Passend onderwijs en zorg

KPC Groep

Erik Adema, Arjan Clijsen en Nanda van Oorschot

# Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs

Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs

# Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs

Erik Adema
Arjan Clijsen
Met medewerking van Nanda van Oorschot

's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2010

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het Ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Bestelnummer: 100448

Foto omslag: iStockphoto.com / Jani Bryson Studios Inc.

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2010, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

# Inhoud


**Woord vooraf** **3**

**Inleiding** **5**

**1 Handelingsgericht werken en 1-zorgroute** **7**
1.1 Cyclus handelingsgericht werken (HGW) uit 1-zorgroute 7
1.2 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs 9
1.3 Werken vanuit ontwikkelingsperspectief (OPP) en 1-zorgroute 9
1.4 Begeleidingsplan/handelingsplan 13
1.5 Opbrengstgericht werken en 1-zorgroute 14

**2 Zes stappen van de cyclus 'Handelingsgericht werken' uit 1-zorgroute** **17**
2.1 Stap 1 – Verzamelen van leerlinggegevens in groepsoverzicht 17
2.2 Stap 2 – Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften 20
2.3 Stap 3 – Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen 22
2.4 Stap 4 – Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften 24
2.5 Stap 5 – Opstellen van groepsplannen 27
2.6 Stap 6 – Uitvoeren van groepsplannen 30
2.7 Groeps- en leerlingenbesprekingen 32

**3 Implementatie 1-zorgroute** **37**
3.1 Inleiding 37
3.2 Oriëntatiefase 37
3.3 Voorbereidingsfase 38
3.4 Invoeringsfase 41
3.4.1 Rol van de schoolleider 42
3.4.2 Taakverdeling Commissie van Begeleiding en intern begeleider 43
3.4.3 Professionalisering 44
3.5 Randvoorwaarden 45

**Literatuur en websites** **47**

**Bijlagen** **49**
Bijlage 1: Schema 1-zorgroute / ontwikkelingsperspectief 50
Bijlage 2: Schema 1-zorgroute & OOP 51
Bijlage 3: Format ontwikkelingsperspectief 52
Bijlage 4: Format individueel handelingsplan 56
Bijlage 5: Reflectiegesprek met een leerling 58
Bijlage 6: Format leerlingenplan 59
Bijlage 7: Kwaliteitskaart 1-zorgroute 60
Bijlage 8: Format pedagogisch groepsoverzicht 68
Bijlage 9: Format didactisch groepsoverzicht 70
Bijlage 10: Hulpzinnen onderwijsbehoeften 71
Bijlage 11: Format didactisch groepsplan 74
Bijlage 12: Format pedagogisch groepsplan 78
Bijlage 13: Vier regiegebieden 81

Bijlage 14: Kijkwijzer klassenconsultaties 82
Bijlage 15: Tips voor klassenmanagement 85
Bijlage 16: Checklist voorbereiding groepsbespreking (voor intern begeleider) 86
Bijlage 17: Checklist groepsoverzicht en groepsplan voor de leerkracht (en intern begeleider) 87
Bijlage 18: Agenda groepsbespreking oud en nieuwe stijl 88
Bijlage 19: Agenda groepsbespreking 90
Bijlage 20: Format evaluatie groepsbesprekingen 93
Bijlage 21: Bespreking ontwikkelingsperspectief 94
Bijlage 22: Checklist voorbereiding leerlingenbespreking 95
Bijlage 23: Agenda leerlingenbespreking 96
Bijlage 24: Ondersteuningsbehoeften leerkrachten 97
Bijlage 25: Competenties leerkrachten 1-zorgroute 98
Bijlage 26: Beknopte jaarplanning 100

# Woord vooraf

In 2007 verscheen in opdracht van WSNS plus de box '1-zorgroute. Samen onderwijs passend maken'. In deze box zat onder andere een handreiking voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs (Clijsen, Gijzen & De Lange, 2007) om als basisschool aan de slag te gaan met 1-zorgroute. Sinds 2007 hebben tal van basisscholen dat ook daadwerkelijk gedaan. In deze handreiking uit 2007 is ook een beknopt supplement opgenomen voor scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo). Een behoorlijk aantal sbo-scholen is de laatste jaren enthousiast geworden over 1-zorgroute en voert deze werkwijze in.

De ontwikkelingen in onderwijsland hebben de laatste jaren echter niet stilgestaan; zeker niet in het sbo. Zo werken alle sbo-scholen vanaf 2006 verplicht met een ontwikkelingsperspectief (OOP)[1] voor alle leerlingen en heeft de Inspectie in de periode 2006-2008 geconstateerd dat er nog veel winst te halen is wat betreft het planmatig werken vanuit onderwijsbehoeften van leerlingen in het sbo (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Ook komt de uitwerking van de beleidsmaatregel Passend Onderwijs langzaam maar zeker dichterbij, hetgeen zeer zeker consequenties heeft voor de positie van het sbo binnen het samenwerkingsverband WSNS.

Uit geluiden uit het veld en door onderzoek in het kader van het SLOA-project '1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs' is duidelijk geworden dat het sbo behoefte heeft aan een bijgestelde handreiking voor de invoering van 1-zorgroute. Een handreiking waarin het werken vanuit een ontwikkelingsperspectief nadrukkelijk een plek heeft en duidelijkheid geeft over een groot aantal begrippen uit 1-zorgroute.

In opdracht van het Ministerie van OCW heeft KPC Groep in de SLOA-programmalijn 'Passend onderwijs en zorg' onderzoek verricht naar hoe de implementatie van 1-zorgroute in het sbo verloopt en wat de resultaten zijn. In een onderzoeksrapportage (Adema & Amsing, 2010)[2] wordt daarvan verslag gedaan. Op basis van dit onderzoek is voor het sbo de handreiking uit de box bijgesteld.

Deze handreiking bevat tal van aandachtspunten om 1-zorgroute succesvol in het sbo in te voeren. Tevens is het werken vanuit een ontwikkelingsperspectief ingebed in de stappen in 1-zorgroute, aangevuld met praktische tips, overzichten, kijkwijzers en formats. Het is daarmee vooral een praktische handreiking voor schoolleiders, intern begeleiders en externe schoolbegeleiders die in aanvulling op de box gebruikt kan worden. Op de bijgevoegde cd-rom staan tal van bruikbare overzichten, kijkwijzers en formats (zie ook de bijlagen).

De handreiking kan een belangrijke bijdrage leveren aan het realiseren van passend onderwijs. We wensen u veel succes bij het werken met 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs!

1 Om beter te kunnen focussen op de ontwikkeling van het kind als geheel, de leeropbrengsten, planmatig handelen, het evaluerend vermogen van de organisatie en een passende verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen ontwikkeling, is het ontwikkelingsperspectief (OPP) ontstaan.

2 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs. Bevindingen van onderzoek naar de implementatie en de resultaten van 1-zorgroute (2010). E. Adema & M. Amsing. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

# Inleiding

Deze handreiking voor het sbo bestaat uit drie delen. Drie delen die weliswaar nauw met elkaar samenhangen, maar toch elk een eigen accent hebben.

In het eerste deel (hoofdstuk 1) worden kort de uitgangspunten van handelingsgericht werken en 1-zorgroute besproken. Vervolgens wordt ingezoomd op het ontwikkelingsperspectief in relatie tot 1-zorgroute. Dit deel wordt afgesloten met een beschrijving van de wijze waarop het ontwikkelingsperspectief concreet vertaald wordt in een handelings- of begeleidingsplan.

Het tweede deel (hoofdstuk 2) behandelt de zes stappen van de cyclus 'Handelingsgericht werken' (HGW) uit 1-zorgroute. Bij elke stap wordt beschreven wat belangrijke aandachtspunten zijn en hoe een school hier zelf mee aan de slag kan. Ten slotte komen zowel de groeps- als de leerlingenbespreking aan bod: twee belangrijke onderdelen van 1-zorgroute.

In het laatste deel (hoofdstuk 3) wordt de blik gericht op de implementatie van 1-zorgroute zelf. Wat hierbij komt kijken, wat dit betekent voor de verschillende rollen in de scholen, voor de planning, enzovoort.

**Bespreekpunten**
In de verschillende delen van deze handreiking geven we zogenaamde bespreekpunten. Dit zijn aandachtspunten die voor het betreffende onderwerp belangrijk zijn en dus zeer zeker ook het bespreken binnen team en/of bouw waard zijn. Op deze wijze ontstaat er leren van en met elkaar.

# 1 Handelingsgericht werken en 1-zorgroute

## 1.1 Cyclus handelingsgericht werken (HGW) uit 1-zorgroute

De basis voor het werken met 1-zorgroute zijn de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken (HGW) zoals Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) deze beschreven hebben (zie ook Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007).

**1 Onderwijsbehoeften staan centraal**
Afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen staat centraal, zodat iedere leerling passend onderwijs ontvangt en zich optimaal kan ontwikkelen op basis van zijn/haar mogelijkheden en talenten. Leerlingen verschillen in onderwijsbehoeften. Deze verschillen worden gerespecteerd. Uitgaan van onderwijsbehoeften vraagt een omslag in denken.
Op basis van de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen van de leerling vraagt de leerkracht[3] zich handelingsgericht af wat dit kind de komende periode (extra) nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken.

**2 Afstemming en wisselwerking**
We lokaliseren problemen niet alleen in het kind, maar kijken naar dit kind in deze groep bij deze leerkracht in deze school en met deze ouders. We richten ons op de interacties tussen kind, medeleerlingen, leerkracht en ouders.

**3 Leerkracht doet ertoe!**
Passend onderwijs gebeurt in de klas. Bij de afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerling is de leerkracht de beslissende factor. De leerkracht moet daartoe over voldoende competenties beschikken.

**4 Positieve aspecten zijn van groot belang**
HGW richt zich op positieve kwaliteiten en stimulerende factoren van kind, leerkracht en ouders. Vaak zijn we in de onderwijszorg alleen gericht op negatieve aspecten en belemmerende factoren. Dit vraagt een andere manier van kijken naar kinderen.

**5 Constructief samenwerken**
Vanuit HGW is er een constructieve samenwerking tussen ouders en school. Samen analyseren zij de situatie en benoemen doelen en onderwijsbehoeften. De school gaat samen met ouders op zoek naar oplossingen. De leerkracht is daarbij de onderwijsprofessional en de ouders zijn de ervaringsdeskundigen.
In de zorg aan leerlingen wordt vaak over de leerling gesproken in plaats van met de leerling. Bij HGW wordt nagestreefd dat de leerling actief bij stappen in de onderwijszorg betrokken wordt. De leerkracht gaat met de leerling in gesprek en maakt de leerling mede-eigenaar van de te ondernemen stappen.

**6 Doelgericht werken**
Zonder concrete doelen is er geen richting. Binnen HGW worden er vanuit langetermijndoelen (ontwikkelingsperspectief) concrete doelen voor de komende periode voor het leren leren, de sociale competenties en de werkhouding benoemd.

3 In deze publicatie spreken we van leerkracht in de vrouwelijke vorm. Bedoeld worden zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten.

"Zou je mij kunnen zeggen hoe ik van hieruit verder moet gaan?", vroeg Alice.
"Dat hangt ervan af waar je heen zou willen", zei de kat.
"Och, dat maakt eigenlijk niet zoveel uit", zei Alice.
"Dan maakt het ook niets uit hoe je verder gaat", zei de kat.

*Lewis Caroll, Alice in Wonderland*

## 7 Systematisch, stapsgewijs en transparant

Binnen HGW is er sprake van een onderlinge afstemming en samenhang in de stappen die in het onderwijs en de zorg aan leerlingen gezet worden op groeps-, school- en bovenschools niveau. De stappen en beslismomenten zijn duidelijk en iedereen weet wie, wanneer, wat doet. Er is sprake van een ketenbenadering. De groeps- en leerlingenbesprekingen zijn belangrijke schakelmomenten in de zorg aan leerlingen.

1-zorgroute is een manier, een instrument om de zeven uitgangspunten van HGW in de dagelijkse onderwijspraktijk te realiseren. Binnen 1-zorgroute zijn bovenstaande uitgangspunten van toepassing. Aanvullend worden ook de volgende uitgangspunten genoemd (Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007):

**Preventief en proactief denken en handelen**

In 1-zorgroute streven we naar een verschuiving in de richting van preventief en proactief denken en handelen. In plaats van curatief de zorg op 'uitvallers' te richten, probeert de leerkracht vroegtijdig leerlingen te signaleren die extra instructie en begeleiding nodig hebben. Daarnaast kijkt de leerkracht ook proactief vooruit: Welke cruciale leermomenten in de leerlijn komen de komende periode aan bod en welke leerlingen hebben bij het passeren van deze momenten extra ondersteuning nodig?

**Werken met groepsplannen**

Bij het omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in een groep kiezen we als insteek voor werken met groepsplannen. In het groepsplan geeft de leerkracht doelgericht aan hoe zij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar groep omgaat. Hiertoe bekijkt de leerkracht op basis van het groepsoverzicht hoe zij leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften kan clusteren.

**De zorg wordt zoveel mogelijk in de klas geboden**

De zorg aan leerlingen wordt zoveel mogelijk binnen de klas georganiseerd en zo min mogelijk buiten de klas aangeboden.

**De intern begeleider als spin in het web**

Bij de uitvoering van de zorgroute speelt de intern begeleider een belangrijke rol. De intern begeleider is coach van de leerkrachten, leidt de groeps- en leerlingenbesprekingen en is de schakel naar de schoolexterne zorg.

**Impulsen voor kwaliteitsverbetering**

1-zorgroute biedt impulsen om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg in school in kaart te brengen en te verbeteren. Bijvoorbeeld: verbeteren van het leerlingvolgsysteem, verhelderen van leerlijnen, reflecteren op de differentiatievormen die in school gehanteerd worden, versterken van het klassenmanagement en verbeteren van de samenwerking en communicatie met ouders. Elke school kiest eigen prioriteiten en zet eigen accenten.

**Samenwerking in de regio**

1-zorgroute vraagt een goede afstemming tussen de schoolinterne en schoolexterne zorg. De lijnen naar de schoolexterne zorg zijn snel, kort, laagdrempelig en schoolnabij. Dit vraagt een goede samenwerking tussen alle partners die in de regio betrokken zijn bij de onderwijszorg aan leerlingen (sbo, REC's, SWV, ZAT, jeugdzorg, gemeente, enzovoort).

1-zorgroute biedt een gezamenlijk denk- en werkkader voor alle actoren die binnen een regio in de onderwijszorg werkzaam zijn. De ondersteuning van externe deskundigen dient ten goede te komen aan het handelingsgericht werken van de leerkracht in de groep.

## 1.2 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs

In grote lijnen zijn de stappen en beslismomenten binnen 1-zorgroute ook van toepassing in het speciaal basisonderwijs. Er zijn echter ook verschillen met het basisonderwijs.
Specifieke randvoorwaarden en aandachtspunten binnen het sbo:[4]

- Het sbo heeft een specifieke positie binnen het samenwerkingsverband WSNS.
  Deze positie maakt dat het sbo dient na te gaan wat de meerwaarde van 1-zorgroute in het samenwerkingsverband kan zijn en welke rol het sbo hierin speelt.
- De wijze van groeperen en differentiatie (werken met niveaugroepen) vraagt een enigszins andere benadering bij de implementatie van 1-zorgroute. Zeker als het gaat om het eigenaarschap van het groepsplan en de wijze van uitwisseling en overdracht.
- Bij het werken met de 1-zorgroute ligt een grote verantwoordelijkheid bij de leerkracht. Dat betekent dat de rol van de Commissie van Begeleiding veelal zal veranderen en meer een ondersteunend karakter krijgt.
- Daarnaast zijn ook de leerlingen binnen het sbo, de in- en uitstroom van leerlingen en het actief betrekken van ouders specifieke aandachtspunten.

## 1.3 Werken vanuit ontwikkelingsperspectief (OPP) en 1-zorgroute

Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief heeft op sbo-scholen veel aandacht en is nog volop in ontwikkeling. Veel sbo-scholen hebben grote vooruitgang geboekt ten aanzien van het vaststellen en het regelmatig monitoren van het ontwikkelingsperspectief van leerlingen, aldus de Inspectie (2009).[5] Er is nog wel veel aandacht nodig voor het gebruik van het ontwikkelingsperspectief bij het doel- en opbrengstgericht plannen van het onderwijs aan leerlingen.

**Waarom een ontwikkelingsperspectief?**

Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief vraagt een omslag in denken en handelen bij leerkrachten. Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief veronderstelt dat de leerkracht haar perspectief verruimt en aan de hand van leer- en ontwikkelingslijnen de langetermijnontwikkeling van leerlingen plant. Hierbij is ook aandacht nodig voor stimulerende en belemmerende factoren die de ontwikkeling en het leren van leerlingen beïnvloeden. Wat kan wel/niet aan de belemmerende factoren van een leerling gedaan worden om zo de ontwikkeling en het leren weer op gang te brengen?

Bij het plannen van de langetermijnontwikkeling van leerlingen is het essentieel dat leerkrachten zicht hebben op (leergebiedspecifieke en leergebiedoverstijgende) leerlijnen. Ook voor het opstellen van groepsplannen zijn leerlijnen en kennis over deze leerlijnen van erg groot belang. Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief dient niet de ontwikkeling van een leerling te volgen, maar te plannen. Door hoge verwachtingen, duidelijke doelen en gerichte maatregelen probeert de leerkracht het leerrendement en de prognose in positieve zin te beïnvloeden (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

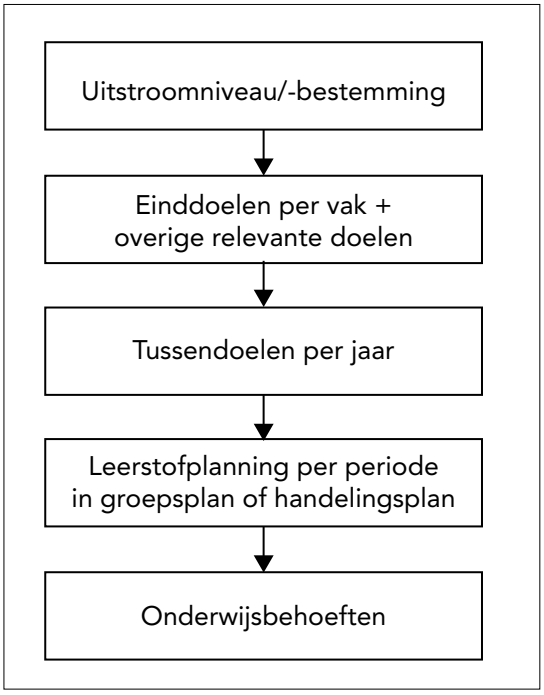
4 Bron: 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs. Bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute (2010). E. Adema & M. Amsing. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
5 Zie: De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs. Onderzoek naar de kwaliteitsverbetering van zwakke en risicovolle scholen in de periode 2006-2008 (2009). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief kan ook een bijdrage leveren aan het verhogen van de opbrengstgerichtheid van het onderwijs en het beter verantwoorden van de resultaten en leerwinst die leerlingen boeken na plaatsing in school (kwaliteitszorg).

**Ontwikkelingsperspectief en onderwijsbehoeften**

Ontwikkelingsperspectief en onderwijsbehoeften zijn daarbij onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het ontwikkelingsperspectief is de langetermijnprognose voor een leerling op basis waarvan de leerkracht langetermijnkeuzes in leerlijnen en in het aanbod aan een leerling maakt. Afgeleid daarvan benoemt de leerkracht doelgericht de onderwijsbehoeften van de leerling die betrekking hebben op de zone van de naaste ontwikkeling (= duur van het groepsplan).

Bij het bepalen van de langetermijndoelen is afstemming nodig met de referentieniveaus die voor taal en rekenen vastgesteld zijn.




**In welke termen wordt het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen benoemd?[6]**

Bij het benoemen van het ontwikkelingsperspectief van een leerling wordt een uitspraak gedaan over (zie Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009):

- het verwachte uitstroomniveau/-bestemming in het voortgezet (speciaal) onderwijs van de leerling;
- de leerrendementsverwachting van de leerling per vakgebied: technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen (voor de periode van maximaal één jaar);
- beïnvloedbare factoren die de ontwikkeling en het leren van de leerling stimuleren en belemmeren (in het kind, het onderwijs en de opvoeding).

De lijn tussen het instroomniveau en het verwachte uitstroomniveau is de prognoselijn waarop het volgen van de vorderingen van de leerling mogelijk wordt.

6 Als basis nemen we: Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs. Naar een gezamenlijk kader (2009). A. Clijsen, E. Pieterse, G. Spaans & J. Visser. PO-Raad en SBOwerkverband

Op basis van het ontwikkelingsperspectief worden de langetermijndoelen voor een leerling bepaald, zowel pedagogisch als didactisch. In het sbo moeten daarbij hoge verwachtingen gesteld worden met betrekking tot het uitstroomniveau en de leerresultaten op het gebied van technisch en begrijpend lezen, spelling en rekenen. De lat moet hoog gelegd worden.
Het is echter ook belangrijk om bij het vaststellen en benoemen van het ontwikkelingsperspectief van leerlingen niet alleen de cognitieve ontwikkeling als insteek te nemen, maar óók te kijken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling, de werkhouding, het leren leren, de spraaktaalontwikkeling van de leerling en de invloeden van thuis. Welke (pedagogische) doelen streven we (op basis van het verwachte uitstroomniveau) voor deze leerling na ten aanzien van sociale competentie, leren leren, zelfredzaamheid en andere pedagogische domeinen?
In het kader van een 'brede' ontwikkeling van leerlingen zijn ook leergebiedoverstijgende doelen in het pedagogisch domein van groot belang en kan het bereiken van deze doelen in belangrijke mate bijdragen aan het maken van didactische vorderingen en het realiseren van een bepaald uitstroomniveau. Dit is een kerncompetentie van het sbo.
Zie bijlage 3: Format ontwikkelingsperspectief.

**Vanaf welke leeftijd?**

Vanaf een didactische leeftijd (DL) van 15 (= na drie toetsmomenten Cito) kan de leerrendements-verwachting (LRV) per vakgebied vastgesteld worden. Uiteraard dient de leerkracht ook tot aan het bereiken van DL 15 op basis van hoge verwachtingen (en met behulp van leerlijnen) doelgericht te werken.
Er is vooralsnog géén overeenstemming vanaf welke (didactische) leeftijd het uitstroomniveau bepaald kan worden. De Inspectie pleit ervoor dat vanaf een DL 15-20 óók het uitstroomniveau of de uitstroombestemming van de leerling vastgesteld wordt. Veel sbo-scholen vinden echter dat er gevaren verbonden zijn aan het op jonge leeftijd vaststellen van het uitstroomniveau en het op basis hiervan plaatsen van leerlingen in een leerroute. Krijgt de leerling dan wel optimale ontwikkelingskansen en is het systeem flexibel genoeg om leerlingen tijdig van leerroute te laten veranderen? Zij wijzen op het risico van een selffulfilling prophecy. Deze scholen pleiten ervoor dat vanaf DL 30-40 het uitstroomniveau vastgesteld wordt.

**Kortom**
- Tot DL 15-20 géén ontwikkelingsperspectief benoemen, wel doel- en opbrengstgericht werken.
- Vanaf DL 15-20 zowel uitstroomniveau als leerrendementsverwachting per vakgebied benoemen.

**Door wie wordt het ontwikkelingsperspectief vastgesteld?**

Een sbo-school heeft te maken met leerlingen die instromen vanuit het regulier basisonderwijs. Dit betekent dat voor deze leerlingen het ontwikkelingsperspectief bij binnenkomst opgesteld wordt door een orthopedagoog of (ontwikkelings)psycholoog. Het is belangrijk dat er binnen het SWV afspraken gemaakt zijn over de wijze waarop de handelingsgerichte gegevens van de leerling van bijvoorbeeld de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) worden aangeleverd.

