib-er
Goed dat er leerlingbesprekingen zijn en nu de achtwekelijkse besprekingen
Nu goed leerlingvolgsysteem wat betreft handelingsplan/groepsplan
Extra hulp leerlingen
Differentiatie (minder/meer werk)
Overleg verschillende partijen (2x leerkracht + ib-er)

8. Indien je bij vraag 5 NEE geantwoord hebt, noem hieronder dan 3 aspecten waarover je ontevreden bent.

Visie gedragen door team nog niet helder
Handelingsplan steeds beter
Nog niet digitaal
Gaat over teveel schijven
De trajecten duren erg lang als er echt iets aan de hand is
Er is vaak structureel te weinig “ruimte” om met deze leerlingen aan de slag te gaan (in de onderbouw). De rest van de klas vraagt ook aandacht.
De jongste groep is nog niet zelfstandig genoeg
Bespreking CITO 2x per jaar.
CITO met hele team
Misschien per bouw gaan doen of zie antwoord vraag 3.
Ik zou graag zelf met zorgteam over kind willen spreken i.p.v. via ib-er
Meer doorgaande lijn naar volgende/vorige groep
Te weinig tijd voor RT
Onder- en bovenbouw ib-er
Frequenter zorgoverleg
Meer observaties door ib-er zodat de ib-er de zorgleerlingen kent
Soms te weinig hulp buiten de klas
Er wordt niet altijd doorgepakt
Ik weet soms echt niet wat ik als leraar nog meer kan doen voor de betreffende leerling. Iets meer begeleiding daarin