Binnen HGW heeft de leerkracht een belangrijke verantwoordelijkheid. Het ligt dan ook voor de hand dat de leerkracht op basis van de toetsresultaten per vakgebied de LRV voor leerlingen vaststelt en registreert. Dit vraagt echter wel specifieke kennis en vaardigheden van de leerkracht (zie ook hoofdstuk 3). Als tijdens de groeps- of leerlingenbespreking blijkt dat de LRV voor één of meerdere vakgebieden sterkt afwijkt, is het aan te bevelen de intern begeleider en/of orthopedagoog/psycholoog te raadplegen.

**Op welke wijze wordt het ontwikkelingsperspectief van leerlingen gemonitord en bijgesteld?**

Het ontwikkelingsperspectief is een vast onderdeel binnen 1-zorgroute (zie verderop). Tijdens de groepsbespreking wordt structureel bekeken of de leerling de gestelde doelen (in het groepsplan) bereikt heeft en zich conform de prognose ontwikkelt. Minimaal één keer per jaar wordt tijdens

een leerlingenbespreking specifiek naar het ontwikkelingsperspectief van iedere leerling gekeken. Als er grote afwijkingen zijn, is dit het moment om in overleg tussen leerkracht, intern begeleider en orthopedagoog het ontwikkelingsperspectief bij te stellen (in overleg met leerling en ouders).

**Hoe wordt het ontwikkelingsperspectief gebruikt bij de planning van het onderwijs?**

Het ontwikkelingsperspectief betreft de langetermijndoelen. Door binnen de cyclus HGW op basis van het ontwikkelingsperspectief de kortetermijndoelen en de onderwijsbehoeften van de leerling te benoemen, wordt er een concretisering gemaakt. In het groepsplan staan op basis van het ontwikkelingsperspectief de kortetermijndoelen uitgewerkt in een concreet aanbod passend bij de onderwijsbehoeften van de leerling.

**Op welke wijze worden leerlingen en ouders betrokken bij het vaststellen, regelmatig monitoren en bijstellen van het ontwikkelingsperspectief?**

Het blijkt onder andere uit onderzoek dat met het ontwikkelingsperspectief aan ouders inzichtelijk gemaakt kan worden hoe de ontwikkeling van hun kind verloopt en waarschijnlijk gaat verlopen. Ouders vinden dit erg prettig. De grafieken uit de meeste LVS-en visualiseren het ontwikkelingsperspectief. Het is belangrijk dat er een goede communicatie met de ouders plaatsvindt over het ontwikkelingsperspectief.
Binnen de cyclus HGW is de informatie die de leerkracht krijgt uit gesprekken met ouders en met de leerling erg belangrijk. Op deze wijze krijgt de leerkracht inzicht in de belemmerende en bevorderende factoren. Vrijwel alle scholen hebben in hun jaarplanning ruimte voor gesprekken met ouders gepland. Het is aan te bevelen minimaal één keer per jaar nadrukkelijk ook het ontwikkelingsperspectief van de leerling met de ouders te bespreken.
Ook is het belangrijk het ontwikkelingsperspectief met de leerlingen te bespreken. Wat willen we bereiken? Wat wil je leren? Wat gaan we samen doen? Hoe is het gegaan? Wat is het resultaat? Dit maakt de leerling mede-eigenaar van zijn/haar ontwikkeling.

**Ontwikkelingsperspectief en 1-zorgroute**

Het is essentieel dat het werken vanuit een ontwikkelingsperspectief vast en systematisch ingebed wordt in de stappen uit 1-zorgroute, zodat het ontwikkelingsperspectief ook daadwerkelijk gebruikt wordt bij het doelgericht plannen van het onderwijs aan de leerlingen. In onderstaand schema staat aangegeven waar dat binnen de cyclus HGW gebeurt (zie bijlagen 1 en 2: Schema 1-zorgroute/ontwikkelingsperspectief).

| Stappen uit 1-zorgroute | Werken vanuit ontwikkelingsperspectief |
|---|---|
| 1 Verzamelen van leerlinggegevens in groepsoverzicht | Noteren van het verwachte uitstroomniveau en/of LRV van leerlingen in het groepsoverzicht. |
| 2 Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften | Leerlingen die zich niet conform de prognose van LRV ontwikkelen. |
| 3 Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen | Doelen en aanbod zijn mede afgeleid van het langetermijn-ontwikkelingsperspectief. |
| 4 Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften | Op basis van ontwikkelingsperspectief en/of onderwijs-behoeften. |
| 5 Opstellen van groepsplannen | Keuzes in leerlijnen (doelen en aanbod) op basis van ontwikkelingsperspectief. |
| 6 Uitvoeren van groepsplannen | Aanbod dat afgestemd is op ontwikkelingsperspectief en onderwijsbehoeften leerlingen. |
| Groepsbespreking | Evalueren aanbod en signaleren leerlingen die zich niet conform prognose ontwikkelen, consequenties voor nieuw groepsplan. Aanmelden leerlingenbespreking. |
| Leerlingenbespreking | Jaarlijks monitoren en zo nodig bijstellen ontwikkelings-perspectief, bespreken met leerling en ouders. |

**Samenvatting uitgangspunten werken vanuit ontwikkelingsperspectief (Clijsen, 2010b)**

- Niet volgen, maar plannen.
- Planmatig, doelgericht, resultaatgericht werken.
- Uitgaan van hoge verwachtingen (bandbreedte in plaats van punt).
- Eerst het aanbod intensiveren (verlengde instructie, meer leertijd), pas later dispenseren.
- Pak factoren die ontwikkeling belemmeren aan.
- Regelmatig monitoren en zo nodig bijstellen.
- Stem af met de leerling en met de ouders.

## 1.4 Begeleidingsplan/handelingsplan

In de vorige paragraaf is beschreven dat aan de hand van het ontwikkelingsperspectief, per vakgebied, de langetermijndoelen voor de leerling worden benoemd. Deze langetermijndoelen vormen de basis voor het begeleidingsplan.

Het begeleidingsplan wordt *voor iedere leerling* opgesteld en bevat:

- het ontwikkelingsperspectief van de leerling, zoals eerder omschreven;
  dit ontwikkelingsperspectief wordt vertaald in doelen (LRV) voor:
  - taal (spelling, begrijpend en technisch lezen);
  - rekenen;
  - sociale competenties;
  - leren leren.
- de algemene onderwijsbehoeften van de leerling.

De algemene onderwijsbehoeften van een leerling beschrijven de aanpassingen en condities die in het onderwijs nodig zijn zodat de leerling aan leren toekomt (Clijsen, Gijzen & De Lange, 2007); aanpassingen die maken dat de leerling ook van het onderwijs kan profiteren. Het kunnen bijvoorbeeld aanpassingen zijn in de leeromgeving of in de sociale omgeving van een leerling. Deze uitspraak is gebaseerd op relatief stabiele leerlingkenmerken, zoals intelligentie, leerstijl, karakter, persoonlijke dynamiek en 'eigen aardigheden'. Doorgaans hoeven deze vakoverstijgende onderwijsbehoeften niet elke cyclus opnieuw benoemd te worden, maar kan volstaan worden met een kleine aanpassing. Ze gelden voor een langere periode. Eigenlijk zijn deze algemene onderwijsbehoeften een handreiking voor de dagelijkse omgang met de leerling.

**Voorbeeld**

De algemene onderwijsbehoeften van een leerling met een stoornis binnen het autistisch spectrum heeft als algemene onderwijsbehoefte dat hem/haar structuur wordt geboden in tijd, ruimte en activiteiten, dat de instructie kort is en visueel ondersteund wordt, dat sociale situaties van tevoren worden doorgesproken en dat veranderingen in routines begeleid worden.

Het individueel begeleidingsplan is een algemeen plan en daarmee niet concreet genoeg om zo te worden uitgevoerd in de praktijk. Het geeft de leerkracht echter handvatten en richting aan invulling van de specifieke onderwijsbehoeften op korte termijn. Het begeleidingsplan wordt daarmee benut en geoperationaliseerd in de groepsplannen die de leerkracht opstelt en uitvoert.

Binnen 1-zorgroute wordt expliciet gekozen voor het werken met een groepsplan. Het werken met een veelheid aan individuele handelingsplannen blijkt in de praktijk onuitvoerbaar te zijn en soms zelfs tot een drastische daling van de instructie- en leertijd te leiden. Bovendien benut je in het groepsplan dat leerlingen van elkaar leren. Steeds meer sbo-scholen kiezen voor het werken met groepsplannen als insteek om doelgericht met de verschillen in onderwijsbehoeften in de groep om te gaan.

Het is echter een misverstand dat er helemaal géén handelingsplannen meer opgesteld worden. Soms kan het voor een bepaalde leerling belangrijk zijn om op een bepaald onderdeel een specifiek aanbod te krijgen. Als dat zo specifiek is dat het niet in het groepsplan beschreven kan worden, wordt een handelingsplan opgesteld. Het handelingsplan vormt daarmee een soort verbijzondering van het groepsplan. Het handelingsplan is een onderdeel of bijlage van het groepsplan en heeft dezelfde looptijd als het groepsplan.
Zie bijlage 4: Format individueel handelingsplan.

**Bespreekpunten**

- Hoe is de relatie begeleidingsplan – groepsplan – handelingsplan in school uitgewerkt?
- Wie is verantwoordelijk voor het opstellen van het begeleidingsplan? En wie voor een individueel handelingsplan? Wat is de looptijd van deze plannen?
- Hoe, wanneer en door wie vindt evaluatie van deze plannen plaats? De Inspectie geeft aan dat vaak niet transparant is wat gedaan is en met welk resultaat.
- Hoe worden leerling en ouders betrokken bij het opstellen en evalueren van de plannen?

## 1.5 Opbrengstgericht werken en 1-zorgroute

In 1-zorgroute wordt doelgericht en planmatig gewerkt. 1-zorgrotue biedt tal van aanknopingspunten voor opbrengstgericht werken. Bij 1-zorgroute worden structureel opbrengsten van leerlingen verzameld en geanalyseerd om vervolgens in concrete onderwijsbehoeften te worden vertaald. Doelen moeten namelijk concreet (SMART) geformuleerd te worden.

In 1-zorgroute worden in de groepsoverzichten veel gegevens over leerlingen verzameld. Deze data geven zicht op de leerresultaten en leeropbrengsten bij lezen, taal en rekenen en op de leerwinst die leerlingen behalen na plaatsing op school. Veel scholen verzamelen na elke cyclus alle groepsoverzichten van een bepaald vakgebied en 'plakken' die achter elkaar, zodat je een schooloverzicht hebt. Vervolgens heb je een doorkijkje in de actuele leerresultaten in een bepaald vakgebied.

De schoolleiding kan in het kader van haar kwaliteitszorg op basis van deze groepsoverzichten van alle groepen de behaalde leeropbrengsten analyseren. Op deze manier is het mogelijk hiaten in het aanbod op te sporen, maar vooral ook om het rendement van het onderwijs te volgen. Steeds meer scholen maken gebruik van 'standaarden' voor lezen, spelling en rekenen en analyseren in hoeverre het onderwijs erin slaagt deze standaarden te realiseren. Ook op het gebied van sociale competentie, werkhouding, taakaanpak en motivatie zijn 'opbrengsten' te realiseren.

**Samenvatting**

| | | |
|---|---|---|
| Analyse op **leerlingniveau** | ➔ | Stijging in leerrendement? |
| Analyse op **groepsniveau** | ➔ | Groepsoverzichten 1 t/m 8 per vak-/ontwikkelingsgebied |
| Analyse op **schoolniveau** | ➔ | Maak een schooloverzicht per vakgebied (datamuur) en bespreek dit in het team! Analyseer wat goed gaat en wat verbeterpunten zijn. |

**Bespreekpunten (en tips)**

- Welke standaarden/doelen hanteren wij als 'meetlat' in school ten aanzien van lezen, spelling en rekenen?
- Is na plaatsing de leerrendementsverwachting van leerlingen in positieve zin omgebogen?
- In welke mate wordt de langetermijnprognose gerealiseerd en het verwachte uitstroomniveau behaald?
- Hoe kun je deze informatie gebruiken om systematisch de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren?
- Analyseer samen met het team waar zich knelpunten en hiaten voordoen.
- Stel (gezamenlijk) vast wat verbeterpunten zijn.
- Wat doet je als school om de inspanningen op het gebied van sociale competentie, werkhouding, taakaanpak en motivatie te verbeteren?

# 2 Zes stappen van de cyclus 'Handelingsgericht werken' uit 1-zorgroute

## 2.1 Stap 1 – Verzamelen van leerlinggegevens in groepsoverzicht

**Leerlingvolgsysteem van scholen**

Vrijwel alle sbo-scholen nemen toetsen af en hebben een (digitaal) leerlingvolgsysteem. Veel gebruikte systemen zijn Cito-LOVS, ParnasSys en ESIS-B. Het is belangrijk niet alleen te kijken hoe de toetsresultaten gescoord worden, maar vooral te kijken naar het verhaal 'achter de cijfers', en een analyse te maken van de toetsen.[7] Analyses geven informatie op het niveau van de leerling: Welke onderdelen zijn wel beheerst en aan welke onderdelen moet nog aandacht besteed worden? Kijk niet alleen de uitkomst, maar ook naar het proces:
Welke oplossingsstrategie heeft de leerling gebruikt?
Op groepsniveau is van belang: Waar leg ik als leerkracht de komende periode het accent?
Hoe ontwikkelt de groep zich op de leerlijn? En op schoolniveau: Welke trends zijn er voor de verschillende vakgebieden?

**Bespreekpunten**

- Welke methodeonafhankelijke en methodegebonden toetsen worden gebruikt bij de diverse vakgebieden?
- Hoe worden de methodeonafhankelijke toetsen gescoord (bijvoorbeeld niveau, vaardigheidsscore of DLE)? Waarom zijn bepaalde keuzes gemaakt? Hoe vindt vergelijking plaats met voorgaande scores?
- Hoe wordt in het kader van werken vanuit een ontwikkelingsperspectief op basis van de toetsresultaten een leerrendementsverwachting per vakgebied bepaald en geregistreerd? Zie ook de toetsen die het Cito voor het sbo ontwikkelt.
- Hoe worden methodegebonden toetsen eenduidig in school gescoord?
- Op welke wijze worden de toetsresultaten door de leerkracht verder geanalyseerd?
  Welke mogelijkheden zijn er? Wat is in school nodig om een goede analyse van toetsresultaten door leerkrachten te bevorderen?

**Sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding**

Voor het bepalen van het ontwikkelingsperspectief en het benoemen van de concrete onderwijsbehoeften van een leerling is belangrijk dat de leerkracht zicht heeft op factoren die de ontwikkeling van de leerling stimuleren en belemmeren. Vaak belemmeren deze factoren in de sociaal-emotionele ontwikkeling en in de werkhouding de (leer)ontwikkeling van leerlingen. Het is daarom van belang dat de leerkracht goed zicht heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van leerlingen. Veel scholen gebruiken instrumenten om de sociaal-emotionele ontwikkeling te volgen en hebben afspraken gemaakt over de wijze waarop en vooral ook wanneer dat gebeurt.

7 Op http://schoolaanzet.nl/opbrengstgerichtwerken/kwaliteitskaarten zijn voorbeelden te vinden om effectief met deze systemen analyses te maken.

**Bespreekpunten**

- Zijn er in het instrument duidelijke ijkpunten en mijlpalen voor de ontwikkeling van leerlingen?
- Wat moet de leerkracht kennen en kunnen om het instrument goed te kunnen gebruiken? Hoe pak je dat aan?
- Levert het instrument leerkrachten handelingsgerichte informatie op voor het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen en voor het benoemen van de onderwijsbehoeften? Wat doet de leerkracht ermee?
- Wordt het instrument longitudinaal door de leerjaren heen gebruikt? Hoe vindt registratie plaats?
- Wat is de rol / bijdrage van de Commissie van Begeleiding (CvB)?

### Observaties

Observaties binnen en buiten de klas leveren veel handelingsgerichte informatie op voor het benoemen van de onderwijsbehoeften. Vaak is niet eenduidig in school wat, hoe en wanneer geobserveerd wordt. Leerkrachten vullen dat veelal op eigen manier in, zonder gezamenlijke kaders, kijkwijzers en observatieschema's. De aard en de kwaliteit van de observaties zijn dan ook vaak heel verschillend. Observaties richten zich op het gedrag van leerlingen en op de interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Interpretaties volgen later. Vaak wordt niet het gedrag weergegeven, maar meteen al een subjectieve indruk gegeven. Goed observeren vraagt om specifieke competenties van leerkrachten. Het gebruik van een kijkwijzer helpt hier zeker bij. Op www.schoolaanzet.nl zijn voor verschillende vakken tal van kijkwijzers te vinden.

**Bespreekpunten**

- Wat wordt geobserveerd?
- Hoe wordt geobserveerd? Welke middelen kunnen daarbij in school gebruikt worden? Wissel praktijkervaringen uit. Denk ook aan het gebruik van de video.
- Wat moet de leerkracht kennen en kunnen om goed te observeren? Hoe pak je dat gezamenlijk aan in het team? Hoe kan de leerkracht daarbij ondersteund worden?
- Het observeren van interacties is lastig. De leerkracht zit daar zelf middenin. Wie observeert dat in school en hoe?
- Hoe organiseer je het observeren in de groep? Hoe registreer je het?

### Gesprekken met leerlingen

In ons onderwijs wordt veel over en tegen leerlingen gepraat en nauwelijks met leerlingen. Leerlingen kunnen zelf heel goed aangeven wat goed gaat, wat minder goed gaat, hoe ze werken en bepaalde opdrachten oplossen, hoe ze bepaalde zaken beleven, wat ze willen leren en waar ze hulp en ondersteuning bij nodig hebben. Het levert niet alleen veel informatie op voor het benoemen van de onderwijsbehoeften, maar stimuleert ook de motivatie en het 'eigenaarschap' van leerlingen bij hun ontwikkeling. Ook voor het ontwikkelingsperspectief is van belang dat met de leerling gesproken wordt. Zo heeft het leerling zicht op zijn ontwikkeling en vorderingen.
Er zijn verschillende soorten gesprekken met leerlingen. Zie ook de publicatie 'Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam' (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009).

Het voeren van gesprekken met leerlingen gebeurt niet vanzelf in school, maar vraagt een omslag in denken en handelen. En bovendien zal het georganiseerd moeten worden: Op welk moment spreek ik met leerlingen hoe organiseer ik dat? Interessant is het werken met portfolio's en/of leerlingplannen. Op deze manier worden de leerlingen actief betrokken bij hun ontwikkeling.
En bovendien geeft het een concrete handreiking om in gesprek te gaan met de leerling. Er zijn goede voorbeelden waarbij de (wat oudere) leerling actief betrokken wordt bij het opstellen van een handelingsplan met behulp van een zogenaamd leerlingplan.
Zie bijlagen 5 (Reflectiegesprek met een leerling) en 6 (Format leerlingplan).

**Bespreekpunten**

- Hoe en wanneer vinden gesprekken met leerlingen plaats? Met welk doel?
- Hoe worden deze gesprekken door de leerkracht voorbereid en uitgevoerd? Hoe wordt qua klassenmanagement ruimte gemaakt voor het voeren van gesprekken?
- Wat moet de leerkracht kennen en kunnen om gesprekken met leerlingen te voeren? Hoe pak je dat aan?
- Hoe ga je met de leerling in gesprek over zijn/haar ontwikkelingsperspectief?
- Hoe betrek je de leerling bij het vaststellen van doelen en het maken van 'plannen' om dat doel te bereiken?

Ook ouders kunnen veel informatie bieden ten aanzien van het benoemen van onderwijsbehoeften. Zie ook paragraaf 2.7: Gesprekken met ouders.

**Positieve kwaliteiten van leerlingen benoemen**

In de zorg naar leerlingen zijn we vaak alleen gericht op de tekorten en belemmerende factoren. Deze negatieve insteek heeft vaak een averechts effect. Steeds wordt gefocust op wat niet goed gaat, wat niet leuk is en wat niet stimulerend werkt. Aandacht voor positieve aspecten biedt tegenwicht aan het vormen van een negatief beeld van een leerling. Binnen 1-zorgroute richten we ons daarom ook steeds op de positieve aspecten:

- Wat kan deze leerling goed?
- Wat zijn stimulerende factoren?
- Waarin is deze leerling sterk?
- Welke aanpak werkt goed en onder welke omstandigheden?

Deze positieve insteek biedt perspectief door deze aspecten in de onderwijszorg naar de leerlingen te benutten en dat wat goed gaat verder uit te bouwen.

**Groepsoverzicht**

Elke school maakt de eigen groepsoverzichten op maat en plaatst die op het digitaal netwerk van school. De formats van de groepsoverzichten kunnen per leerjaar verschillen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen didactische groepsoverzichten voor de vakgebieden en een pedagogisch groepsoverzicht.
Het groepsoverzicht is erg belangrijk! Het dient immers als onderlegger, als instrument voor de analyse, voor het groepsplan. In de 'kwaliteitskaart 1-zorgroute' (Clijsen, 2011) staat dit nadrukkelijk beschreven:

- Leerkrachten verzamelen, analyseren en interpreteren systematisch gegevens over leerlingen ten aanzien van hun sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding/taakaanpak om zo in pedagogisch opzicht zicht te krijgen op hun onderwijsbehoeften.
- Leerkrachten brengen bij het verzamelen van gegevens over leerlingen niet alleen hun belemmerende factoren in kaart, maar ook hun mogelijkheden, talenten, positieve kwaliteiten en stimulerende factoren, zowel ten aanzien van de basisvaardigheden taal en rekenen als de werkhouding/taakaanpak en de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Leerkrachten verzamelen en ordenen bovenstaande gegevens van alle leerlingen in één of meerdere (digitale) groepsoverzichten.

Zie bijlagen 7 (Kwaliteitskaart 1-zorgroute), 8 (Format pedagogisch groepsoverzicht) en 9 (Format didactisch groepsoverzicht).

**Bespreekpunten**
- Groepsoverzichten per vakgebied of voor meerdere vakgebieden tegelijkertijd?
- Maken van onderscheid in het groepsoverzicht tussen algemene onderwijsbehoeften en vakspecifieke onderwijsbehoeften.
- Didactisch groepsoverzicht en pedagogisch groepsoverzicht.
- Hoe is het ontwikkelingsperspectief (uitstroombestemming/uitstroomniveau en/of de leerrendementsverwachting per vakgebied) van leerlingen in de groepsoverzichten opgenomen?

**Digitaliseren leerlingvolgsysteem (LVS) en 1-zorgroute**

Bij de invoering van 1-zorgroute is het belangrijk dat de administratieve last voor leerkrachten zo veel mogelijk beperkt wordt. Ook moet dubbele registratie van gegevens vermeden worden. Het digitaliseren van het LVS én 1-zorgroute kan een belangrijke bijdrage leveren aan het verminderen van de administratieve last. De wijze waarop het LVS en 1-zorgroute gedigitaliseerd worden, is mede afhankelijk van het ICT-systeem dat in school gehanteerd wordt. Het kan interessant zijn hier samen met andere scholen binnen het samenwerkingsverband of binnen het eigen bestuur stappen in te ondernemen.

**Bespreekpunten**
- Hoe worden de gegevens uit toetsen en LVS digitaal verzameld en weergegeven?
- Hoe wordt het ontwikkelingsperspectief van leerlingen opgenomen in het (digitaal) LVS?
- Hoe zijn de groepsoverzichten, groepsplannen en handelingsplannen en de uitkomsten van groeps- en leerlingenbesprekingen opgenomen in het digitaal systeem?
- Hoe worden de verzamelde gegevens bewaard? Voor wie zijn ze toegankelijk?
- Hoe voorkom je dubbele administratie?

## 2.2 Stap 2 – Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

In het groepsoverzicht worden leerlingen aangevinkt die de komende periode extra aandacht en begeleiding nodig hebben. Dikwijls ontbreken in school voor het signaleren van deze leerlingen duidelijke criteria, ijkpunten, standaarden of mijlpalen. Het is belangrijk dat in school hierop reflectie plaatsvindt en hierover afspraken gemaakt worden. Door leerlingen vroegtijdig te signaleren en adequaat te begeleiden kunnen vaak ernstige achterstanden voorkomen worden. Veel leerkrachten gaan alleen uit van de toetsresultaten en signaleren alleen de leerlingen met een grote achterstand. Echter, ook leerlingen met een grote ontwikkelingsvoorsprong en een eigen leerstijl hebben specifieke onderwijsbehoeften en kunnen dus ook gesignaleerd worden. Naast leerresultaten kunnen er ook sociaal-emotionele redenen en redenen op het gebied van werkhouding en motivatie zijn om leerlingen te signaleren.

**Criteria**

Er zijn verschillende invalshoeken om criteria te bepalen op grond waarvan gesignaleerd wordt. Denk op basis van de gegevens in het groepsoverzicht bijvoorbeeld aan het volgende.
- Leerlingen die qua ontwikkelingsperspectief (uitstroomniveau en/of leerrendements-verwachting) zich niet conform de prognose en verwachtingen ontwikkeld hebben.
- Leerlingen die in relatie tot hun groepsgenoten een leer- of ontwikkelingsvoorsprong hebben.
- Leerlingen die een tussendoel, minimumdoel of basisvaardigheid nog niet bereikt hebben of het risico lopen die niet tijdig te bereiken.
- Leerlingen die onvoldoende geprofiteerd hebben van het groepsplan.

- Leerlingen die onvoldoende profiteren van het basisaanbod en dus iets extra's nodig hebben om de gestelde doelen te bereiken. In het 'Onderwijscontinuüm' van CED-Groep (Struiksma & Rurup, 2008) wordt naast het basisarrangement onderscheid gemaakt naar leerlingen die een verdiept, een intensief en een zeer intensief arrangement nodig hebben.
- Leerlingen die gerichte begeleiding nodig hebben om vaardigheden te verwerven op het gebied van de werkhouding en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

**Ontwikkelingsperspectief**

Het ontwikkelingsperspectief van leerlingen is ook een belangrijk ijkpunt bij het signaleren. Ontwikkelt de leerling zich langzamer of juist sneller dan verwacht op basis van zijn/haar ontwikkelingsperspectief? Heeft de leerling zich de afgelopen periode conform de prognose en de verwachtingen ontwikkeld? Zo nee, wat is daarvan de reden en welke aanpassingen zijn in het onderwijsaanbod nodig om de prognose te realiseren?

**Leerrendementsverwachting (LRV)**

De LRV per vakgebied staat beschreven in het groepsoverzicht en tijdens de groepbespreking wordt gekeken of de leerlingen zich conform deze verwachting ontwikkelen Daarmee kan het al dan niet realiseren van de LRV een belangrijk criterium zijn om een leerling te signaleren.
De LRV wordt per vakgebied aangegeven.

**Bespreekpunten**
- Welke 'standaarden' gebruiken we op school voor lezen, taal en rekenen?
- Wat is de bandbreedte voor de LRV? En hoe bepalen we deze bandbreedte? Welke instrumenten kunnen we daarvoor gebruiken? Zie ook de Cito-toetsen voor het sbo.
- Op welke wijze benoemen we de LRV? Gebruiken we hier DLE's, vaardigheidsscores of functioneringsniveaus voor?
- Op welke wijze bepalen we of de sociaal-emotionele ontwikkeling conform verwachting verloopt en hoe signaleren we leerlingen in dit domein? En hoe zit dat met het 'leren leren'?

**Proactief signaleren**

Bij proactief signaleren wordt niet (alleen) naar voorheen behaalde resultaten gekeken, maar wordt vooruitgekeken. Welke cruciale leermomenten binnen een bepaald vakgebied komen de komende periode (de duur van het groepsplan) aan bod en welke leerlingen hebben bij het passeren van deze cruciale leermomenten extra instructie, begeleiding, ondersteuning en/of leertijd nodig? Cruciale leermomenten zijn drempels in de leerontwikkeling die leerlingen moeten nemen om stagnatie in de ontwikkeling te voorkomen. Het is belangrijk dat leerkrachten per leerjaar zicht hebben op wat de cruciale leermomenten in de leerlijn/methode bij lezen, taal en rekenen zijn en hoe zij leerlingen hierbij extra instructie en ondersteuning kunnen bieden.

**Leerlijnen**

Bij het werken vanuit een ontwikkelingsperspectief en het opstellen van groepsplannen zijn leerlijnen of leerlijnoverzichten bij methoden onmisbaar. In de leerlijnen staan per leerjaar de tussendoelen. Binnen het sbo zijn er (groepen) leerlingen die meer leer- en instructietijd nodig hebben om bepaalde vaardigheden te leren dan andere leerlingen. Het is daarom ook goed om als sbo-school in de leerlijn aan te geven wat per leerjaar de minimumdoelen zijn. Leerlingen die (dreigen) deze doelen niet (te) bereiken, ontvangen een (zeer) intensief aanbod.

**Bespreekpunten**

- Is de leerlijn methodeonafhankelijk of gekoppeld aan een bepaalde methode?
- Zijn de tussendoelen in de leerlijn voor de leerkracht concreet, duidelijk en meetbaar?
- Heeft de school minimumdoelen per leerjaar vastgesteld? Wat doet de leerkracht als deze doelen niet bereikt (dreigen) te worden?
- Zijn de cruciale leermomenten in de leerlijn duidelijk voor de leerkracht? Zijn in de leerlijn variaties in instructie, leerstof, materialen en methodieken aangegeven om leerlingen te ondersteunen bij het passeren van deze momenten?
- Zijn de leerlijnen digitaal beschikbaar bij het opstellen van de groepsplannen?
- Wat betekenen de referentieniveaus taal en rekenen voor onze school? In hoeverre slagen we er met ons aanbod in deze niveaus te realiseren?

In het project 'Speciaal Rekenen' (FI, CED-Groep, KPC Groep) zijn leerlijnoverzichten en routeplanners ontwikkeld bij gangbare rekenmethoden in het sbo. In deze overzichten zijn ook de cruciale leermomenten aangegeven.
Behalve leerlijnen voor taal, rekenen en lezen zijn de leergebiedoverstijgende leerlijnen (sociale competentie, leren leren, zelfstandig werken en dergelijke) onmisbaar voor het bepalen van de pedagogische huisstijl van school en dus ook bij het opstellen van pedagogische groepsplannen. Op de site van CED-Groep staan tal van leergebiedoverstijgende leerlijnen voor het speciaal onderwijs beschreven. Ook het boek van Dawson en Guare (2010) over executieve functies bij leerlingen is interessant.

## 2.3 Stap 3 – Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen

**Onderwijsbehoeften**

Bij het benoemen van de onderwijsbehoeften van een leerling zet de leerkracht altijd twee stappen.

1. Welk(e) doel(en) streef ik de komende periode voor deze leerling na? Wat wil ik bereiken?
2. Wat heeft deze leerling (extra) nodig om die doelen te bereiken?

Op basis van de verzamelde gegevens in het groepsoverzicht benoemt de leerkracht de onderwijsbehoeften van de leerlingen. In 1-zorgroute staat afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal. Het benoemen van deze onderwijsbehoeften is een moeilijke stap waar leerkrachten veel ondersteuning en begeleiding bij nodig hebben.
Zo komen we in groepsoverzichten vaak tegen dat de doelen niet worden benoemd of niet meetbaar zijn (zie stap 1). Soms worden diverse doelen genoemd, maar ontbreekt een prioritering. Sociaal-emotionele, motivatie- en werkhoudingsaspecten zijn dikwijls niet meegenomen bij het bepalen van het doel. En tot slot is datgene wat de leerling extra nodig heeft vaak niet afgestemd op de doelen of weinig concreet.
Bij het SMART vaststellen van de doelen is het ontwikkelingsperspectief van de leerling relevant. Ga op basis van het ontwikkelingsperspectief van de leerling uit van hoge verwachtingen.
Het ontwikkelingsperspectief is een langetermijnprognose. De onderwijsbehoeften van een leerling hebben betrekking op de komende periode (de zone van de naaste ontwikkeling, de duur van het groepsplan).

**Ontwikkelingsperspectief**

Langetermijndoelen op basis van het uitstroomniveau, de LRV voor lezen, spelling, rekenen en factoren die de ontwikkeling en leren van een kind belemmeren/stimuleren.

↓

Kortetermijndoelen op basis van uitstroomniveau, LRV per vakgebied en factoren die de ontwikkeling en het leren belemmeren/stimuleren.

Mede op basis van de langetermijndoelen uit het ontwikkelingsperspectief bepaalt de leerkracht in de onderwijsbehoeften de kortetermijndoelen die de komende periode in het groepsplan nagestreefd worden. Het gebruik van leerlijnen is hierbij essentieel.

Een middel om leerkrachten te ondersteunen bij het benoemen van de onderwijsbehoeften zijn hulpzinnen.
Zie bijlage 10: Hulpzinnen ondersteuningsbehoeften.

**Algemene versus (vak)specifieke onderwijsbehoeften**

Steeds meer scholen maken (in de groepsoverzichten) onderscheid tussen de algemene onderwijsbehoeften en (vak)specifieke onderwijsbehoeften van een leerling.
Algemene onderwijsbehoeften zijn vakoverstijgend. Algemene onderwijsbehoeften doen een uitspraak over hoe de leerling het beste leert: deze leerling leert het beste wanneer/met/door... Deze uitspraak is gebaseerd op relatief stabiele leerlingkenmerken, zoals intelligentie, leerstijl, karakter, persoonlijke dynamiek en 'eigen aardigheden'. Doorgaans hoeven deze onderwijsbehoeften niet elke cyclus opnieuw benoemd te worden, maar kan volstaan worden met een kleine aanpassing. Ze gelden voor een langere periode. Eigenlijk zijn deze algemene onderwijsbehoeften een handreiking voor de dagelijkse omgang met de leerling. Ze staan beschreven in het begeleidingsplan van de leerling (zie paragraaf 1.4).

(Vak)specifieke onderwijsbehoeften richten zich op een bepaald vakgebied, ze richten zich op de zone van de naaste ontwikkeling (duur groepsplan) en worden na elke cyclus opnieuw benoemd. De leerkracht geeft aan welke doelen hij/zij de komende periode voor deze leerling met betrekking tot een bepaald vakgebied nastreeft en wat de leerling (extra) nodig heeft om die doelen te bereiken.

**Bespreekpunten**
- Bieden de leerlijnen in school de leerkrachten voldoende houvast om op basis van het ontwikkelingsperspectief de langetermijndoelen vast te stellen en afgeleid daarvan de kortetermijndoelen?
- Is het onderscheid tussen algemene en (vak)specifieke onderwijsbehoeften zinvol? Waarom?
- Hoe geef je dit onderscheid weer in de groepsoverzichten?
- Wat is in school en bij leerkrachten nodig om de algemene onderwijsbehoeften van een leerling goed te kunnen benoemen?

**Handelingsgericht werken met leerlijnen**

Om doelgericht de onderwijsbehoeften van leerlingen te kunnen benoemen en groepsplannen op te stellen moet de leerkracht in staat zijn handelingsgericht te werken met leerlijnen of leerlijnoverzichten bij methoden. Dit doet een groot beroep op de professionaliteit van leerkrachten en veronderstelt dat de leerkracht van hoge verwachtingen uitgaat.
Denk bijvoorbeeld aan het omkaderen van cruciale leermomenten in de leerlijn, het bij een cruciaal leermoment in de leerlijn verwijzen naar variaties in instructie, leerstof, materialen en methodieken, het vaststellen van minimumdoelen in de leerlijn en het schrappen van doelen die niet relevant zijn voor een bepaalde uitstroombestemming.

Om een leerlijn in de praktijk te kunnen gebruiken is het belangrijk dat de leerlijn werkelijk 'doorleefd' is en niet van bovenaf 'gedropt' wordt. Verken samen de leerlijn en analyseer in het team hoe de leerlijn over de leerjaren heen opgebouwd is, wat de minimumdoelen zijn voor de leerlingen op school en wat de cruciale leermomenten zijn.

**Bespreekpunten**
- Welke criteria heeft de school? En waarom juist deze criteria?
- Welke leer- en ontwikkelingslijnen gebruiken we als school? En hebben we zicht op leerstandaarden?

## 2.4 Stap 4 – Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften

Het werken met een veelheid aan individuele handelingsplannen blijkt in de praktijk onuitvoerbaar te zijn en soms zelfs tot een drastische daling van de instructie- en leertijd te leiden. Bovendien benut je in het groepsplan dat leerlingen van elkaar leren. Steeds meer sbo-scholen kiezen voor het werken met groepsplannen als insteek om doelgericht met de verschillen in onderwijsbehoeften in de groep om te gaan. Het groepsplan is gebaseerd op de gekozen clustering van leerlingen. Uitvoering van dit plan doet een groot beroep op een goed klassenmanagement door de leerkrachten. In het speciaal basisonderwijs zijn de verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen in een groep vaak groot. Het clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften is dan ook een uitdaging en luistert dan erg nauw.

**Leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften clusteren**

Na stap 3 worden de kinderen met behulp van de informatie op het groepsoverzicht en dan vooral de onderwijsbehoeften geclusterd.

- Welke kinderen hebben vergelijkbare onderwijsbehoeften?
- Hoe kan ik deze kinderen clusteren op een manier die tegemoetkomt aan hun behoeften en tegelijk haalbaar is in mijn klassenmanagement?
- Hoe kan ik deze kinderen clusteren zodat zij op een interactieve manier van en met elkaar leren?

Het clusteren van leerlingen is een belangrijk aandachtspunt in de groepsbespreking (zie paragraaf 2.7). De leerkracht kijkt op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen welke subgroepjes samengesteld kunnen worden en geeft per groepje in het groepsplan aan welke doelen nagestreefd worden en wat het groepje aangeboden krijgt om deze doelen te bereiken. Binnen een bepaald cluster kunnen er in het groepsplan naar individuele leerlingen specifieke aandachtspunten geformuleerd worden.
Een clustering van leerlingen staat niet voor altijd vast. Het is belangrijk dat het clusteren van leerlingen flexibel gebeurt. Na elke cyclus vindt in de groepsbespreking een reflectie plaats over wat de 'resultaten' en effecten van een bepaalde clustering zijn en hoe de leerlingen het beste opnieuw geclusterd kunnen worden. De clustering wordt in elke groepsbespreking kritisch bekeken en eventueel heroverwogen.

Vaak hoort men in het sbo dat door leerlingen te clusteren onvoldoende tegemoetgekomen kan worden aan hun specifieke onderwijsbehoeften. In het sbo zal men inderdaad bij het clusteren van leerlingen in subgroepjes vaak rekening moeten houden met de pedagogische onderwijsbehoeften van de leerlingen. Sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld moeite met samenwerken of met zelfstandig werken. Andere leerlingen hebben behoefte aan veiligheid en structuur en hebben moeite met steeds wisselend samengestelde groepjes of steeds wisselende leerkrachten. Soms is het onwenselijk om bepaalde leerlingen in een groepje met elkaar te laten samenwerken.

**Differentiatie: convergent of divergent?**

Bij convergente differentiatie is er één basisaanbod voor alle leerlingen. Voor sommige leerlingen moet het aanbod geïntensiveerd worden. Naast het basisaanbod ontvangt een groepje verlengde instructie, extra leerstof en/of extra leertijd. Een ander groepje ontvangt naast het basisaanbod verdieping of verrijking. Globaal zijn alle leerlingen met dezelfde doelen bezig.
Bij divergente differentiatie is er geen basisaanbod en zijn groepjes leerlingen met verschillende doelen op een verschillend niveau aan het werk.
Ook methoden kiezen vaak voor een bepaalde differentiatievorm. Veel rekenmethoden gaan bijvoorbeeld uit van een convergent differentiatiemodel, terwijl veel methoden voor voortgezet technisch lezen soms een divergent model hanteren.

**Leerroutes: homogeen of heterogeen?**

Ook het ontwikkelingsperspectief van leerlingen kan een rol spelen bij de wijze van groeperen en clusteren, in het bijzonder als op basis van het ontwikkelingsperspectief leerroutes in school onderscheiden worden. In het veld is er veel discussie over de voor- en nadelen van homogeen en heterogeen clusteren. Gebruik de groepsbesprekingen om kritisch te evalueren wat de effecten zijn van een bepaalde manier van clusteren. Langdurig homogeen groeperen kan ertoe leiden dat de 'armen steeds armer worden' en minder gemotiveerd raken. Bespreek de mogelijkheden van coöperatief leren waarin leerlingen (in groepjes) van en met elkaar leren.
Ook de wijze waarop jaarlijks de jaargroepen samengesteld worden is van invloed op de mogelijkheden tot clusteren van leerlingen.

Sommige scholen werken voor bepaalde uitstroombestemmingen leerroutes uit, waarin op basis van de instroomvereisten van een bepaalde uitstroombestemming de keuzes in leerlijnen en aanbod beschreven staan. Het uitwerken en in school inrichten van dergelijke leerroutes is nog volop in ontwikkeling. Sommige sbo-scholen werken voor bepaalde uitstroombestemmingen (bijvoorbeeld vmbo-b of praktijkonderwijs) leerroutes uit, waarin op basis van de instroomvereisten van een bepaalde uitstroombestemming de keuzes in leerlijnen en aanbod beschreven staan. Het uitwerken en inrichten van leerroutes is nog volop in ontwikkeling.
Het vroegtijdig plaatsen van leerlingen in een bepaalde leerroute kan tot een self fullfilling prophecy leiden. Vaak wordt er dan ook voor gepleit eerst voor sommige leerlingen het basisaanbod te intensiveren (verlengde instructie, meer leertijd) en pas later te gaan dispenseren en de leerling in een bepaalde leerroute naar een bepaalde uitstroombestemming te plaatsen.

**Instroom van nieuwe leerlingen**

Een sbo-school kenmerkt zich onder andere door een voortdurende tussentijdse instroom, Immers, de leerlingen zijn afkomstig van scholen voor regulier basisonderwijs. Deze tussentijdse instroom heeft consequenties voor de organisatie van het onderwijs en zeer zeker ook voor het werken met groepsplannen. In welke groep stroomt een leerling is? En in welke cluster voor welk vak? Dit betekent dat er binnen het samenwerkingsverband goede afspraken gemaakt moeten zijn over de wijze waarop deze tussentijdse instroom plaatsvindt. Bijvoorbeeld over welke (handelingsgerichte) informatie er wordt overgedragen, op welke momenten de leerling instroomt en hoe ouders en de leerling zelf hier bij betrokken zijn. In het kader van 1-zorgroute is er een voorbeeldprocedure gemaakt.

**Zelfstandig werken en klassenmanagement**

Een belangrijk uitgangspunt bij handelingsgericht werken is dat de leerkracht ertoe doet!
Er zijn echter grenzen aan de differentiatiecapaciteit van iedere leerkracht. De clustering moet haalbaar en uitvoerbaar zijn voor de leerkracht. Het werken in subgroepjes vereist een effectief klassenmanagement van de leerkracht.

Om een groepje een goede instructie te kunnen geven en adequaat leerlingen te kunnen begeleiden is het belangrijk dat de overige leerlingen zelfstandig kunnen werken. Voor veel leerlingen in het sbo is dit een probleem. Zelfstandig werken is zowel een belangrijk doel van het onderwijs als een essentieel onderdeel van het klassenmanagement. Een zelfstandige leerling kan omgaan met uitgestelde aandacht, houdt zich aan regels en routines bij zelfstandig werken, plant zijn eigen taken en controleert en registreert zijn eigen werk. Zelfstandige leerlingen helpen elkaar. Zelfstandig werken impliceert dat de leerkracht bereid is leerlingen eigen verantwoordelijkheid te geven. Ook leren samenwerken is een belangrijk aandachtspunt bij het in subgroepjes werken. Vaak ontbreken in school beleid en een doorgaande lijn ten aanzien van zelfstandig werken.

**Tips voor een doelmatig klassenmanagement**

- Stimuleer en beloon het zelfstandig werken bij kinderen. Op momenten dat zij hun taken zelfstandig maken, heeft de leerkracht de mogelijkheid aan een klein groepje (extra) instructie en begeleiding te geven.
- Introduceer dag- en weektaken. Tijdens het werken aan een dag- of weektaak heeft de leerkracht ruimte om instructie te geven aan een subgroepje.
- Maak gebruik van ondersteuning om aan kinderen duidelijk te maken dat je even niet bereikbaar bent als je met een klein groepje werkt. Denk bijvoorbeeld om aan een rode sjaal die je omhangt of een rood stoplicht op het bord.
- Zorg voor open kasten waar kinderen zelf de benodigde materialen uit kunnen pakken.
- Maak gebruik van een vaste instructietafel.
- Bekijk van tevoren goed welke materialen de leerlingen bij de les nodig hebben.
- Zijn ze voorradig, in orde en beschikbaar voor iedereen?
- Laat kinderen elkaar helpen. Door middel van bijvoorbeeld een blokje op hun tafel kunnen de kinderen aangeven dat ze ervoor openstaan dat iemand anders uit de klas hen een vraag stelt. Kinderen zonder blokje op de tafel willen liever niet gestoord worden.
- Om kinderen op een effectieve en gelijkwaardige manier te laten samenwerken kun je gebruik maken van de werkvormen die passen binnen coöperatief en samenwerkend leren.
- Maak gebruik van extra leerstof die zoveel mogelijk teacher-free is; dat wil zeggen: de leerkracht hoeft bij de uitvoering van een opdracht niet veel instructie te geven (bijvoorbeeld een programma op de computer).
- Maak gebruik van zelfcorrigerende materialen.
- Zorg dat het dagprogramma zichtbaar in de klas hangt.
- Stel met de leerlingen duidelijke regels vast met betrekking tot stellen van vragen of vragen van hulp.

**Binnen de klas of klassendoorbrekend?**

Vaak ontstaat bij de invoering van 1-zorgroute discussie of een klassendoorbrekende clustering meer kansen biedt om aan de vaak grote verschillen in onderwijsbehoeften van de leerlingen tegemoet te komen. Samen in bijvoorbeeld een bouw of unit is men verantwoordelijk voor het onderwijs van de kinderen en is men beter in staat het onderwijs af te stemmen op de verschillen in onderwijsbehoeften. In een bouwbespreking wordt dan samen afgesproken hoe de leerlingen geclusterd worden en wie welk(e) groepje(s) gaat begeleiden. De stamgroep is dan zowel een veilige thuishaven als uitvalsbasis. Een klassendoorbrekende organisatie heeft consequenties voor het werken met groepsplannen. Wie stelt het groepsplan bijvoorbeeld op? Uit onderzoek blijkt dat er binnen het sbo een grote verscheidenheid is aan organisatievormen, zonder dat er echt te concluderen is welke vorm het effectiefst is. Het is belangrijk dat je als school deze consequenties vooraf goed met elkaar bespreekt.

**Meer handen in de klas**

Meer handen in de klas kunnen ertoe leiden dat de leerkracht meer en beter in staat is om aan groepjes leerlingen een goede instructie en feedback te geven. Om groepjes goed te kunnen begeleiden heeft de leerkracht zoveel mogelijk extra handen in de klas nodig. Terwijl de leerkracht instructie geeft aan een groepje, kan bijvoorbeeld de onderwijsassistent de overige leerlingen begeleiden. Ook de remedial teacher of een stagiaire kan in de klas ondersteuning bieden. Maak hierover goede afspraken in school en neem de taakverdeling op in het groepsplan.

**Uitbreiden van instructie- en leertijd**

Voor alle leerlingen is het belangrijk dat de leertijd zo effectief mogelijk besteed wordt.
Dit is een belangrijk aandachtspunt voor de klassenbezoeken door de intern begeleider.
Sommige (groepjes) leerlingen hebben méér instructie- en leertijd nodig om bepaalde vaardigheden te verwerven dan andere (groepjes) leerlingen. Hoe organiseer en voer je dat uit in het volle rooster? Het is noodzakelijk dat er in het groepsplan een directe koppeling is met het weekrooster. De leerkracht geeft in het groepsplan aan op welke momenten (groepjes) leerlingen extra instructie- en leertijd ontvangen en hoe dat gebeurt (en wie dat doet).

**Bespreekpunten**

- Welke differentiatievorm is gekozen en waarom?
- Convergent of divergent? Zien we verschillen per vakgebied in de keuze van differentiatievorm? Waarom?
- Is het, teneinde beter om te gaan met verschillen, mogelijk om klassendoorbrekend te werken? Wat is daarvoor nodig en hoe organiseer je dat? Wie stelt het groepsplan op? De leerkracht van de stamgroep of de leerkracht die het groepje gaat begeleiden?
- Hoeveel groepjes zijn in het groepsplan samengesteld? Waarom is voor dit aantal gekozen?
- Zijn er in het groepsplan leerlingen die een individueel traject volgen? Waarom? Hoe organiseer je dat?
- Hoe wordt zelfstandig werken in de school en in de groep aangepakt? Wissel praktijkvoorbeelden en praktijkervaringen uit.
- Wat is nodig om zelfstandig werken te stimuleren? Hoe pak je dit in school op?
- Hoe vindt communicatie tussen de betrokken leerkrachten plaats over het opstellen, uitvoeren en evalueren van het groepsplan?
- Vinden er nog groepsbesprekingen plaats of wordt het clusteren van leerlingen en het opstellen en uitvoeren van groepsplannen vanuit een bouwbespreking aangestuurd? Hoe zijn deze besprekingen ingericht?
- Wat is de rol en mogelijke bijdrage van de klassen- of onderwijsassistent? Wat is de rol en mogelijke bijdrage van de remedial teacher? Wat is de rol en bijdrage van de logopedist?
- In welke vakken en in welke leerjaren zijn meer handen in de klas gewenst? Welke vakken en leerjaren hebben prioriteit? Hoe organiseer je in school meer handen in de klas?

## 2.5 Stap 5 – Opstellen van groepsplannen

**Opstellen didactisch groepsplan**

Voor de vakken technisch en begrijpend lezen, taal (spelling) en rekenen worden didactische groepsplannen opgesteld. De leerkracht stelt op basis van de gekozen clustering de groepsplannen op. Zij wordt daarbij zeker in het begin ondersteund door de intern begeleider. Het groepsplan vormt de basis van het planmatig werken in de groep zodat de leerlingen optimaal profiteren van een aanbod passend bij hun onderwijsbehoeften.
Een groepsplan heeft een vaste indeling, maar wordt door de school op maat gemaakt (zie bijlage 11: Format didactisch groepsplan). In elk groepsplan staat minimaal vermeld:

- namen van de kinderen per subgroep;
- doelen;
- aanpak;
- organisatie;
- evaluatie.

*Doelen*
Het benoemen van doelen per subgroep betekent inzicht in de leerlijnen en in de methode. Heeft de leerkracht aandacht voor cruciale leermomenten die de komende periode aan bod komen? Vaak zijn doelen niet concreet en meetbaar en mist de leerkracht zicht op wat zij voor de duur van het groepsplan kan verwachten van de leerlingen. Met andere woorden: wat is de LRV?
Hoge verwachtingen, passend binnen de mogelijkheden van de leerling, leiden tot hogere resultaten.

*Aanpak*
Vaak wordt in het groepsplan uitgebreid ingegaan op welke (extra) leerstof aangeboden wordt, maar blijft de aanpak weinig uitgewerkt. Het heil wordt vaak gezocht in meer leerstof, soms zelfs méér van hetzelfde, terwijl de leerlingen vooral behoefte hebben aan verlengde instructie, feedback, specifieke werkvormen of activerende en motiverende maatregelen.

*Organisatie*
Zoals eerder gesteld, dient het groepsplan als basis voor de organisatie van het (dagelijkse) aanbod. Het is een *werkdocument*. Dit betekent dat er zo concreet mogelijk beschreven dient te worden hoe deze organisatie eruit ziet. Een invaller moet in staat zijn zonder al te veel moeite een groepsplan uit te voeren. In de kolom 'organisatie' wordt in ieder geval antwoord gegeven op vragen als:

- Hoe vaak per week ontvangen de groepjes (extra) ondersteuning en begeleiding?
- Door wie?
- Hoe wordt voor sommige (groepjes) leerlingen de leertijd in het rooster uitgebreid?
- Is de voorgestelde organisatie haalbaar binnen de groep?
- Welke maatregelen (in het klassenmanagement) zijn daarvoor nodig?

Een groepje heeft niet altijd voor de volle duur van het groepsplan ondersteuning en begeleiding nodig.

*Evaluatie*
De Inspectie constateert dat vaak in de kolom 'evaluatie' aangegeven wordt hoe na afloop geëvalueerd wordt of de doelen bereikt zijn. In deze kolom wordt echter niet alleen vooraf aangegeven wie, wanneer met wat evalueert of de gestelde doelen bereikt zijn, maar wordt vooral óók, nadat het groepsplan uitgevoerd is, aangegeven of de gestelde doelen daadwerkelijk bereikt zijn en wat aandachtspunten voor de komende periode zijn. Te vaak ontbreekt in het groepsplan (of een bijlage daarbij) de evaluatie die na afronding van het groepsplan heeft plaatsgevonden. De Inspectie vindt het belangrijk dat in het groepsplan duidelijk is wat leerlingen (extra) aangeboden hebben gekregen en wat de resultaten daarvan zijn. Een goede evaluatie geeft tijdens de groepbespreking input voor het nieuwe groepsplan: Welke aanpassingen zijn de komende periode in het aanbod nodig?
Een ander belangrijk aandachtspunt is het betrekken van de leerlingen bij zowel het opstellen als het evalueren van het groepsplan. Leerlingen kunnen immers prima aangeven hoe zij het werken volgens het groepsplan ervaren hebben. Zie ook paragraaf 2.1 (gesprekken met leerlingen).

**Opstellen pedagogisch groepsplan**

In het sbo worden meestal ook pedagogische groepsplannen opgesteld. Immers, veel leerlingen verblijven op een school voor speciaal basisonderwijs omdat zij specifieke pedagogische onderwijsbehoeften hebben, waaraan op de basisschool onvoldoende tegemoetgekomen kan worden. De (stamgroep)leerkracht stelt het pedagogisch groepsplan op. In dit groepsplan geeft de leerkracht aan hoe zij met de verschillende pedagogische onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar groep omgaat. Het pedagogisch groepsplan beschrijft het pedagogisch aanbod aan de hele groep, het pedagogisch aanbod aan subgroepjes en pedagogische interventies aan individuele leerlingen.
Veel sbo-scholen kiezen bij het opstellen van pedagogische groepsplannen voor een lagere frequentie dan voor het opstellen van didactische groepsplannen. Ze kiezen er bijvoorbeeld voor om voor het pedagogisch domein tweemaal per jaar de cyclus 'Handelingsgericht werken' uit te voeren, terwijl zij didactische groepsplannen ten minste driemaal per schooljaar opstellen en uitvoeren. De pedagogische en didactische onderwijsbehoeften van leerlingen zijn nauw met elkaar verweven. Uitvoering van de didactische groepsplannen is ingebed in het pedagogisch aanbod in de groep.
De opbouw (het format) van een pedagogisch groepsplan verschilt niet wezenlijk van een didactisch groepsplan. Een pedagogisch groepsplan heeft net als een didactisch groepsplan een (pedagogische) groepsoverzicht als onderlegger (zie bijlage 12: Format pedagogisch groepsplan).

*Doelen*
In het pedagogisch groepsplan wordt het doel in termen van gewenst gedrag van de leerling beschreven, zodat meetbaar is of het doel bereikt is. Het is belangrijk daarbij ook aan te geven in welke situatie dit gedrag wenselijk is. Vaak wordt in groepsplannen geformuleerd welk gedrag de leerkracht niet wenst, terwijl onduidelijk blijft welk gedrag wel gewenst is. Stel prioriteiten. Maak het domein waarop het doel betrekking heeft niet te groot. Kortom: baken het domein goed af.

Het doel is bijvoorbeeld niet dat het kind 'minder druk wordt' (in termen van ongewenst gedrag, met een breed domein), maar dat het kind 'tijdens de rekenles op zijn plaats blijft zitten' (in termen van gewenst gedrag, specifiek domein).
Gedragsveranderingen verlopen vaak stapsgewijs. Je kunt niet alles tegelijkertijd aanpakken en verbeteren. Stem het doel af op wat het kind aan kan. Vaak worden op pedagogisch vlak te hoge doelen gesteld, die als ze niet bereikt worden tot frustraties leiden. Belangrijk is dat kinderen de kans hebben om succeservaringen op te doen. Betrek de kinderen daarom bij het vaststellen van het doel, zodat ze mede-eigenaar worden en meer gemotiveerd zijn om het doel te bereiken.

*Aanpak*
In het groepsplan staat krachtig beschreven wat (inhoud) je aanbiedt en welke aanpak (interventies) je voor de hele groep, subgroepjes en/of individuele leerlingen uitvoert om de gestelde doelen te bereiken. Inhoud en aanpak gaan in het pedagogisch groepsplan vaak in elkaar over. Het gaat uiteindelijk om de gestelde doelen te realiseren. Het pedagogisch handelen van de leerkracht staat centraal. Het groepsplan beschrijft maatregelen en pedagogische interventies op het niveau van de hele groep, subgroepjes en/of individuele leerlingen.
In de aanpak staat beschreven op welke wijze sommige kinderen extra begeleiding krijgen.
Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om:

- Intensiveren van het pedagogisch handelen naar leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan een uitwerking van de vier regiegebieden voor het pedagogisch handelen: het versterken van de relatie met het kind, het bevorderen van de autonomie van het kind, het stimuleren en verbeteren van samenwerken met anderen en het uitlokken van zelfreflectie bij het kind. Zie bijlage 13: Vier regiegebieden.
- Aanpassen van de leeromgeving, zoals structuur bieden in ruimte, tijd en activiteiten, activerende werkvormen, uitdagende leerstof, een rustige werkplek en gebruik van specifieke middelen, zoals stappenplannen en schema's.
- Gedragsinterventies gericht op het verminderen van probleemgedrag en het versterken van gewenst gedrag. Wegnemen van condities die ongewenst gedrag uitlokken en belonen van gewenst gedrag, zoals gebruik van gedragskaarten, klok, picto's, beloningssystemen, resultaten bijhouden in grafieken, portfolio, dagboekje, voeren van gesprekjes met kinderen.

*Organisatie*
Sommige pedagogische interventies zijn moeilijk vooraf te plannen. Andere interventies kunnen wel concreet gepland worden. Denk daarbij aan het aanleren van vaardigheden om samen te werken, het nabespreken van uitgevoerde groepsopdrachten of het leren zelfstandig te werken.
Uitgangspunt voor de organisatie is de clustering van leerlingen uit stap 4. Het clusteren van kinderen met vergelijkbare pedagogische onderwijsbehoeften gaat anders dan het clusteren van leerlingen met vergelijkbare didactische onderwijsbehoeften. De pedagogische onderwijsbehoeften zijn namelijk niet gebonden aan een bepaald vakgebied of lesuur, maar zijn verweven door het gehele onderwijsaanbod. In bepaalde gevallen cluster je bij het opstellen van het groepsplan leerlingen omdat zij een vergelijkbare aanpak vragen, maar worden de kinderen in de uitvoering van het groepsplan niet geclusterd. Bij het opstellen van het groepsplan kan men bijvoorbeeld drukke kinderen clusteren, omdat deze kinderen een vergelijkbare aanpak nodig hebben. In de uitvoering van het groepsplan zet je drukke kinderen niet bij elkaar in een groepje, omdat ze elkaar juist versterken in het drukke gedrag en dan niet van elkaar kunnen leren.

*Evaluatie*
De doelen zijn in waarneembaar gedrag geformuleerd. De evaluatie vindt plaats door observaties in en buiten de klas, gesprekjes met kinderen en met ouders. Tijdens de uitvoering van het pedagogisch groepsplan observeert de leerkracht of de kinderen baat hebben bij een bepaalde aanpak, maatregel of interventie.

**Aandachtspunten**
Om effectief aan de slag te gaan met een pedagogisch groepsplan is het belangrijk dat de school beschikt over:
- de pedagogische huisstijl van school; praktijktheorieën die binnen school gehanteerd worden met betrekking tot de analyse en aanpak van gedrag;
- aanbod/aanpak om leergebiedoverstijgende (kern)doelen te realiseren ten aanzien van de sociale en emotionele ontwikkeling, spelontwikkeling, leren leren (werkhouding en taakaanpak) en redzaamheid, vastgelegd in leergebiedoverstijgende leerlijnen;
- breed aanbod en repertoire aan activiteiten, werkvormen, aanpakken en methodieken om leerlingen met specifieke pedagogische behoeften te motiveren, te activeren en te begeleiden.

**Bespreekpunten**
- Hebben de leerkrachten zicht op de leerlijn/methode? Wat is er nodig om dit inzicht verder te vergroten?
- Op welke wijze kunnen leerkrachten ondersteund worden bij het stellen van doelen?
- Hebben de leerkrachten zicht op variaties in instructie, werkvormen, methodieken en aanpakken en wanneer welke aanpak gewenst is? Hoe kunnen leerkrachten daarbij ondersteund worden?
- Wat is het format van de pedagogische groepsplannen?
- Hoe zijn de doelen in dit plan geformuleerd? In concrete gedragstermen? Waaraan ontleent de leerkracht deze doelen?
- Hoe is de aanpak weergegeven?
- Is ook het basisaanbod, het pedagogisch klimaat voor de hele groep beschreven? Zo ja, hoe?
- Worden (naast het basisaanbod) leerlingen in het pedagogisch groepsplan geclusterd? Zo ja, op welke wijze? Hoe ziet de organisatie van het plan eruit?
- Op welke wijze wordt geëvalueerd of de gestelde doelen bereikt zijn?
- Wat hebben leerkrachten nodig om een goed pedagogisch groepsplan op te stellen?

## 2.6 Stap 6 – Uitvoeren van groepsplannen

Het opstellen van groepsplannen heeft alleen maar zin als deze plannen ook daadwerkelijk uitgevoerd worden. Te vaak verdwijnen plannen al snel in de bureaulade en worden niet meer gebruikt in de planning van het dagelijks onderwijs. De uitvoering van groepsplannen is dan ook een belangrijk aandachtspunt bij de implementatie van 1-zorgroute. Bij de uitvoering van het groepsplan heeft de leerkracht ondersteuning nodig.

**Groepsplan en weekplanning**

Het groepsplan is geen papieren tijger, maar een werkdocument. Steeds meer scholen werken met een weekplanning. En iedere leerkracht heeft een klassenmap en in sommige gevallen ook een zorgmap. Beide mappen vormen met de weekplanning de basis voor het dagelijkse handelen van de leerkracht. In de weekplanning geeft de leerkracht kort en kernachtig weer welke activiteiten zij de komende week uit het groepsplan uitvoert. Het groepsplan wordt daarmee actief gebruikt voor de planning van het onderwijs. Er moet dus ook een een-op-een relatie zijn tussen de kolom ‘organisatie’ van het groepsplan en de weekplanning.

Criteria voor een effectief groepsplan:
- actueel werkdocument in de klassenmap;
- overzicht voor een bepaalde periode van handelen;
- bevat meetbare doelen die ook echt geëvalueerd worden;
- dag- en weekplanning zijn afgeleid van het groepsplan;
- na afronding wordt het groepsplan bewaard in het digitaal schooldossier.

**Klassenbezoeken**

Klassenbezoeken zijn essentieel om wat betreft de uitvoering van de groepsplannen de vinger aan de pols te houden en te bekijken waar de leerkracht ondersteuning en begeleiding bij nodig heeft. Klassenbezoeken bestaan uit drie componenten met een cyclisch karakter:

- voorgesprek met leerkracht;
- het klassenbezoek zelf;
- feedbackgesprek.

*Voorgesprek met leerkracht*
In de groepsbespreking wordt aan de leerkracht gevraagd of zij ondersteuningsvragen heeft. Een manier om antwoord op deze vragen te geven kan het uitvoeren van een observatie tijdens een klassenbezoek zijn. Het is dan ook belangrijk dat de leerkracht haar vraag zo concreet mogelijk formuleert. De intern begeleider helpt daarbij.

*Het klassenbezoek zelf*
De intern begeleider observeert de leerkracht waarbij de uitvoering van activiteiten zoals beschreven in het groepsplan centraal staat. Een kijkwijzer kan daarbij handig zijn. Ook het gebruik van de video is erg effectief. Het is dan wel van belang dat er vooraf goede afspraken gemaakt zijn over de wijze waarop de video ingezet wordt.

*Feedbackgesprek*
Na elk klassenbezoek wordt door de intern begeleider met de betreffende leerkracht een feedbackgesprek gehouden. Het is aan te raden dit meteen na afloop van het klassenbezoek te doen. Immers, feedback is het meest effectief als het direct gebeurt.

Maak in het team goede afspraken over doel en opzet van de klassenbezoeken. Zie ook bijlage 14: Kijkwijzer klassenconsultaties.

**Klassenmanagement**

De uitvoering van de groepsplannen doet een groot beroep op het klassenmanagement van de leerkrachten. Op veel scholen wordt tijdens de implementatie van 1-zorgroute veel aandacht besteed aan het verbeteren van het klassenmanagement van de leerkrachten. Zie ook paragraaf 2.4 (zelfstandig werken en klassenmanagement).
Ook ten aanzien van het klassenmanagement is een doorgaande lijn in school nodig. Vaak gaat het om regels en routines ten aanzien van uitgestelde aandacht, storend gedrag en wat je doet als je klaar bent. Daarnaast is een goed gebruik van de ruimte van belang; denk aan een vaste werkplek, instructietafel, goede ordening van de materialen en voldoende loopruimte. Dikwijls is ook aandacht nodig voor het gebruik van de tijd, zoals het bekend zijn van rooster en activiteiten, het werken met dag- of weektaken of het gebruik van een planbord. Zie ook de opmerkingen over zelfstandig werken. Zie bijlage 15: Tips voor klassenmanagement.

**Logboek**

Veel scholen (zeker in geval van veel duobanen) koppelen aan de weekplanning een logboek of handelingsjournaal waarin de leerkracht kort per dag bijhoudt of het doel bereikt is, wat goed gewerkt heeft en wat nog aandachtspunten zijn.

**Tussentijds bijstellen groepsplannen**

Dikwijls moet het groepsplan tussentijds bijgesteld worden. Op sommige scholen hebben leerkracht en intern begeleider halverwege de cyclus een vast moment van reflectie: Waar sta je met de uitvoering van het groepsplan en waar is tussentijds bijstelling nodig? Het is dan belangrijk deze momenten vooraf te plannen en op te nemen in het jaarrooster. Uiteindelijk is de leerkracht zelf verantwoordelijk voor het eventueel bijstellen van groepsplannen. Het is daarbij wel belangrijk dat elke relevante bijstelling in de (tussentijdse) evaluatie beschreven wordt.

**Evalueren van het groepsplan**

De evaluatie van het 'oude' groepsplan is de basis voor het opstellen van een nieuw groepsplan. De leerkracht heeft de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de evaluatie. De intern begeleider stelt de leerkracht tijdens de groepsbespreking verhelderende vragen en scherpt daarmee de evaluatie eventueel aan. Naast het evalueren op zowel de opbrengsten (Is het doel bereikt?) en op het proces (Hoe is het doel bereikt?) is het belangrijk dat de leerkracht ook reflecteert. Daarbij gaat het om antwoord op vragen als:

- Wat was mijn rol als leerkracht in het wel of niet bereiken van doelen?
- Wat heb ik bewust gedaan (zie groepsplan) en wat (minder) bewust?
- Welke goede interventies ga ik zeker ook in een nieuwe periode behouden (of zelfs versterken)?
- Wat ga ik in het volgende groepsplan anders doen?
- En welke ondersteuning heb ik daarbij nodig? En van wie?

Het is belangrijk dat er allereerst per subgroep beschreven wordt of de beoogde doelen gerealiseerd zijn. Daarnaast is het ook belangrijk om per leerling aan te geven welke leerlingen de doelen niet bereikt hebben en hoe dat (waarschijnlijk) komt. Er wordt daarbij in ieder geval gekeken naar de LRV en het uitstroomniveau. Verloopt de ontwikkeling zich conform de prognoses in het ontwikkelingsperspectief?
Het is aan te raden de tussentijdse evaluatie en de eindevaluatie onderaan het groepsplan in een apart vak te noteren. Zie bijlagen 11 (Format didactisch groepsplan) en 12 (Format pedagogisch groepsplan).

**Werkoverleg schoolleider en intern begeleider**

Het is zinvol om structureel na afloop van elke cyclus op basis van de evaluatie van de groepsplannen en de ingevulde groepsoverzichten een werkoverleg te plannen tussen schoolleider en intern begeleider. Op deze wijze wordt er meerdere keren per jaar een dwarsdoorsnede van zowel het proces van HGW als van de concrete opbrengsten gemaakt. Daarmee draagt 1-zorgroute sterk bij aan het opbrengstgericht werken. Het is goed om het schooloverzicht van de opbrengsten ook in het team te bespreken. Zie bijlage 20: Format evaluatie groepsbesprekingen.

## 2.7 Groeps- en leerlingenbesprekingen

In 1-zorgroute staat de cyclus 'Handelingsgericht werken' (HGW) centraal. Elke cyclus wordt afgesloten met een groepsbespreking. Deze bespreking is tevens het begin van de nieuwe cyclus en een belangrijke schakel in 1-zorgroute.
De groepsbesprekingen hebben een andere insteek dan de leerlingenbesprekingen. In de groepsbespreking wordt niet zozeer ingegaan op individuele leerlingen, maar op de vraag hoe de leerkracht de komende periode tegemoetkomt aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar groep. Tevens wordt geëvalueerd of de in het vorige groepsplan gestelde doelen bereikt zijn en welke aanpassingen de komende periode nodig zijn. Het handelen van de leerkracht en haar vragen staan centraal. Daarmee heeft de groepbespreking een belangrijk rol bij de verdere professionalisering van de leerkracht. De intern begeleider heeft hierin dus een grote rol. Zie ook paragraaf 3.5 (taakverdeling).

In de leerlingenbesprekingen worden individuele leerlingen besproken. Hierbij staat centraal hoe de leerkracht handelingsgericht tegemoetkomt aan het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van de leerling. De rol van de Commissie van Begeleiding is daarbij een aandachtspunt. Zijn leden van de Commissie van Begeleiding altijd allemaal aanwezig tijdens de leerlingenbespreking?[8]

8 Het blijkt dat steeds meer sbo-scholen in plaats van een Commissie van Begeleiding een zorgteam hebben.

Ouders zijn een belangrijke partner van school en van de leerkracht. De communicatie met ouders heeft een vaste plek binnen 1-zorgroute (zie bijlage 2: Schema 1-zorgroute). De belangrijkste vraag is dan ook: Hoe kom je rondom 1-zorgroute tot een goede communicatie en samenwerking met ouders?

**Opzet groepsbespreking**

In het sbo is men bekend met leerlingenbesprekingen; er zijn tal van variaties hierin. Over het algemeen is men minder bekend met groepsbesprekingen. Vaak vraagt men zich af of naast de leerlingenbesprekingen wel groepsbesprekingen nodig zijn. Groepsbesprekingen hebben een andere opzet dan leerlingenbesprekingen.
De wijze waarop groepsbesprekingen plaatsvinden, hangt af van de wijze waarop het onderwijs in een bepaald vakgebied in school georganiseerd is:

- binnen de groep/klas wordt aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen tegemoetgekomen. In dit geval wordt een groepsbespreking gehouden met de (groeps)-leerkracht;
- er wordt in een vakgebied klassendoorbrekend gewerkt, waardoor leerlingen in een ander lokaal en van een andere leerkracht instructie en begeleiding kunnen ontvangen. Op tal van sbo-scholen wordt er op deze wijze gewerkt. Interessante vraag is nu: Wie zijn aanwezig bij de groepsbespreking? Zijn dit alle 'instructieleerkrachten'?

Het is belangrijk dat gekoppeld aan de cyclus HGW de groepsbesprekingen goed in de jaarplanning van school opgenomen zijn. Dat alle betrokkenen weten wat er op welk moment aan voorbereiding wordt verwacht. Zie bijlage 26: Beknopte jaarplanning.

**Voorbereiding groepsbespreking**

Een groepsbespreking valt of staat met een goede voorbereiding door leerkracht en intern begeleider. Voorafgaand aan de groepsbespreking heeft de leerkracht *altijd* het vorig groepsplan geëvalueerd en het groepsoverzicht geactualiseerd en dus aangevuld en aan de intern begeleider verstrekt. Dit vraagt wellicht om een andere rol van de intern begeleider; er wordt een zekere controle gevraagd. Het is dan ook zaak om de taken en verantwoordelijkheden transparant te maken, zodat iedereen weet wat er van hem of haar verwacht wordt.
Zie bijlage 16: Checklist voorbereiding groepsbespreking.
Sommige scholen kiezen ervoor om de leerkracht ook al in concept een nieuw groepsplan te laten opstellen, dat vervolgens in de groepsbespreking aan de orde komt. Andere scholen kiezen ervoor om de groepsbespreking te gebruiken om de clustering van de leerlingen te bespreken en handvatten te verzamelen voor het nog op te stellen nieuwe groepsplan. Dit is afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin de school en dus ook de leerkracht zit.

**Uitvoering groepsbespreking**

De groepsbesprekingen uit 1-zorgroute hebben een vaste agenda. De inhoud van de agenda is mede afhankelijk van de keuze om voorafgaand of na afloop van de groepsbespreking een groepsplan op te stellen. Verder is de inhoud van de agenda afhankelijk van de fase van invoering van 1-zorgroute. De ervaring leert dat een overgroot deel van de scholen per jaar voor één vak- of ontwikkelingsgebied een groepsplan invoert. Dat betekent concreet dat er tijdens het eerste jaar van invoering nog maar één groepsplan is. Voor andere vakken wordt er nog op de 'oude manier' gewerkt. Dit heeft consequenties voor de opzet van de groepsbesprekingen.
Zie bijlagen 18 (Agenda groepsbespreking oud en nieuwe stijl) en 19 (Agenda groepsbespreking).
Een valkuil is dat men in de groepsbespreking toch uitvoerig individuele leerlingen gaat bespreken. Dit is niet de bedoeling. Het is belangrijk dat de groepsbesprekingen handelingsgericht zijn, dat wil zeggen dat voortdurend een vertaalslag gemaakt wordt naar wat iets betekent voor het handelen van de leerkracht. Kortom: het handelen en daarmee ook het reflecteren van de leerkracht heeft een belangrijke rol tijdens de groepsbespreking.

Steeds vaker worden groepsbesprekingen in het kader van opbrengstgericht werken gebruikt om de leeropbrengsten in kaart te brengen en te bespreken wat goed gaat en wat verbeterpunten zijn. Dit vraagt een wat andere rol van de intern begeleider.

**Aandachtspunten**
- Een goede voorbereiding is essentieel. Zonder voorbereiding geen groepsbespreking.
- Maak als intern begeleider tijdens de groepsbespreking gebruik van vaste formats en gebruik een laptop, zodat er meteen na afloop een verslag en dus ook afspraken liggen.

**Bespreekpunten**
- Hoe vaak en wanneer vinden in het schooljaar groepsbesprekingen plaats?
- Wie zijn (naast de intern begeleider en leerkracht) aanwezig bij de groepsbesprekingen? Denk bijvoorbeeld aan de onderwijsassistent, RT-er en logopedist. Ook de rol van de CvB kan aan de orde komen.
- Wat is de rol van de leerkracht en wat is de rol van de intern begeleider?
- Vinden de groepsbesprekingen tijdens schooltijd (leerkracht vrij roosteren) of na schooltijd plaats?
- Wie doet verslag van de besluiten en afspraken in de groepsbespreking? Hoe?
- Wat levert de leerkracht voorafgaand aan de groepsbespreking bij de intern begeleider in?
- Hoe vindt in school aansturing op deze afspraken plaats? Wat is de rol van de schoolleider?
- Geeft de leerkracht zelf gesprekspunten aan?
- Wordt voorafgaand of na afloop van de groepsbespreking een nieuw groepsplan opgesteld? Wat zijn de ervaringen hiermee?
- Hoe bespreek je in de groepsbespreking de opbrengsten van het onderwijs de afgelopen periode? Wat doe je daarmee? Vindt er terugkoppeling op schoolniveau plaats?

### Opzet leerlingenbespreking

Tijdens de leerlingenbespreking worden individuele leerlingen besproken. Er zijn binnen het sbo een aantal mogelijkheden. De meest voorkomende zijn[9]:

1. *alle* leerlingen worden standaard éénmaal per schooljaar in de leerlingenbespreking besproken, waarbij in ieder geval het ontwikkelingsperspectief van de leerling ter sprake komt;
2. in de leerlingenbespreking worden *alleen* leerlingen besproken die vanuit de groepsbespreking aangemeld zijn, omdat hun onderwijsbehoeften onduidelijk zijn, zij herhaald onvoldoende profiteren van het groepsplan of hun (lange termijn) ontwikkelingsperspectief onduidelijk is of om bijstelling vraagt;
3. een combinatie van optie 1 en optie 2.

De keuze voor een optie heeft consequenties voor de jaarplanning. Als een school ervoor kiest tijdens een leerlingenbespreking leerlingen te bespreken die 'uit de groepbespreking' komen, dan zal een leerlingenbespreking vrij snel na de groepbespreking moeten plaatsvinden.
Zie bijlage 22: Checklist voorbereiding leerlingenbespreking.

### Uitvoering leerlingenbespreking

De leerlingenbesprekingen uit 1-zorgroute hebben een vaste agenda. Een belangrijk aandachtspunt in deze besprekingen is het monitoren van het ontwikkelingsperspectief van de leerling. Ook de leerlingenbesprekingen dienen handelingsgericht te zijn, dat wil zeggen dat voortdurend een vertaalslag gemaakt wordt naar wat het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van deze leerling betekenen voor de keuzes en het handelen van de leerkracht. Het is noodzakelijk dat alle leerlingen minimaal één keer per jaar in een leerlingenbespreking besproken worden waarbij het ontwikkelingsperspectief het belangrijkste agendapunt is.

9 Uit onderzoek blijkt dat de meeste sbo-scholen kiezen voor optie 1 of 3.

Praktisch gezien is het verstandig de bespreking over twee besprekingen 'uit te smeren'; er is dan meer tijd per leerling beschikbaar. Zie bijlagen 21 (Bespreking ontwikkelingsperspectief) en 23 (Agenda leerlingenbespreking).

De volgende onderwerpen en vragen komen dan aan bod:
- Wat is het ontwikkelingsperspectief? Ontwikkelt de leerling zich conform het ontwikkelingsperspectief? Moet het bijgesteld worden?
- Wat zijn bij dit kind factoren die de ontwikkeling en het leren belemmeren en stimuleren?
- Wat heeft dit kind nodig om zich te ontwikkelen?
- Wat heeft dit kind nodig om te leren?
- Hoe kom ik aan het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften tegemoet in het groepsplan en/of individueel handelingsplan?
- Afstemming met leerling en met ouders.

**Aandachtspunten**
- Net als bij de groepbespreking is een goede voorbereiding essentieel.
- Maak als intern begeleider ook tijdens de leerlingenbespreking gebruik van vaste formats en gebruik een laptop, zodat er meteen na afloop een verslag en dus ook afspraken liggen.

**Bespreekpunten**
- Hoe vaak en wanneer wordt iedere leerling in school besproken?
- Wie zijn (naast de intern begeleider en leerkracht) aanwezig bij de leerlingenbesprekingen? Denk bijvoorbeeld aan de onderwijsassistent, RT-er en logopedist. Wie is vanuit de Commissie van Begeleiding (CvB) aanwezig?
- Wat is de rol van de leerkracht? Wat is de rol van de intern begeleider? Wat is de rol van de orthopedagoog of psycholoog?
- Wie is (eind)verantwoordelijk voor het monitoren en bijstellen van het ontwikkelingsperspectief?
- Wie doet verslag van de besluiten en afspraken in de leerlingenbespreking? Hoe?
- Waar kunnen leerkrachten terecht als zich rondom een leerling een acute crisissituatie voordoet?
- Hoe komt het ontwikkelingsperspectief van de leerling aan de orde?
- Op welke wijze is de leerkracht betrokken? Wat is de begeleidingsvraag van de leerkracht?
- Wat is de rol van de intern begeleider? Wat is de rol van de orthopedagoog/psycholoog?
- Is de bespreking handelingsgericht? Weet de leerkracht wat zij moet gaan doen?
- Komt naar voren waar de leerkracht begeleiding en ondersteuning bij nodig heeft?
- Zijn de besluiten en afspraken duidelijk? Maakt de intern begeleider een samenvatting?

**Werkoverleg intern begeleider en schoolleider**

De schoolleider is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op school. Dit betekent dat hij op de hoogte dient te zijn van de uitkomsten van de groeps- en leerlingenbesprekingen. Niet tot op detail, maar wel wat betreft aandachtspunten en bijzonderheden. Het is dan ook aan te bevelen dat er nadat alle groepsbesprekingen afgerond zijn en de nieuwe cyclus start, er een werkoverleg tussen intern begeleider en schoolleider plaatsvindt. Zie bijlage 20: Format evaluatie groepsbespreking.

**Overdracht**

Transparantie en systematisch werken zijn belangrijke uitgangspunten van 1-zorgroute.
Het werken met groepsoverzichten en groepsplannen, maar zeker ook met vaste groeps- en leerlingenbesprekingen dragen daar aan bij. Na afloop van elke groeps- en leerlingenbespreking zijn er beknopte afspraken vastgelegd en liggen er nieuwe actuele groepsplannen en/of handelingsplannen. In 1-zorgroute is een doorgaande lijn en aanpak dus erg belangrijk, ook bij de overgang van leerlingen naar een nieuwe groep. Als de kwaliteit van groepsoverzichten en groepsplannen goed is, kunnen beide instrumenten prima gebruikt worden bij de overdracht van

leerlingen naar een andere groep en zelfs naar een andere school. Het is dan wel belangrijk om met elkaar afspraken te maken over de kwaliteit van groepsoverzichten en groepsplannen.
Zie bijlage 17: Checklist groepsoverzicht en groepsplan.

**Bespreekpunten**
- Hoe is de overdracht in school georganiseerd?
- Welke (digitale) informatie wordt overgedragen?
- Wat doet de nieuwe leerkracht hiermee?

### Ouders als partner

Ouders zijn in 1-zorgroute een belangrijke partner van school. Ouderbetrokkenheid is een belangrijk kenmerk van succesvol onderwijs. School en ouders hebben elkaar nodig. Ouders kennen hun leerling als geen ander en kunnen de leerkracht waardevolle informatie over de leerling verschaffen. Vaak is ook afstemming met de ouders nodig rondom de aanpak van de leerling. Hiertoe zijn een goede communicatie, afstemming en samenwerking met ouders essentieel. Vaak ontbreekt in school duidelijk beleid ten aanzien van de communicatie en samenwerking met ouders. Een suggestie: bespreek hoe je aan ouders tijdens een voorlichtingsavond informatie kunt geven over 1-zorgroute. Geef tijdens de ouderavond aan wat de school van ouders verwacht en wat ouders van de school kunnen en mogen verwachten.

Met betrekking tot het ontwikkelingsperspectief is essentieel dat op een goede manier met de ouders gecommuniceerd wordt en dat het ontwikkelingsperspectief voor hen op een duidelijke wijze aangegeven wordt.

### Gesprekken met ouders

Er zijn verschillende soorten gesprekken met ouders: kennismakingsgesprekken, aanmeldingsgesprekken, reguliere uitwisselingsgesprekken, gesprekken over het ontwikkelingsperspectief en gesprekken als er zorgen en vragen over een leerling zijn. Een goed en effectief gesprek voeren met ouders vraagt om specifieke vaardigheden van leerkrachten. Uit praktijkonderzoek blijkt dat leerkrachten deze gesprekken vaak moeilijk vinden. Pameijer et al. (2009) geven in hun boek over handelingsgericht werken tal van adviezen op welke wijze gesprekken met ouders een structurele plek kunnen krijgen binnen het handelingsgericht werken en wat dit vraagt van het team.

**Bespreekpunten**
- Wat is de visie van school op ouderbetrokkenheid? Wat zijn belangrijke uitgangspunten voor een goede communicatie en samenwerking met ouders?
- Bij welke stappen uit 1-zorgroute moeten de ouders betrokken worden? Op welke wijze kunnen zij betrokken worden?
- Hoe vinden momenteel in school de communicatie en de samenwerking met de ouders plaats? Wat zijn verbeterpunten?
- Welke reguliere gesprekken met ouders vinden plaats in school? Wat is de plaats van deze gesprekken in de cyclus HGW?
- Hoe vinden gesprekken met ouders plaats als er zorgen of vragen over een leerling zijn? Wie zijn betrokken?
- Op welke wijze worden ouders bij de leerlingenbesprekingen betrokken? Hoe wordt het ontwikkelingsperspectief van de leerling op een duidelijke wijze met de ouders besproken?
- Wat moeten leerkrachten kennen en kunnen om gesprekken met ouders te voeren? Hoe kan dit in school gestimuleerd en opgepakt worden?

# 3 Implementatie 1-zorgroute

## 3.1 Inleiding

Invoering van 1-zorgroute in school is een proces dat meerdere jaren bestrijkt. Het vraagt van leerkrachten een omslag van het denken in termen van tekorten in het kind naar het denken in termen van onderwijsbehoeften van kinderen. Leerkrachten moeten een omslag in houding maken, dat kost tijd. Het afstemmen van het onderwijs op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van de leerlingen en het uitvoeren van de stappen uit de cyclus 'Handelingsgericht werken' doen een beroep op de professionaliteit van leerkrachten. Maar ook van intern begeleider en schoolleider! Leerkrachten worden hier geleidelijk aan vaardiger in. Uit onderzoek en uit de praktijk blijkt dat de kwaliteit van de groepsoverzichten en groepsplannen toeneemt wanneer leerkrachten een aantal malen een groepsoverzicht en groepsplan ingevuld hebben. De onderwijsbehoeften worden steeds beter benoemd, leerkrachten krijgen meer ervaring met het clusteren van leerlingen en het groepsplan bevat steeds meer concrete aanwijzingen voor het didactisch en pedagogisch handelen.

Het tempo van invoering van 1-zorgroute verschilt per school. Over het algemeen zal invoering van 1-zorgroute minimaal drie jaren duren. 1-zorgroute raakt de kern van het onderwijs in de groep. En heeft gevolgen voor:

- de visie op de ontwikkeling van kinderen en het omgaan met verschillen;
- de afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de kinderen;
- de leerlijnen en ontwikkelingslijnen op school;
- het werken vanuit een ontwikkelingsperspectief;
- het leerlingvolgsysteem op school;
- de zorgstructuur in school;
- de differentiatievormen die in school en in de klas gehanteerd worden;
- het klassenmanagement in de klas en zelfstandig werken;
- de benodigde deskundigheid van de leerkrachten en de intern begeleider.

In het 'Draaiboek invoering 1-zorgroute in school' (Clijsen, Förrer & Leenders, 2007) staat uitvoerig beschreven wat er komt kijken bij het succesvol invoeren van 1-zorgroute. In dit hoofdstuk richten we ons specifiek op de invoering van 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs.

## 3.2 Oriëntatiefase

Voordat een school besluit om 1-zorgroute in te voeren, is het essentieel dat alle betrokkenen actief betrokken worden. Hierbij gaat het om het met elkaar bespreken van de meerwaarde van het werken volgens 1-zorgroute. 1-zorgroute moet passen binnen de visie van de school. Bovendien is het van groot belang dat er concrete beelden worden besproken over de mogelijke consequenties van de invoering van 1-zorgroute.

- Past 1-zorgroute in de visie, het schoolconcept en het beleid van school?
- Wat is de aanleiding om ons op 1-zorgroute te oriënteren?
- Wat is de meerwaarde van 1-zorgroute en werken met groepsplannen voor onze school?

- Wat kan de opbrengst van 1-zorgroute zijn voor onze school?
- Welke uitdagingen, vragen of knelpunten in school zouden mogelijkerwijs aangepakt kunnen worden door 1-zorgroute in te voeren?
- Wat kan de bijdrage van 1-zorgroute zijn aan de expertisefunctie van onze sbo-school in het samenwerkingsverband?

In het draaiboek (Clijsen, Förrer & Leenders, 2007) staan handreikingen en checklists die te gebruiken zijn bij de teamoriëntatie op 1-zorgroute. Ook Pameijer et al. (2009) geven tal van handreikingen. Maak hier gebruik van.

**Wat is voor sbo-scholen die 1-zorgroute ingevoerd hebben de meerwaarde van deze manier van werken?**

- Invoering heeft geleid tot een verbetering van het planmatig handelen.
- Leerkrachten werken aantoonbaar meer doelgericht en maken meer beredeneerde keuzes in hun leerstofaanbod.
- De zorg in de school is transparanter, de stappen en bijbehorende taken zijn duidelijk
- De leerkrachten hebben een omslag in denken gemaakt, waarin zij hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoeften van de kinderen en uitgaan van de kansen en mogelijkheden van een kind. De leerkrachten gaan beter om met verschillen tussen leerlingen
- Door het werken met groepsplannen zijn de leerkrachten beter in staat om te gaan met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in hun groep.
- 1-zorgroute leidt tot meer preventief en proactief handelen.
- De leerkrachten voelen zich meer verantwoordelijk voor het realiseren van een passend onderwijsaanbod.
- De leerresultaten worden meer systematisch gevolgd en er wordt gerichter gestuurd op verbetering van de resultaten door de leerkrachten.
- De rol van de intern begeleider als een coach van de leerkracht is toegenomen.
- De zorg aan leerlingen wordt meer in de klas geboden.
- 1-zorgroute is een impuls om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg in school te gaan verbeteren.

Bron: onderzoeksrapportage waarin verslag gedaan wordt van hoe de implementatie van 1-zorgroute in sbo-scholen verloopt en wat de resultaten zijn (Adema & Amsing, 2010)

Tijdens de oriëntatiefase is het goed om ook kritisch te kijken naar de benodigde middelen in verhouding tot de beschikbare middelen. Invoering van 1-zorgroute kost extra tijd en dus geld. Uit de praktijk blijkt dat ruim tweederde van de scholen zich zeker het eerste invoeringsjaar extern laat ondersteunen. Ook dit heeft financiële consequenties.

## 3.3 Voorbereidingsfase

Nadat besloten is 1-zorgroute in te voeren, moeten er nog keuzes gemaakt worden.

**Instellen stuurgroep in school**

Vrijwel alle scholen in zowel het regulier als in het speciaal basisonderwijs hebben bij de invoering van 1-zorgorute een stuurgroep of projectgroep gevormd. Naast de schoolleider en de intern begeleider zitten hier vaak leerkrachten uit de verschillende bouwen in. Bij scholen die zich extern laten ondersteunen neemt ook de extern begeleider zitting in de stuurgroep. De stuurgroep is verantwoordelijk voor de invoering van 1-zorgroute in school. Zij plant de activiteiten in school, monitort de voortgang in school en bespreekt hoe knelpunten opgelost kunnen worden.

**Keuze invoeringsstrategie**

In de eerste strategie, *eerst werken aan 'voorwaarden'*, wordt voorafgaand aan de invoering van 1-zorgroute eerst een aantal zaken op schoolniveau aangepakt, zoals het (per vakgebied)

uitwerken van leerlijnen, het optimaliseren en/of aanvullen van het leerlingvolgsysteem, de scholing van leerkrachten en intern begeleider en het maken van afspraken met betrekking tot de zorgstructuur op school. Daarna wordt 1-zorgroute in de groepen ingevoerd. Voordeel van deze strategie is dat de leerkrachten beter voorbereid de stappen uit 1-zorgroute kunnen uitvoeren en over goede 'bronnen' beschikken om de onderwijsbehoeften van leerlingen vast te stellen en groepsplannen op te stellen. Nadeel is dat het enige tijd duurt voordat de leerkrachten 1-zorgroute daadwerkelijk in hun eigen praktijk kunnen toepassen. Dit kan demotiverend werken voor leerkrachten die graag 'vooruit' willen.

Een andere strategie is de '*onderdompelstrategie*' en bestaat uit het gebruiken van 1-zorgroute als 'katalysator' om zaken op school op te gaan pakken. Invoering van 1-zorgroute creëert het moment om aan de slag te gaan. Hiermee wordt er op school (per vakgebied) een aantal zaken aangepakt. Na een korte introductie- en voorbereidingsperiode wordt in *alle* groepen en dus bij *alle* leerkrachten de cyclus 'Handelingsgericht werken' uitgevoerd. En er vinden ook groeps- en leerlingenbesprekingen plaats. Bij het uitvoeren van de stappen uit 1-zorgroute en het opstellen van groepsplannen ervaren leerkrachten van de sbo-scholen dat bepaalde onderwerpen uitwerking vragen. Voorbeelden hiervan zijn:

- uitwerken van de leerlijn voor het gekozen vakgebied; vaststellen van cruciale leermomenten in de leerlijn;
- verbeteren van het leerlingvolgsysteem bij een vakgebied;
- doordenken en maken van keuzes ten aanzien van de differentiatievormen die in school met betrekking tot een vakgebied gehanteerd worden;
- leren werken vanuit een ontwikkelingsperspectief;
- trainen van leerkrachten in het observeren van kinderen, het voeren van gesprekken met kinderen, het benoemen van onderwijsbehoeften, enzovoort;
- verbeteren van de instructie en het klassenmanagement;
- de rol van intern begeleider als coach;
- gestalte geven aan een goede communicatie en samenwerking met ouders;
- digitaliseren van de registratie;
- opbrengstgericht werken op groeps- en schoolniveau.

Deze onderwerpen worden op schoolniveau aangepakt en zijn zo een impuls om met 1-zorgroute de kwaliteit van het onderwijs (verder) te verbeteren. Deze strategie heeft als voordeel dat meteen met de invoering van 1-zorgroute in de eigen praktijk gestart kan worden en dat direct aangesloten wordt bij problemen die leerkrachten en intern begeleiders in hun praktijk ervaren. De begeleiding en scholing richten zich op die aspecten waar leerkrachten extra ondersteuning bij nodig hebben.

**Keuze vakgebied**

Het overgrote deel van de sbo-scholen kiest voor taal (in de praktijk is dit spelling) en lezen als vakgebied voor het opstellen van een groepsplan tijdens het eerste invoeringsjaar.
Het is belangrijk om als team goed stil te staan bij de keuze van het vakgebied. Een school kan verschillende motieven hebben om voor een vakgebied te kiezen:

- de opbrengsten en het onderwijsleerproces staan onder druk; er moet een verbetering gerealiseerd worden;
- er is al een ontwikkeling voor een bepaald vakgebied in gang gezet (bijvoorbeeld de keuze van een nieuwe methode);
- er is erg veel expertise over een vakgebied in de school en daardoor wordt er voor dit (relatief) 'makkelijke' vak gekozen. Welk vakgebied biedt de meeste kans op succeservaringen? Sommige scholen starten met een vakgebied waarmee leerkrachten bij de invoering van 1-zorgroute succeservaringen kunnen opdoen. Andere scholen kiezen juist voor een vakgebied waar de handelingsverlegenheid van de leerkrachten het grootst is.

Nadat de keuze gemaakt is, zal de school ook moeten nagaan of:
- de leerkrachten kennis en ervaring hebben met de methode van het gekozen vakgebied;
- de leerlijn van het vakgebied duidelijk en concreet is uitgewerkt; biedt de leerlijn praktische
- handvatten voor het stellen van doelen;
- het leerlingvolgsysteem van het gekozen vakgebied op orde is.

**Vaststellen frequentie cyclus HGW**

Het aantal periodes, de frequentie van de cyclus HGW, heeft behoorlijk wat consequenties voor de organisatie van het onderwijs. Immers, elke periode wordt afgesloten met een groepsbespreking, tijdens de periode vinden er klassenbezoeken plaats en worden er groepsoverzichten en groepsplannen opgesteld door de leerkracht. Een periode extra betekent dus al gauw een toename van de werklast in tijd, energie en ook financiën. Het is daarom aan te raden vooral goed te kijken naar de wijze waarop de zorg op school in de bestaande situatie cyclisch geregeld is en daarbij aan te sluiten. Op basis van voortschrijdend inzicht kan er in een later stadium nog een verandering worden aangebracht.

Toetsresultaten (en de analyse ervan!) zijn belangrijke informatiebronnen voor het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het ligt dus voor de hand om de vaste toetsmomenten op de toetskalender van de school een plaats te geven in de jaarplanning van 1-zorgroute. In het sbo kunnen veel toetsen echter ook afgenomen worden op andere momenten dan januari en juni. In de praktijk zien we steeds vaker dat er twee modellen van jaarplanningen ontstaan:
- een model waar de toetskalender van Cito wordt aangehouden. Er wordt getoetst in januari en in juni. De school werkt dan met twee hoofdperiodes. Halverwege elke periode is er een vaste (en verplichte) tussenevaluatie;
- een ander model voor het afnemen van de toetsen in november en maart/april; hiermee wordt het jaar in drie periodes verdeeld.

Vanzelfsprekend zijn er ook andere opties. Het is echter van groot belang vooraf goed na te gaan wat de consequenties zijn van een bepaalde keuze voor de jaarplanning.

**Bespreekpunten**
Bij het bepalen van de frequentie van de cyclus HGW en de jaarplanning kunnen de volgende afwegingen gemaakt worden:
- Wat is de toetskalender van het gekozen vakgebied? Wanneer worden toetsen afgenomen? Liefst wordt het groepsplan op basis van actuele gegevens opgesteld. Kijk hoe de frequentie het beste afgestemd kan worden op de toetskalender.
- Wat is het ritme van de methode van het gekozen vakgebied? Als de methode per leerjaar bijvoorbeeld uit zes blokken bestaat, dan bestrijkt een cyclus telkens twee blokken (driemaal per schooljaar).
- Wat is het ritme van het schooljaar? Bijvoorbeeld september – kerst, kerst – Pasen en Pasen – zomervakantie. Vaak zijn ook de rapporten daaraan gekoppeld.
- Wat is de draagkracht van de leerkrachten en intern begeleiders? De invoering van 1-zorgroute wordt arbeidsintensiever naarmate de cyclus vaker per schooljaar uitgevoerd wordt. Denk daarbij ook aan het aantal groeps- en leerlingenbesprekingen dat – afhankelijk van de frequentie van de cyclus HGW – plaatsvindt.

**Opstellen plan van aanpak**

Voordat er met de invoering gestart wordt, maakt de stuurgroep een plan van aanpak (zie ook het 'Draaiboek invoering 1-zorgroute in school; Clijsen, Förrer & Leenders, 2007). Dit is een beknopt praktisch plan met een beschrijving van de activiteiten, taken en verantwoordelijkheden in het eerste invoeringsjaar en een perspectief voor de jaren daarna. In het plan van aanpak worden de uitkomsten van de hierboven beschreven stappen kernachtig weergegeven.

In het plan van aanpak komt minimaal aan de orde:
- administratieve gegevens school;
- keuze vakgebied;
- beschrijving van de huidige situatie;
- beschrijving van de gewenste situatie en de doelen die men wil bereiken;
- belangrijkste aandachtspunten op schoolniveau;
- planning van activiteiten (activiteitenkalender eerste invoeringsjaar);
- samenstelling en taken stuurgroep;
- taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen;
- inzet van externe begeleiding en scholing;
- afspraken over monitoring, evaluatie en borging.

Bespreek het plan van aanpak in het team. Het is belangrijk dat er draagvlak voor het plan is en dat iedereen weet wat er dit jaar van hem/haar verwacht wordt. De schoolleider bewaakt aan de hand van het plan van aanpak de voortgang van de invoering van 1-zorgroute.

**Op maat maken groepsoverzicht en groepsplan**

Zoals eerder opgemerkt maakt de school de groepsoverzichten en groepsplannen naar eigen inzicht op maat. Vind hierbij geen nieuwe wielen uit en maak gebruik van bestaande en beproefde voorbeelden. Bekijk ook goed wat er al aan informatie aanwezig is. Als het vanuit het LVS mogelijk is om toestresultaten op een overzichtelijke manier te genereren, is het wellicht niet zinvol om deze gegevens nogmaals in het groepsoverzicht op te nemen. Vermijd dubbele administratie.
Werk vanaf het begin af aan met digitale formulieren. Het blijkt dat vooral de wijze waarop de documenten worden gearchiveerd zeker in het begin nog wel eens voor problemen zorgt. Maak hier dus vanaf het begin goede afspraken over en zorg dat deze afspraken worden nagekomen.

**Jaarplanning**

De jaarplanning is gebaseerd op het aantal periodes. In de jaarplanning is in ieder geval opgenomen:
- studie/werkbijeenkomsten met het team;
- periodes die de cycli bestrijken;
- data waarop groepsoverzicht ingevuld en het groepsplan opgesteld moet zijn;
- data groepsbesprekingen;
- data leerlingenbesprekingen inclusief het bespreken van het ontwikkelingsperspectief;
- klassenconsultaties door de extern en/of intern begeleider;
- data bespreken van de voortgang 1-zorgroute in bouw- en/of teamoverleg;
- data evaluatie 1-zorgroute in team;
- data overdrachtsbesprekingen overgang nieuwe groep;
- data bijeenkomsten stuurgroep.

Het is aan te bevelen de jaarplanning voor leerkrachten overzichtelijk op één A4 te maken.
Zie bijlage 26: Beknopte jaarplanning.

## 3.4 Invoeringsfase

**Belangrijke adviezen van sbo-scholen die 1-zorgroute succesvol hebben ingevoerd**
Neem de tijd om 1-zorgroute in te voeren. De meerderheid van de scholen kiest pas na een jaar voor een volgend vakgebied.
De invoering is een intensief en meerjarig traject. Daarbij is het belangrijk om het tempo en ook de aard van de interventies steeds aan te passen aan de vragen en ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten.
1-zorgroute is een impuls om de kwaliteit van de onderwijszorg in school te gaan verbeteren. Benoem dit ook als argument! →

Er zijn drie belangrijke interventies die nadrukkelijk bijdragen aan een succesvolle invoering van 1-zorgroute:
- gerichte en structurele klassenbezoeken en nabespreking;
- gezamenlijke werkbijeenkomsten;
- goed voorbereide en uitgevoerde groepsbesprekingen onder leiding van de intern begeleider.

Besteed hier nadrukkelijk (extra) aandacht aan.
Bron: onderzoeksrapportage waarin verslag gedaan wordt van hoe de implementatie van 1-zorgroute in sbo-scholen verloopt en wat de resultaten zijn (Adema & Amsing, 2010).

1-zorgroute doet een groot een beroep op de professionaliteit van leerkrachten, intern begeleider en schoolleider. Scholing is erg belangrijk (zie ook paragraaf 3.4.3). Zorg dat er ruimte in het team is om samen kennis met elkaar te delen. Het houden van gezamenlijke werkbijeenkomsten heeft een dubbel voordeel: leerkrachten hebben tijd om aan het opstellen van het groepsoverzicht en groepsplan te werken en ze kunnen kennis en ervaringen met elkaar delen en elkaar advies en feedback geven.

### 3.4.1 Rol van de schoolleider

Bij de invoering van 1-zorgroute heeft ook de schoolleider een belangrijke rol. De schoolleider stimuleert, faciliteert, bewaakt de kwaliteit van de invoering van 1-zorgroute en neemt samen met de intern begeleider initiatieven om de kwaliteit van de onderwijszorg in school te verbeteren. De schoolleider heeft een aantal belangrijke rollen:
- motivator: motiveren, stimuleren en leidinggeven aan team. Richting geven aan de invoering van 1-zorgroute vanuit de visie en het schoolconcept;
- facilitator: faciliteren invoering 1-zorgroute in middelen, tijd en formatie. Scheppen van condities voor de leden van de stuurgroep en de leerkrachten. Hierbij is het vooral belangrijk dat er tijd wordt ingeroosterd voor scholing van leerkrachten, inhoudelijke werkbijeenkomsten van het team, klassenconsultaties door de extern of intern begeleiders, groeps- en leerlingenbesprekingen, regelmatig agenderen invoering 1-zorgroute op teamvergaderingen, monitoren en bewaken van de kwaliteit van de invoering;
- bewaker: bewaken van afspraken (plan van aanpak). Essentieel is dat op de in de jaarplanning aangegeven tijden afspraken nagekomen worden. De schoolleider spreekt leerkrachten hierop aan die dat niet doen;
- kwaliteitsbewaker: monitoren kwaliteit leerlingenzorg en sturing geven aan opbrengst-gericht werken;
- stuurman/vrouw: aan- en bijsturen leerkrachten en intern begeleider;
- leider: leiden van de stuurgroep (en de rest van het team);
- coach/begeleider: begeleiden van de intern begeleider. IPB waaronder POP-gesprekken (competenties 1-zorgroute);
- organisator: regelen en evalueren van externe begeleiding;
- netwerker: deelnemen aan netwerkbijeenkomst SWV.

**Suggestie: werken met een schoolportfolio**
Uit een aantal praktijkvoorbeelden blijkt dat het werken met een zogenaamd schoolportfolio bijdraagt aan het motiveren en daarmee aan het draagvlak van en binnen het team.
- De directeur legt een portfolio aan van de schoolontwikkeling (zowel digitaal als fysiek).
- In het portfolio komen allerlei soorten bewijzen (documenten, foto's, filmpjes, uitspraken van kinderen, personeel en ouders, verslagen van bijeenkomsten, presentatie aan ouders, enzovoort).
- De directeur presenteert na elke cyclus het portfolio aan het team.
- Bij elke stuurgroepbijeenkomst komt het portfolio op tafel (bijvoorbeeld door het meest verrassende te presenteren).
- Het portfolio speelt een rol bij de evaluatie en monitoring.

### 3.4.2 Taakverdeling Commissie van Begeleiding en intern begeleider

1-zorgroute heeft consequenties voor de rol en voor de taken van alle betrokkenen binnen de school. Dus zeker ook voor de Commissie van Begeleiding (CvB). Het is belangrijk dat ook de CvB een omslag maakt naar handelingsgericht werken en naar denken en handelen vanuit een ontwikkelingsperspectief en onderwijsbehoeften van kinderen.
Bovendien zal de CvB zich meer op de begeleiding van leerkrachten en intern begeleider bij de uitvoering van de stappen uit 1-zorgroute moeten gaan richten, zodat de CvB in een 'echte' Commissie van *Begeleiding* is. Leerkrachten en intern begeleiders hebben steun nodig bij het vast- en bijstellen van het ontwikkelingsperspectief van leerlingen en het benoemen van hun specifieke onderwijsbehoeften.

De leden van de CvB hebben vaak een beperkte formatie. In het beleid en het schoolplan van school dienen daarom duidelijke prioriteiten gesteld te worden aan de taken van de verschillende leden van de CvB. De CvB speelt in 1-zorgroute in ieder geval een rol bij:
- instroom van nieuwe leerlingen;
- leerlingenbesprekingen;
- uitstroom van leerlingen naar v(s)o of basisschool.

De intern begeleider wordt vaak beschreven als de 'spin in het web'. Het is belangrijk dat het voor iedereen en zeker voor de intern begeleider zelf helder is wat er van hem/haar verwacht wordt.
De intern begeleider begeleidt de leerkracht bij het uitvoeren van de zes stappen uit de cyclus HGW, leidt groeps- en leerlingenbesprekingen, voert klassenconsultaties en adviesgesprekken uit. Verder ondersteunt hij/zij de leerkrachten als deze vragen hebben en/of werkproblemen ervaren. De collegiale consultatie kan zich richten op het ondersteunen van de leerkracht bij het onderzoeken en interpreteren van de gegevens om duidelijk zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van de kinderen en/of op het begeleiden van de leerkracht bij het plannen en realiseren van een passend onderwijsaanbod en het evalueren van de resultaten daarvan.

Intern begeleiders die al geruime tijd met 1-zorgroute werken ervaren dat hun rol steeds meer een coachende wordt. Dit heeft consequenties:
- De intern begeleider verkent samen met de leerkracht de begeleidingsvraag om deze zo handelingsgericht mogelijk te formuleren.
- De intern begeleider stemt daarbij af op het werkconcept, de begeleidingsbehoeften en de praktijksituatie van de leerkracht.
- De intern begeleider is gericht op competentieontwikkeling van de leerkracht enerzijds en op continuïteit in leerlingbegeleiding anderzijds. Samen met de leerkracht verkent hij/zij de begeleidingsbehoeften van de leerkracht en in aansluiting daarop welke keuze voor welke vorm van handelingsgericht begeleiden gemaakt wordt.
- Daarvoor is het nodig dat de intern begeleider oog heeft voor de verschillen tussen leerkrachten en daarop af kan stemmen.
- De intern begeleider stimuleert en ondersteunt de leerkracht en stelt zich daarbij op als partner bij het wegnemen of verminderen van de handelingsverlegenheid en bij het vergroten en verstevigen van de handelingsbekwaamheid in de dagelijkse onderwijspraktijk.

In het sbo hebben ook teamleiders en bouwcoördinatoren een rol bij de invoering van 1-zorgroute. Vooraf zal bekeken moeten worden welke taken, verantwoordelijkheden en wellicht zelfs bevoegdheden eenieder heeft. Zeker in grotere organisaties waar teamleiders werkzaam zijn is dit laatste van belang. Wie spreekt leerkrachten aan als deze na herhaaldelijk aanspreken geen groepsplannen evalueren? Wie doet er uitspraken over de kwaliteit van het didactisch en pedagogisch handelen van de leerkracht? Enzovoort.

### 3.4.3 Professionalisering

Het werken met 1-zorgroute vraagt veel aan vakinhoudelijke, didactische en pedagogische competenties van leerkrachten (en intern begeleiders) (zie bijlage 25: Competenties leerkrachten 1-zorgroute). De concrete vertaling van het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften naar een aanbod in de groep doet een beroep op kennis van leerlijnen en cruciale leermomenten in de leerlijnen. Kennis die verder gaat dan wat in de methoden staat. Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan concrete vertaling van tussendoelen naar methodisch aanbod.
Ook vraagt het om een goede didactische kennis van de hoofdvakken rekenen, taal en lezen. Doordat de leerkrachten beter naar kinderen kijken en hun onderwijsaanbod doelgerichter plannen, vraagt dit om een effectieve didactiek.
Tal van factoren kunnen de ontwikkeling en het leren van kinderen op sbo-scholen stimuleren en belemmeren. De leerkracht moet op basis hiervan de onderwijsbehoeften kunnen benoemen en pedagogische interventies in huis hebben om ontwikkeling en leren weer op gang te brengen. Niet alle leerkrachten hebben dit al onder de knie. Continue professionalisering en ondersteuning van pedagogiek, vakinhoud en didactiek is dan ook noodzakelijk. Het is daarbij zaak dat het team samen leert, er volop ruimte is om kennis en ervaringen met elkaar te delen en de kennis in de eigen praktijk toepast.

Planmatig werken volgens 1-zorgroute doet een beroep op het reflectief vermogen van de leerkracht. Er wordt niet alleen naar de resultaten van de kinderen gekeken; ook de interventies van de leerkracht zelf staan centraal tijdens bijvoorbeeld de groepsbesprekingen. En niet te vergeten bij de bespreking van het OPP (minmaal één keer per jaar). Leerkrachten moeten organisatorisch sterk zijn of worden. Uitvoering van de groepsplannen doet een groot beroep op het klassenmanagement van leerkrachten. Bekijk of leerkrachten bij het omgaan met verschillen in een bouw met elkaar samen kunnen werken en samen verantwoordelijkheid dragen.
Schoolleiders dienen zelf kennis en vaardigheden te bezitten ten aanzien van HGW en 1-zorgroute. Succesvolle schoolleiders bij de implementatie van 1-zorgroute nemen zelf deel aan scholingsbijeenkomsten, groepsbesprekingen en klassenconsultaties.
De intern begeleider heeft een belangrijke rol in de cyclus HGW. Hij/zij zal naast een vraagbaak vooral een coach en consulent moeten zijn. Dit vraagt naast de standaard SBL-competenties ook coachende vaardigheden van de intern begeleider en vooral ook de mogelijkheden om in deze rol te groeien.
Leerkrachten moeten weten op welke wijze ze handelingsgericht toetsresultaten kunnen interpreteren en hoe ze op basis hiervan lange- en kortetermijndoelen stellen.

Net als leerlingen hebben ook leerkrachten onderwijs- of beter ondersteuningsbehoeften:
- Kennis van …
- Vaardigheden om …
- Ondersteuning tijdens …
- Materialen waarmee …
- Collega's die …
- Een intern begeleider die …
- Een leidinggevende die …
- Ouders die …
- Enzovoort.

Een manier om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten is om deze behoeften een plek te geven in een teamplan (zie bijlage 24: Ondersteuningsbehoeften leerkrachten). Op deze wijze kan er ook voor het team een clustering aangebracht worden. Professionalisering bij de invoering van 1-zorgroute dient in het IPB van school verankerd te zijn.

## 3.5 Randvoorwaarden

Vanaf het moment dat 1-zorgroute gelanceerd is (in 2007) is er door KPC Groep onderzoek gedaan naar de implementatie en de effecten van 1-zorgorute in zowel het regulier als in het speciaal basisonderwijs (Amsing, Bertu & Van der Maas, 2009; Adema & Amsing, 2010).
Uit dit onderzoek, maar ook uit tal van praktische ervaringen uit het veld (van de scholen die al geruime tijd met 1-zorgroute werken), blijkt dat de volgende randvoorwaarden belangrijk zijn om een succesvolle invoering mogelijk te maken. Een samenvatting:

- De belangrijkste randvoorwaarde voor een succesvolle implementatie van 1-zorgroute is visie en draagvlak in het team. Scholen met een heldere visie op onderwijs en zorg voor alle kinderen voeren 1-zorgroute succesvol in. Daarbij is het van belang dat de school een beeld heeft waarom het met 1-zorgroute wil gaan werken. 1-zorgroute is immers een middel om te komen tot en kan en mag nooit een doel op zich zijn. Dit vraagt zeker tijdens de oriëntatiefase een gedegen aandacht voor de visie van de school in relatie tot 1-zorgroute.

- Essentieel bij de implementatie van 1-zorgroute is een goede en duidelijke aansturing van de schoolleiding. Deze aansturing bestaat niet alleen uit motiveren en enthousiasmeren, maar zeer zeker ook uit faciliteren en bewaken van afspraken.

- Naast de schoolleiders speelt de intern begeleider een essentiële rol. Hij/zij moet een omslag maken naar coach. Scholing en intervisie van de intern begeleider zijn erg belangrijk.

- Een goede jaarplanning en het beschikbaar stellen van 'middelen' zijn noodzakelijk. Leerkrachten geven aan het van groot belang te vinden om met elkaar op gezamenlijke momenten aan het opstellen van groepsplannen te werken. Dit vraagt een investering in tijd en dus in middelen. Ook de extra scholings- en ondersteuningsvragen van leerkrachten vragen om een investering van extra middelen. In het sbo is dit van groot belang en tegelijkertijd ook een lastige klus voor schoolleiders. Immers, de koers en het beleid van het sbo worden voor een groot deel mede bepaald door het samenwerkingsverband.

- Het sbo dient vooraf na te gaan wat de meerwaarde van 1-zorgroute voor het samenwerkingsverband is en te bepalen welke (leidende) rol zij als sbo hier in speelt.

- Het werken met 1-zorgroute doet een beroep op de kennis over leerlijnen (cruciale leermomenten). In de voorbereiding is het belangrijk hier aandacht aan te besteden, zeker voor het vak waarmee gestart wordt.

- 1-zorgroute vergt veel administratie. Veel leerkrachten ervaren dit als een grote last. Veel kan digitaal. Om 1-zorgroute effectief in te voeren dient het leerlingvolgsysteem van de school geoptimaliseerd te worden.

- Voorafgaande aan de invoering van 1-zorgroute doen sbo-scholen er goed aan te reflecteren over de wijze waarop zij differentiëren en dus groeperen. Veel sbo-scholen werken met instructie-/niveaugroepen. Dit vraagt een enigszins andere benadering bij de implementatie van 1-zorgroute. Zeker als het gaat om het 'eigenaarschap' van het groepsplan en de wijze van uitwisseling en overdracht.

- Alle sbo-scholen werken vanuit een ontwikkelingsperspectief. Een belangrijke randvoorwaarde is dan ook dat er voor alle leerlingen een goed ontwikkelingsperspectief is vastgesteld en dat de leerkrachten weten wat dit betekent voor het doelgericht plannen van het aanbod voor de betreffende leerlingen. Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief dient goed ingebed te zijn in de stappen die cyclisch in 1-zorgroute gezet worden.

- De rol van de Commissie van Begeleiding, van het zorgteam, zal voorafgaande aan de implementatie van 1-zorgroute tegen het licht gehouden moeten worden. Wie heeft welke rol? Binnen 1-zorgroute heeft de leerkracht een belangrijke verantwoordelijkheid. De leerkracht stelt het groepsplan op en wordt daarbij ondersteund door de intern begeleider en waar nodig de CvB. Door het invoeren van 1-zorgroute verandert vooral de rol van de orthopedagoog. Hij/zij zal de leerkracht en de intern begeleider handelingsgericht moeten ondersteunen bij onder meer het benoemen van het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften en adviezen moeten kunnen geven ten aanzien van het opstellen, uitvoeren en evalueren van het groepsplan.
Dit vraagt van de orthopedagoog een ander soort expertise.

- Eenduidig beleid binnen het samenwerkingsverband over het vaststellen van het ontwikkelingsperspectief en het te gebruiken format.

# Literatuur en websites


Adema, E. & Amsing, M. (2010). *1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs. Bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Amsing, M., Bertu, M. & Maas, M. van der (2009). *1-zorgroute in het basisonderwijs. Bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Clijsen, A. (2010a). *1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs. Draaiboek voor intervisie en scholing 1-zorgroute in regionale netwerken sbo-scholen.* KPC Groep en SBOwerkverband.

Clijsen, A. (2010b). *Presentatie tijdens expertmeeting/studiedag 'Werken vanuit ontwikkelingsperspectief'* (8 december 2010)

Clijsen, A., Förrer, M. & Leenders, Y. (2007). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in school. Handelingsgericht werken met groepsplannen.* WSNS+ en KPC Groep. www.lcowijzer.nl

Clijsen, A., Gijzen, W. & Lange, S. de (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen.* WSNS+ en KPC Groep. www.lcowijzer.nl

Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de & Spaans, G. (2007). *1-zorgroute. Naar handelingsgericht werken.* WSNS+ en KPC Groep. www.lcowijzer.nl

Clijsen, A., Pieterse, E., Spaans, G. & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs. Naar een gezamenlijk kader.* PO-Raad en SBOwerkverband

Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij leerlingen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie.* Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs. Onderzoek naar de kwaliteitsverbetering van zwakke en risicovolle scholen in de periode 2006-2008.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven: Acco

Stap, M. van der (2009). *Van kerndoel tot leerlijn. Concretisering van de kerndoelen voor het speciaal onderwijs.* Amsterdam: uitgeverij SWP

Struiksma, C. & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuüm. Een denk- en werkwijze voor het bieden van passend onderwijs.* Rotterdam: CED-Groep

**Interessante websites**

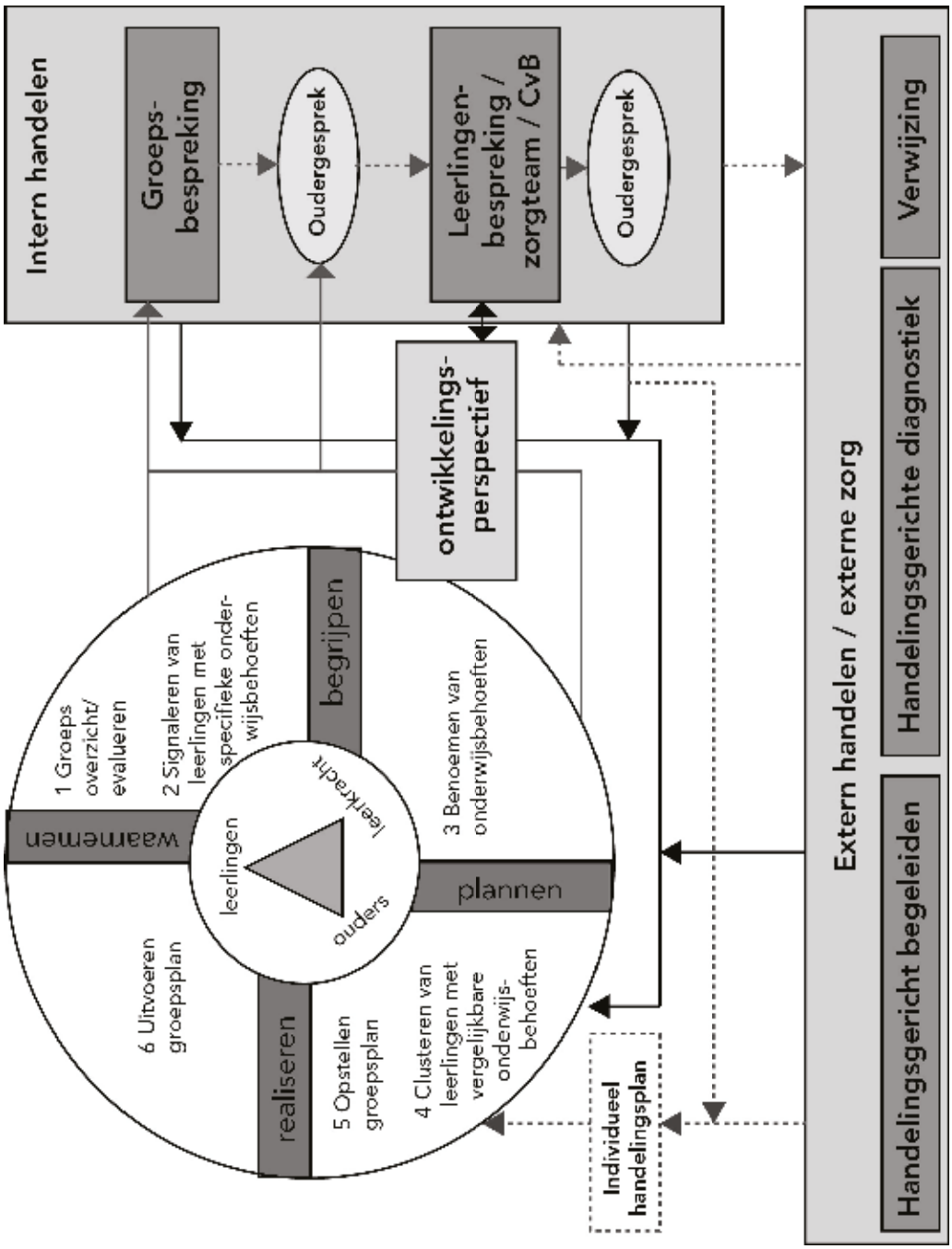
www.schoolaanzet.nl
www.kpcgroep.nl/Primair-onderwijs/Leren-en-leerlingenzorg/1-zorgroute.aspx
www.taalenrekenen.nl
www.taalpilots.nl/implementatiekoffer
www.rekenpilots.nl/implementatiekoffer
www.speciaalrekenen.nl
www.tule.slo.nl
www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/innovatie/leerlijnen/downloads.aspx

# Bijlagen

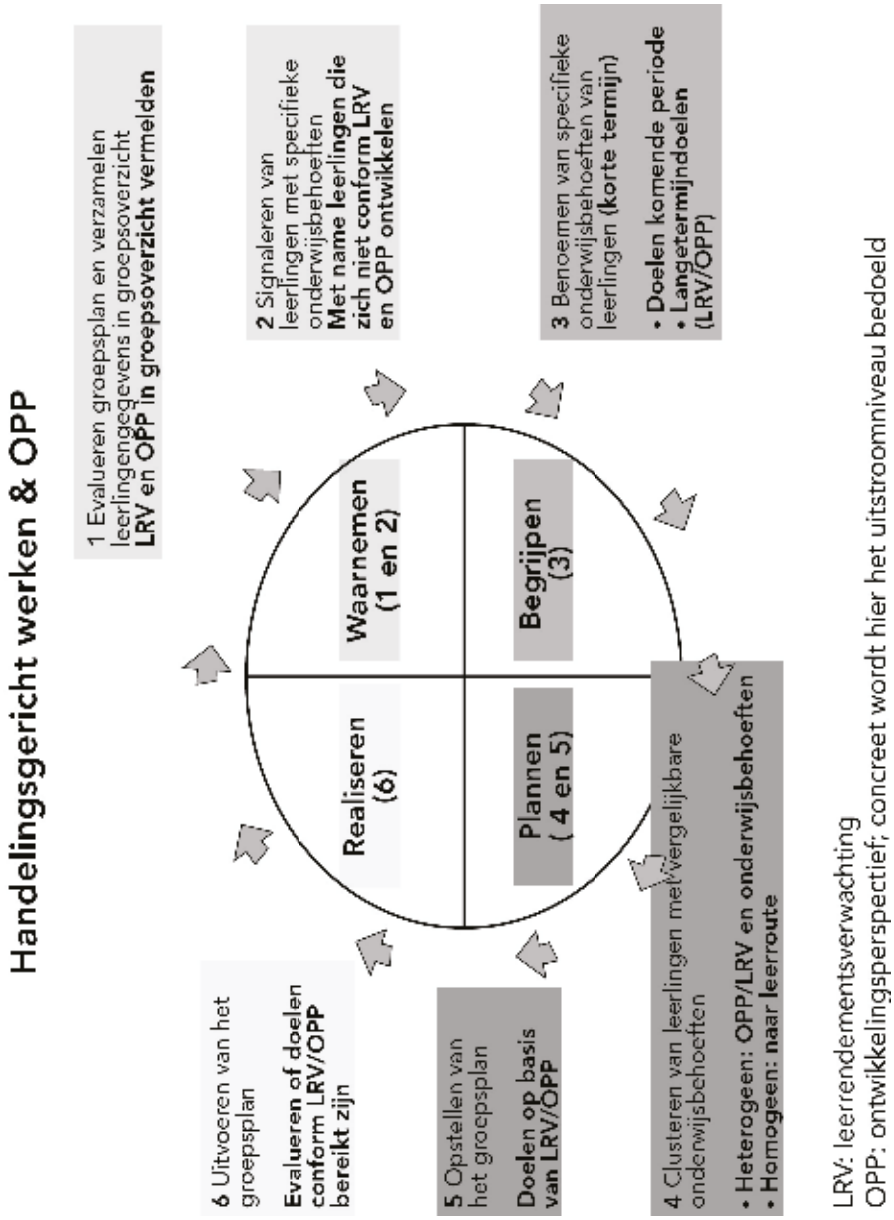
De volgende bijlagen zijn opgenomen:

1 Schema 1-zorgroute/ontwikkelingsperspectief
2 Schema 1-zorgroute & OOP
3 Format ontwikkelingsperspectief
4 Format individueel handelingsplan
5 Reflectiegesprek met een leerling
6 Format leerlingplan
7 Kwaliteitskaart 1-zorgroute
8 Format pedagogisch groepsoverzicht
9 Format didactisch groepsoverzicht
10 Hulpzinnen onderwijsbehoeften
11 Format didactisch groepsplan
12 Format pedagogisch groepsplan
13 Vier regiegebieden
14 Kijkwijzer klassenconsultaties
15 Tips voor klassenmanagement
16 Checklist voorbereiding groepsbespreking
17 Checklist groepsoverzicht en groepsplan
18 Agenda groepsbespreking oud en nieuwe stijl
19 Agenda groepsbespreking
20 Format evaluatie groepsbesprekingen
21 Bespreking ontwikkelingsperspectief
22 Checklist voorbereiding leerlingenbespreking
23 Agenda leerlingenbespreking
24 Ondersteuningsbehoeften leerkrachten
25 Competenties leerkrachten 1-zorgroute
26 Beknopte jaarplanning

Bijlage 1: Schema 1-zorgroute / ontwikkelingsperspectief



## Bijlage 2: Schema 1-zorgroute & OOP



# Bijlage 3: Format ontwikkelingsperspectief[1]

| **Algemene gegevens** | | | |
|---|---|---|---|
| Naam: | | | |
| Geslacht: | | | |
| Geboortedatum: | | | |
| Leeftijd: | | | |
| Plaatsingsdatum: | | | Beschikking: tijdelijk - definitief |
| Indicatie SO: | Cluster:<br>I –II –III -IV | Datum aanvraag: | Wel/niet toegekend van/tot: |
| Didactische leeftijd bij plaatsing: | | | |
| Huidige didactische leeftijd: | | | |
| Datum: | | | |

| **Schoolverloop** | **Groep** | **Leerkracht(en)** | **Schooljaar** |
|---|---|---|---|
| Schooljaar 1 | | | |
| Schooljaar 2 | | | |
| Schooljaar 3 | | | |
| Schooljaar 4 | | | |
| Schooljaar 5 | | | |
| Schooljaar 6 | | | |
| Schooljaar 7 | | | |
| Schooljaar 8 | | | |
| (Extra jaar) | | | |

| **Gegevens (psychologisch) onderzoek** | Datum onderzoek: |
|---|---|
| | |

| **Vanuit het intelligentieonderzoek de bevorderende factoren:** | **Vanuit het intelligentieonderzoek de belemmerende factoren:** |
|---|---|
| | |

| **Theoretische leerrendementsverwachting** |
|---|
| |

| | **Bevorderende factoren** | **Belemmerende factoren** |
|---|---|---|
| Cognitie | | |
| Sociaal-emotioneel | | |
| Medisch | | |
| Taal en spraak | | |

[1] Dit format is gebaseerd op verschillende formats afkomstig van sbo-scholen.

| | Bevorderende factoren | Belemmerende factoren |
|---|---|---|
| Werkhouding | | |
| Thuissituatie | | |

| **Aandachtspunten voor de begeleiding** *(Wat heeft deze leerling nodig en wat werkt bij deze leerling?)* | |
|---|---|
| Relatie leerling – leerkracht | |
| Relatie leerling – medeleerlingen | |
| Relatie leerling – leerstof | |
| Overige aandachtspunten | |

| **Reële leerrendementsverwachting**<br>*(gebaseerd op totaalbeeld van het kind: beschermende en belemmerende factoren)*<br>*Beschrijven in groei in dle's, vaardigheidsscores of functioneringsniveaus per leerjaar. Bij jonge kinderen dit in algemene termen beschrijven.* |
|---|
| |

| **Verwacht uitstroomniveau voortgezet (speciaal) onderwijs** | |
|---|---|
| | |
| *Uitstroomniveau bijgesteld op:* | |

| **Huidige toetsgegevens, d.d. vaststelling van het ontwikkelingsperspectief** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Niveau* | *E* | *D* | *C* | *B* | *A* | *dle* | *vaardigheidsscore* | *leerrendement* |
| Technisch lezen | | | | | | | | |
| Begrijpend lezen | | | | | | | | |
| Spelling | | | | | | | | |
| Rekenen | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Sociaal-emotioneel | | | | | | | | |
| … | | | | | | | | |

| **Didactisch eindniveau (groep 8) behorende bij verwacht uitstroomniveau VO** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Niveau* | *E* | *D* | *C* | *B* | *A* | *dle* | *vaardigheidsscore* | *leerrendement* |
| Technisch lezen | | | | | | | | |
| Begrijpend lezen | | | | | | | | |
| Spelling | | | | | | | | |
| Rekenen | | | | | | | | |
| Technisch lezen | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Sociaal-emotioneel | | | | | | | | |
| … | | | | | | | | |

**Ontwikkeling van de leerling**

| **Huidige en verwachte didactische niveaus in dle's, vaardigheidsscores of leerrendement per periode van een half jaar** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Huidig niveau via afgenomen toets | Verwacht niveau periode 1 via af te nemen toets | Verwacht niveau periode 2 via af te nemen toets | Verwacht niveau periode 3 via af te nemen toets | Verwacht niveau periode 4 via af te nemen toets | Verwacht niveau periode 5 via af te nemen toets | Verwacht niveau periode 6 via af te nemen toets |
| Datum | | | | | | | |
| Technisch lezen | | | | | | | |
| Begrijpend lezen | | | | | | | |
| Spelling | | | | | | | |
| Rekenen | | | | | | | |
| **Huidige en gerealiseerde didactische niveaus in dle's, vaardigheidsscores of leerrendement per periode van een half jaar** | | | | | | | |
| | Huidig niveau via afgenomen toets | Gerealiseerd niveau periode 1 via afgenomen toets | Gerealiseerd niveau periode 2 via afgenomen toets | Gerealiseerd niveau periode 3 via afgenomen toets | Gerealiseerd niveau periode 4 via afgenomen toets | Gerealiseerd niveau periode 5 via afgenomen toets | Gerealiseerd niveau periode 6 via afgenomen toets |
| Datum | | | | | | | |
| Technisch lezen | | | | | | | |
| Begrijpend lezen | | | | | | | |
| Spelling | | | | | | | |
| Rekenen | | | | | | | |

| **Concrete doelen per vakgebied per half jaar (te verwijzen naar beschikbare leerlijnen uit methoden & per half jaar in te vullen)** | |
|---|---|
| Periode | Periode 1. Looptijd:<br>Periode 2. Looptijd:<br>Etc. |
| Technisch lezen | Doelen periode 1:<br>Doelen periode 2:<br>Etc. |
| Spelling | |
| Begrijpend lezen | |
| Rekenen | |
| Pedagogisch (SE) | |

| **Besproken met ouders:** | **Besproken met leerling:** |
|---|---|
| Datum: | Datum: |
| **Aanvullingen/bijzonderheden/afspraken:** | |
| **Ondertekening** | |
| Datum:<br><br>Handtekening ouders/verzorgers | |

## Bijlage 4: Format individueel handelingsplan

| **Algemene gegevens** | |
|---|---|
| Naam leerling: | |
| Geboortedatum: | |
| Groep: | |
| Schooljaar: | |
| Opgesteld door: | |
| Periode: tot en met | |

**Afspraken voor dit plan zijn gemaakt in overleg met**:

- ☐ groepsleerkracht
- ☐ IB-er
- ☐ ouders
- ☐ team
- ☐ psycholoog
- ☐ anderen, nl.:

**De (beginsituatie)/onderwijsbehoeften van dit kind zijn:**

**Wat vindt het kind van zijn/haar situatie op dit moment?**

**Te behalen doel(en) (SMART):**

**Organisatie, wie, wat en wanneer?**

| | | |
|---|---|---|
| De hulp wordt gegeven: | ☐ maandag; van: | tot: |
| ☐ in de groep door: | ☐ dinsdag; van: | tot: |
| ☐ met ondersteuning van: | ☐ woensdag; van: | tot: |
| ☐ zonder ondersteuning | ☐ donderdag; van: | tot |
| ☐ buiten de groep door: | ☐ vrijdag; van: | tot: |

**Gekozen materiaal/aanpak**

- ☐ uit de methode, nl.:
- ☐ buiten de methode, nl.:
- ☐ extra instructie, nl.:
- ☐ extra begeleiding, nl.:
- ☐ specifieke pedagogische aanpak, nl.:

**Plan voor thuis**

**Evaluatie**

| | |
|---|---|
| ☐ groepsleerkracht<br>☐ IB-er<br>☐ team<br>☐ ouders<br>☐ anderen, nl.:<br><br>Datum: | Het doel is:<br>☐ wel bereikt<br>☐ niet bereikt<br>☐ deels bereikt<br><br>**Toelichting:** |

| | |
|---|---|
| | **Evaluatie met het kind:** |
| **Nieuwe afspraken** | |
| ☐ we maken een nieuw handelingsplan<br>☐ we maken geen nieuw handelingsplan<br>☐ overige, te weten: | |
| Datum:<br><br>Handtekening interne begeleider:<br><br>Handtekening ouders: | |

## Bijlage 5: Reflectiegesprek met een leerling

| Leerling: | Datum: | Leerkracht: |
|---|---|---|
| 1 | Voorbereiding. Kent het kind de aanleiding en het doel van het gesprek? Waar houden we het gesprek en wanneer? Hoe lang gaat het duren? Is het kind voorbereid op het thema van het gesprek? | |
| 2 | Thema. Waarover gaat het gesprek? Wat wil je als leerkracht daarin bereiken? Wat wil het kind zelf bereiken? Is jouw rol als leerkracht duidelijk voor het kind? Zijn de regels van het gesprek duidelijk? | |
| 3 | De moeilijke situatie. Wat is moeilijk voor het kind? Hoe zou dat kunnen komen? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Denk aan afstemming en wisselwerking. | |
| 4 | De situatie waarin het goed gaat. Wanneer is het probleem er niet? Wanneer lukt het wel? Wat gaat juist goed? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? | |
| 4a | Positieve aspecten. Wat zijn de talenten en interesses van het kind? Wat is verder positief aan het kind en andere betrokkenen? | |
| 5 | Doel. Wat is het doel dat we samen willen bereiken? Wat merken, horen of zien we dan concreet? | |
| 6 | Manieren om het doel te bereiken. Wie kan helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft het kind zelf? Welke aanvullingen heeft de leerkracht? Doorloop samen de hulpzinnen onderwijsbehoeften. | |
| 7 | Afspraken: Wat gaan we doen? Wie doet dat en hoe? Wanneer evalueren we of het ons gelukt is? | |
| 8 | Evaluatie: zijn onze doelen van het gesprek bereikt? Was het een prettig gesprek? Waarom (niet)? | |

**Tips voor het voeren van (reflectie)gesprekken met kinderen**

- Bereid het gesprek voor. Ga niet improviseren.
- Neem de tijd voor het gesprek. Kies een moment dat je tijd hebt voor het kind.
- Stel het kind op zijn/haar gemak en zorg voor een vertrouwde en prettige sfeer.
- Kies een rustige plek.
- Geef aan waarom je met het kind wilt praten en baken het onderwerp af.
- Bedenk een goede startvraag.
- Neem een luisterende houding aan en geef het kind de ruimte om vrijuit te praten.
- Stel enkelvoudige en ondubbelzinnige vragen.
- Het in eigen woorden herhalen (samenvatten) wat het kind heeft verteld, stimuleert het kind verder te vertellen.
- Benoem ook emoties en verdriet.
- Bied het kind ruimte om zelf oplossingen te bedenken en neem deze oplossingen serieus.
- Sluit het gesprek goed af en geef aan wat het vervolg is.

# Bijlage 6: Format leerlingenplan[1]

| | |
|---|---|
| **Naam leerling:** | **Groep:** |
| **Leerkracht(en):** | **Datum laatste wijziging:** |

| **Nu weet/kan ik al:** | **Om dat te bereiken ga ik:** | **De leerkracht helpt mij door:** | **Mijn ouders helpen me door:** | **Materialen en andere hulpmiddelen. Of een vriendje of iemand anders die me kan helpen** |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| **Straks wil ik weten/kunnen:** | | | | |

| **Evaluatiedatum:** | **Door wie?** |
|---|---|
| *Hoe weten we dat het doel bereikt is? Wat merken, zien of horen we dan?* | *Uitkomst van de evaluatie: is ons doel bereikt?* |
| *Hoe moet het verder?* | |

[1] Bron: Noëlle Pameijer

# Handelingsgericht en opbrengstgericht werken (OGW)

## 1-ZORGROUTE

*Deze kaart biedt een aantal indicatoren om bij de uitvoering van de stappen uit 1-zorgroute op groepsniveau en op schoolniveau de kwaliteit te monitoren en te verbeteren. Het biedt de leraar, het schoolteam, de intern begeleider en de schoolleider mogelijkheden om over de kwaliteit van het handelen te reflecteren en werkpunten vast te stellen om het handelen binnen 1-zorgroute te verbeteren.*
*1-Zorgroute biedt veel mogelijkheden voor doelgericht en opbrengstgericht werken. Het is daarbij van belang om de ambities van de school te linken met de doelen in het groepsplan. Aan deze aspecten wordt ook aandacht besteed in deze kwaliteitskaart.*

*Deel A heeft betrekking op het handelingsgericht werken in de groep. Deel B richt zich op de ondersteuning van het handelingsgericht werken op schoolniveau.*
*Het is goed om met behulp van deze kwaliteitskaart eerst integraal de stappen uit 1-zorgroute door te lopen en daarna verdiept naar stappen te kijken die extra aandacht nodig hebben.*

*1-zorgroute is een project van WSNS+ en te bestellen bij www.lcowijzer.nl.*

KWALITEITSKAART

KW
kaart

# A. HANDELINGSGERICHT WERKEN IN DE GROEP

## *A.1 Systematisch en actueel de vorderingen en ontwikkeling van leerlingen volgen*

1. Leraren nemen systematisch en regelmatig (methodeonafhankelijke en methodegebonden) toetsen af om de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen te volgen.

2. Leraren analyseren en interpreteren de toetsresultaten teneinde zicht te krijgen op de opbrengsten van hun onderwijs en op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

3. Leraren observeren de interacties tussen en met leerlingen en de effecten van hun onderwijsaanbod.

4. Leraren voeren gesprekken met kinderen om vanuit hun perspectief zicht te krijgen op hun onderwijsbehoeften en om hen actief te betrekken bij hun ontwikkeling en mede-eigenaar te maken van de aanpak. *

5. Leraren voeren gesprekken met ouders om vanuit hun perspectief zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van hun zoon/dochter en om, passend bij de mogelijkheden van de ouders, met hen samen te werken rondom de ontwikkeling van hun kind. *

6. Leraren verzamelen, analyseren en interpreteren systematisch gegevens over leerlingen ten aanzien van hun sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding/taakaanpak, teneinde in pedagogisch opzicht zicht te krijgen op hun onderwijsbehoeften.

7. Leraren brengen bij het verzamelen van gegevens over leerlingen niet alleen hun belemmerende factoren in kaart, maar ook hun mogelijkheden, talenten, positieve kwaliteiten en stimulerende factoren, zowel ten aanzien van de basisvaardigheden taal en rekenen als de werkhouding/ taakaanpak en sociaal-emotionele ontwikkeling.*

8. De leraren verzamelen en ordenen bovenstaande gegevens van alle leerlingen in één of meerdere (digitale) groepsoverzicht(en).

* Indicator 4, 5 en 7 behoren tot de grondhouding van elke leerkracht en zijn tenminste van toepassing op leerlingen die extra aandacht nodig hebben (zie A.2).A.3 De onderwijsbehoeften van leerlingen benoemen

## *A.2 Leerlingen signaleren die extra aandacht nodig hebben*

9. Leraren signaleren op basis van de verzamelde gegevens vroegtijdig leerlingen in het groepsoverzicht die de komende periode extra instructie, ondersteuning en/of begeleiding nodig hebben om de gestelde doelen te bereiken, dan wel excellente leerlingen die extra uitdaging nodig hebben om aanvullende doelen te bereiken.

10. Leraren signaleren leerlingen die qua gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding extra aandacht nodig hebben.

11. Leraren maken bij het signaleren van leerlingen gebruik van standaarden, criteria en ijkpunten die in school afgesproken zijn ten aanzien van de (leer)ontwikkeling van leerlingen.

12. Leraren onderzoeken proactief welke doelen en cruciale leermomenten de komende periode aan bod komen en signaleren op basis van de verzamelde gegevens welke leerlingen extra instructie, ondersteuning en begeleiding nodig hebben bij het behalen van deze doelen en het passeren van deze cruciale leermomenten.

## A.3 De onderwijsbehoeften van leerlingen benoemen

13. Leraren stellen op basis van de verzamelde gegevens in het groepsoverzicht de onderwijsbehoeften van leerlingen vast en geven daarbij aan welke doelen de komende periode voor een bepaalde leerling nagestreefd worden en wat deze leerling (extra) nodig heeft om die doelen te bereiken. *

14. Leraren benoemen de onderwijsbehoeften doelgericht, meetbaar, realistisch en tijdgebonden. De onderwijsbehoeften van leerlingen zijn zodanig benoemd dat zij concreet richting geven aan het handelen van de leraar.

15. Leraren besteden bij het benoemen van de onderwijsbehoeften ook aandacht aan het gedrag, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van de leerlingen.

* Bij de keuze voor een convergente differentiatievorm hoeven enkel de onderwijsbehoeften van leerlingen benoemd te worden die de komende periode extra aandacht nodig hebben (zie A.2).

## A.4 Het onderwijs afstemmen op verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen

16. Leraren stemmen hun instructie, aanbod, verwerking en onderwijstijd af op de verschillen in ontwikkeling en onderwijsbehoeften tussen leerlingen. *

17. Leraren clusteren op basis van de in het groepsoverzicht verzamelde gegevens op een effectieve en haalbare manier leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften, op een wijze waarin op basis van de gestelde doelen een goede instructie en een goede afstemming van het onderwijs op leerinhouden, verwerkingsopdrachten en onderwijstijd gewaarborgd zijn. *

* In de praktijk kan de leraar tijdens een les (naast het basisaanbod) via convergente differentiatie maximaal twee tot drie instructiegroepjes effectief instructie en feedback geven. Natuurlijk kunnen, verdeeld over de dagen van de week, meerdere groepjes extra aandacht krijgen.

## A.5 Doelgericht het groepsplan opstellen

18. Leraren stellen, met als onderlegger het groepsoverzicht, voor de komende periode op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de gekozen clustering een groepsplan op, waarin voor een nader te specificeren periode het aanbod aan alle leerlingen beschreven staat.

19. Leraren hebben in het groepsplan, met als richtlijn de ambities van na te streven leerdoelen geformuleerd op schoolniveau, op basis van hoge verwachtingen van de (leer)ontwikkeling van leerlingen de doelen concreet, meetbaar, realistisch en uitdagend/stimulerend beschreven. Leraren maken hierbij gebruik van leerlijnen en hebben zicht op cruciale leermomenten in de leerlijn.

20. Leraren geven (per instructiegroep) bij de 'inhoud' van het groepsplan leerstof aan die aansluit bij de gestelde doelen en de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

21. Leraren geven (per instructiegroep) bij de 'methodiek/aanpak' in het groepsplan aan welke (extra) instructie, welke (extra) begeleiding zij geven en hoe zij daarbij gebruik maken van motiverende en activerende werkvormen.

KW
kaart

22. Leraren geven bij de 'organisatie' in het groepsplan aan hoeveel tijd zij per week in het rooster ingepland hebben voor het uitvoeren van het groepsplan, hoe vaak per week groepje(s) leerlingen extra instructie en begeleiding ontvangen en hoeveel extra onderwijstijd zij daarbij in het rooster krijgen.

23. Leraren geven (per instructiegroep) bij de 'evaluatie' in het groepsplan aan op welke wijze zij willen gaan evalueren of de gestelde doelen bereikt zijn en hoe daarbij de leerlingen betrokken worden.

24. Leraren stellen (incidenteel), als een leerling een bijzonder aanbod nodig heeft dat zich niet laat specificeren in een groepsplan, doelgericht een (tijdelijk) individueel handelingsplan op. Ouders en leerling zijn betrokken bij het opstellen en evalueren van dit plan.

## *A.6 Het groepsplan uitvoeren*

25. Leraren maken dagelijks gebruik van het groepsplan. Het is een werkdocument dat in hun klassenmap zit.

26. Leraren baseren doelgericht hun dag- of weekplanning op het groepsplan.

27. Leraren stemmen bij de uitvoering van het groepsplan hun instructie, begeleiding en verwerking af op de onderwijsbehoeften van (groepjes) leerlingen en houden leerlingen taakbetrokken en gemotiveerd.

28. Leraren besteden tijdens de uitvoering van het groepsplan op een effectieve wijze de geplande onderwijstijd en bieden indien nodig (groepjes) leerlingen extra onderwijstijd aan. De leraar maakt effectief gebruik van alle ondersteuning die hem in de klas vanuit de schoolorganisatie geboden wordt.

29. Leraren houden tijdens de uitvoering van het groepsplan de voortgang bij en stellen indien nodig het groepsplan tussentijds bij.

30. Tijdens de uitvoering van de groepsplannen vinden regelmatig klassenbezoeken plaats door de intern begeleider en/of leidinggevenden, teneinde zicht te hebben op en/of de leraren te begeleiden bij het doelgericht uitvoeren van het groepsplan en bij het afstemmen van hun instructie, aanbod, onderwijstijd en klassenmanagement op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

## *A.7 Het groepsplan evalueren*

31. Leraren geven na afloop in de kolom 'evaluatie' van het groepsplan aan of de gestelde doelen bereikt zijn.

32. Leraren reflecteren op de uitvoering van het groepsplan en gaan na welke aanpassingen de komende periode nodig zijn.

33. Leraren reflecteren in relatie tot hun instructie, aanbod, verwerking en onderwijstijd op wat de behaalde resultaten en opbrengsten van het groepsplan zijn.

## A.8 Groepsbesprekingen

34. Na afronding van elke cyclus vinden in school groepsbesprekingen plaats, waarin (tenminste) de leraar en de intern begeleider aanwezig zijn. De intern begeleider leidt de groepsbespreking. De bespreking is gericht op het handelen van de leraar met betrekking tot het afstemmen van het onderwijs in zijn/haar groep op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

35. Tijdens de groepsbespreking wordt het vorige groepsplan geëvalueerd en besproken wat de behaalde resultaten en opbrengsten zijn. Ook worden de behaalde resultaten afgezet tegen de doelen die op schoolniveau zijn uitgewerkt om leerling-resultaten te verbeteren.

36. Tijdens de groepsbespreking worden op basis van het groepsoverzicht aandachtspunten voor de hele groep en voor de gesignaleerde leerlingen besproken.

37. Tijdens de groepsbespreking worden op basis van het groepsoverzicht onderwijsbehoeften van (bepaalde) leerlingen verhelderd of aangescherpt.

38. Tijdens de groepsbespreking wordt de clustering van leerlingen (op zijn uitvoering en uitvoerbaarheid) besproken.

39. Tijdens de groepsbespreking wordt het nieuwe groepsplan (op zijn uitvoering en uitvoerbaarheid) besproken.

40. Tijdens de groepsbespreking worden, indien nodig, leerlingen tijdig aangemeld voor de leerlingenbespreking (of zorgteam van school). Het betreft onder meer leerlingen die (herhaald) onvoldoende profiteren van de extra zorg die zij ontvangen hebben, leerlingen met vragen over hun ontwikkelingsperspectief en specifieke onderwijsbehoeften, leerlingen met vermoedens van een ernstige problematiek of stoornis of vermoedens van problematiek in de thuis- of buurtsituatie.

41. Leraren dragen bij de overgang van leerlingen naar een nieuwe groep op basis van het meest recente groepsoverzicht en groepsplan informatie over ten aanzien van de onderwijsbehoeften van de leerlingen en over de wijze waarop het onderwijs daarop het beste afgestemd kan worden.

## A.9 Leerlingenbesprekingen (besprekingen zorgteam school)

42. Voorafgaand aan de leerlingenbespreking vindt een gesprek met de ouders plaats en worden hun verwachtingen en vragen in kaart gebracht.

43. In de leerlingenbespreking zijn tenminste de intern begeleider en leraar aanwezig.* De begeleidingsvraag van de leraar staat centraal. De bespreking is gericht op het handelen van de leraar.

44. Tijdens de leerlingenbespreking worden het ontwikkelingsperspectief en de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling vastgesteld of gemonitord en nagegaan hoe de leraar in een groepsplan en/of individueel handelingsplan hieraan tegemoet komt. Er worden afspraken gemaakt over het evalueren of de gestelde doelen bereikt zijn.

45. In of vanuit de leerlingenbespreking wordt, indien nodig, de expertise van externe partners ingeroepen teneinde de vraag van een leerling, leraar en/of ouders te kunnen beantwoorden. School onderhoudt hiertoe een structurele samenwerking met externe partners in onderwijs en zorg in de regio (bijvoorbeeld het ZAT).

46. Na afloop van de leerlingenbespreking vindt een gesprek met de ouders plaats over wat de bevindingen zijn, welke besluiten en afspraken gemaakt zijn en op welke wijze school en ouders kunnen samenwerken.

* Vaak zijn (in een zorgteam van school) ook externe deskundigen aanwezig.

# B. ONDERSTEUNING HANDELINGSGERICHT WERKEN OP SCHOOLNIVEAU

## *B.1 Leerlijnen en leerlingvolgsysteem*

1. In school zijn gerelateerd aan de kerndoelen en referentieniveaus taal en rekenen vanaf groep 1 t/m 8 doorgaande leer- en/of ontwikkelingslijnen aanwezig waarmee leraren doelgericht hun onderwijs plannen en evalueren. Deze leer- en ontwikkelingslijnen zijn gekoppeld aan doelen die het schoolteam heeft geformuleerd om hun ambities aan te geven ten aanzien van te behalen taal/lees- en rekenresultaten.

2. In school is vanaf groep 1 t/m 8 een samenhangend leerlingvolgsysteem van genormeerde instrumenten en procedures aanwezig dat leraren gebruiken voor het volgen van de leervorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen. Dit leerlingvolgsysteem omvat ook instrumenten om de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding en taakaanpak van leerlingen te volgen.

3. De school spreekt met ouders systematisch over de vorderingen en de ontwikkeling van hun kinderen.

## *B.2 Transparante onderwijszorg*

4. Er zijn in school afspraken gemaakt over de frequentie waarin groepsoverzichten en groepsplannen opgesteld worden. De groeps- en leerlingenbesprekingen zijn opgenomen in de jaarplanning.

5. De onderwijszorg in school wordt gecoördineerd door de intern begeleider. De intern begeleider beschikt over voldoende competenties, is voldoende gefaciliteerd en heeft een coachende rol naar leraren.

6. De intern begeleider leidt de groeps- en leerlingenbesprekingen in school.

7. De intern begeleider voert overleg met de schoolleiding over de kwaliteit van de onderwijszorg in school en de condities in school.

8. De stappen, procedures en beslismomenten in de onderwijszorg zijn transparant en vastgelegd in de onderwijszorgstructuur en jaarplanning van school. Ieders taak en rol in school is duidelijk.

9. Er is dossiervorming volgens wettelijke regels. Ouders hebben inzage in het dossier.

10. De school werkt in de regio structureel samen met externe partners in onderwijs en zorg ten aanzien van ondersteuning van de leerling, leraar, ouders en school.

## B.3 Professionalisering

11. Leraren beschikken over competenties om de stappen uit de cyclus handelingsgericht werken uit te voeren en werken continue aan hun handelingsbekwaamheid en competenties.

12. Leraren reflecteren op hun handelen, staan open voor feedback en maken gebruik van (collegiale) ondersteuning.

13. Leraren krijgen de mogelijkheid competenties te ontwikkelen gericht op uitvoering van het handelingsgericht werken met groepsplannen gekoppeld aan opbrengstgericht werken en worden hierin gestimuleerd en gefaciliteerd.

14. De intern begeleider werkt continu aan zijn/haar competenties om leraren adequaat te begeleiden bij het uitvoeren van de stappen uit 1-zorgroute.

## B.4 Kwaliteitszorg

15. In de groepsbesprekingen (zie A.7) worden de behaalde resultaten en opbrengsten systematisch besproken en ook gekoppeld aan doelen die op schoolniveau zijn geformuleerd ten aanzien van na te streven doelen voor taal/lezen en rekenen..

16. De schoolleider gebruikt na elke cyclus de verzamelde gegevens om systematisch de opbrengsten van de onderwijszorg in school te analyseren, op teamniveau te bespreken en met het team maatregelen te nemen om de kwaliteit en de opbrengsten te verbeteren.

17. De schoolleider monitoort en bewaakt een goede en tijdige uitvoering van de stappen uit 1-zorgroute. De schoolleider neemt maatregelen als de uitvoering in gebreke blijft.

18. De school heeft inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie.

19. De school evalueert regelmatig de resultaten van de extra interventies op het gebied van leerling- en leerkrachtbegeleiding.

20. De school draagt er zorg voor dat zij over een effectief en efficiënt netwerk van externe deskundigen beschikt die de 1-zorgroute, indien nodig, zowel inhoudelijk als procesmatig kunnen ondersteunen.

KW
kaart

## Colofon

Deze kwaliteitskaart is samengesteld door Arjan Clijsen (KPC Groep) met medewerking van Wijnand Gijzen (CED Groep), Gea Spaans (PO-Raad-PK) en Sonja de Lange (NTO-Effekt) en is een uitgave van het Projectbureau Kwaliteit.
Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad.
Voor vragen rond de kwaliteitskaarten kunt u contact opnemen met Gea Spaans, info@schoolaanzet.nl.

© Buiten het downloaden zijn alle rechten op dit product voorbehouden aan:

PO RAAD
projectbureau kwaliteit

Postbus 85246 - 3508 AE Utrecht
e-mail: info@schoolaanzet.nl
www.schoolaanzet.nl

# Bijlage 8: Format pedagogisch groepsoverzicht

| | |
|---|---|
| **Groep:** | **Datum laatste wijziging:** |
| **Leerkracht:** | **Periode:** |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Namen leerlingen** | **S** | **Informatie uit LVS** | **Pedagogisch klimaat** | **Taakwerkhouding en zelfredzaamheid** | **Samen werken Samen spelen** | **Kindreflecties (uitspraken/ gesprekken)** | • **Typering van het kind Gedragskenmerken / karakter**<br>• **Situationele factoren / thuissituatie gesprekken ouders**<br>• **Bevorderende en belemmerende factoren** | **Onderwijsbehoeften (doel en onder-steuning)** |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

*Kolom 1*
In deze kolom worden de namen van de leerlingen ingevuld, met achternaam!

*Kolom 2*
In de kolom S (= signaleren) worden leerlingen aangekruist die de komende periode extra aandacht nodig hebben. Voor deze leerlingen is een verdiepte reflectie op het pedagogisch handelen nodig. Kruis deze leerlingen aan nadat de kolommen 4 en 5 zijn ingevuld.

*Kolom 3*
In deze kolom kan relevante informatie uit het LVS opgenomen worden.

*Kolom 4 t/m 7*
In deze kolom wordt per regiegebied kort en kernachtig ingevuld hoe de ontwikkeling van het kind verloopt.

*Kolom 8*
In deze kolom geeft de leerkracht kort en kernachtig aan wat hij/zij weet van de leerling op basis van observaties binnen en buiten de klas en op basis van gesprekken met de leerling en de ouders. Hoe zit dit kind in elkaar, wat zijn specifieke eigenschappen, waar ligt de belangstelling, welke leerstijl heeft dit kind?
Denk hierbij ook onder meer aan zelfbeeld, initiatief en zelfvertrouwen. Daarnaast kan iets gezegd worden over het probleemoplossend vermogen, aandacht/concentratie, motivatie/plezier voor leren, werktempo, autonomie en zelfreflectie.
Benoem niet alleen de belemmerende factoren van het kind, maar ook zijn positieve kwaliteiten en stimulerende factoren. Geef aan welke aanpak wel/niet bij deze leerling werkt.

*Kolom 9*
In deze kolom worden op basis van de verzamelde gegevens de (pedagogische) onderwijsbehoeften van de leerling benoemd. Geef aan welk doel (gewenst gedrag) je de komende periode voor dit kind nastreeft en wat dit kind (extra) nodig heeft om dit doel te bereiken.

# Bijlage 9: Format didactisch groepsoverzicht

| | |
|---|---|
| **Groep:** | **Datum laatste wijziging:** |
| **Leerkracht:** | **Periode:** |
| **Vakgebied:** | **Methode:** |

| **Naam** | **S** | **Leef-tijd** | **DL** | **OPP** | **Toets 1** | **Toets 2** | **LRV** | **Observaties/gesprekken** | | **Onderwijsbehoeften (doel en ondersteuning)** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Datum toetsafname* | | | | | | | | *Bevorderende factoren* | *Belemmerende factoren* | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

# Bijlage 10: Hulpzinnen onderwijsbehoeften

Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen:

1 Welk doel streef je samen met een kind na?

2 Wat heeft dit kind (extra) nodig te hebben om dit doel te bereiken? (Benut daarbij vooral de stimulerende factoren.)

Bij het formuleren van het 'ondersteunende deel' van de onderwijsbehoeften kunnen de volgende *hulpzinnen* ondersteuning bieden.

**Dit kind heeft …**

*een instructie nodig* …

- waarbij de leraar voordoet en hardop denkt;
- die de betekenis van keersommen verheldert;
- die zijn/haar sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor (bijvoorbeeld: met plaatjes, foto's, picto's of stripverhalen);
- die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie in een verhaal, liedje of rijmpje);
- die verkort is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna het kind zelfstandig aan het werk kan);
- die verlengd is (activeren basisvaardigheden, begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie en stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden);
- …

*opdrachten nodig* …

- die op of net onder zijn/haar niveau liggen zodat hij/zij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen;
- die op of net boven zijn/haar niveau liggen zodat hij/zij voldoende uitdaging krijgt;
- die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes;
- waarbij hij/zij alleen de antwoorden hoeft in te vullen;
- met uitgewerkte voorbeelden;
- …

*(leer)activiteiten nodig* …

- die aansluiten bij zijn/haar belangstelling voor de natuur;
- die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij/zij direct feedback krijgt;
- die de denkhandelingen concreet ondersteunen (bijvoorbeeld een getallenlijn);
- die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden;
- die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten;
- die hem/haar uitdagen (zoals uitbreidíng met plustaken en verdiepingsopdrachten);
- die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng;
- …

[1] Bron: Pameijer, N., Lange, S. de & Beukering, J. van (2009). Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven: Acco

*feedback nodig …*

- die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt;
- waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt ('Je hebt tien minuten helemaal zelfstandig doorgewerkt');
- waarbij de succeservaringen worden benadrukt ('Je hebt zeven sommen goed' in plaats van 'drie fout');
- die in een grafiekje is weergegeven zodat hij/zij zijn/haar vorderingen goed kan volgen en zich minder met andere kinderen gaat vergelijken;
- …

*groepsgenoten nodig …*

- met wie hij/zij samenwerkend kan leren;
- die accepteren dat hij/zij anders' reageert in onverwachte situaties;
- die hem/haar vragen mee te spelen in de pauze;
- die zijn/haar clowneske gedrag negeren en er niet om lachen;
- die hem/haar niet uitdagen door te rijmen op zijn naam;
- …

*een leraar nodig …*

- die de overgangen tussen de activiteiten structureert;
- die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem/haar evalueert (responsieve instructie);
- die let op zijn/haar taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem/haar bespreekt;
- die vriendelijk en beslist is;
- die positieve interne attributies bij succes benadrukt;
- die situaties creëert waarin zijn/haar sterke kanten (behulpzaam en sociaalvaardig) naar voren komen;
- die doelgericht (dus flexibel) kan differentiëren;
- die hem/haar complimenteert met zijn inzet;
- ..

*ouders nodig ….*

- die elke dag thuis 10 minuten samen lezen of sommen oefenen;
- die achter de gedragsregels op school staan en dit aan hun kind laten weten;
- die hun kind de ruimte geven en stimuleren om problemen zelf op te lossen;
- die grenzen stellen aan het gedrag van hun kind en zelf het goede voorbeeld geven;
- …

*Overige, zoals:*

- een leeromgeving nodig die …
- ondersteuning nodig die …
- …

**Hoe betrek ik de leerling erbij?**

Willen we kinderen daadwerkelijk zien als mede-eigenaar van hun eigen leerproces, dan is het logisch dat we ze ook leren nadenken over wat ze willen leren en op welke manier. Dit kan door kinderen zelf de gelegenheid te bieden aan te geven wat zij willen leren en denken nodig te hebben op het gebied van lezen, spellen, rekenen, gedrag en werkhouding.

Dit kun je bijvoorbeeld doen aan de hand van de volgende zinnen en vragen (zie ook het kindplan):

- *Nu kan ik …*
- *Straks wil ik … kunnen/kennen.*
- *Wat kan ik zelf doen omdat te bereiken?*
  *Ik …*
- *Wat kan mijn juf of meester doen zodat ik dit kan bereiken?*
  *Mijn juf of meester …*
- *Wat kunnen mijn ouders doen zodat ik dat kan bereiken?*
  *Mijn ouders …*
- *Wat kunnen mijn groepsgenoten doen, zodat ik dat kan bereiken?*
  *Mijn groepsgenoten …*
- *Welke materialen/hulpmiddelen zouden mij daarbij goed kunnen helpen?*
  *Het zou mij helpen als ik gebruik kan maken van …*

# Bijlage 11: Format didactisch groepsplan

| Groep: | Leerkracht(en): | Schooljaar:<br>Periode: | Vak/Vormingsgebied:<br>Methoden: | Datum laatste wijziging: |
|---|---|---|---|---|

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Groep / namen van de leerlingen** | **Wat wil ik bereiken? (Doel / gewenst resultaat)** | **Inhoud (Wat?)** | **Didactische aanpak / methodiek (Hoe?)** | **Materialen** | **Organisatie (Wanneer en waar?)** | **Evaluatie (Hoe, wie en wanneer?)** |
| Basisgroep (basisstof / regulier programma) | | | | | | |
| (Sub)groep 1 | | | | | | |
| (Sub)groep 2 | | | | | | |
| Leerling x | | | | | | |

| **Tussenevaluatie** | | | **Datum:** |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **Groep/namen** | **Wat wilde ik bereiken?**<br>**(Doel / gewenst resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Proces)** |
| Basisgroep<br>(basisstof / regulier programma) | | | |
| (Sub)groep 1 | | | |
| (Sub)groep 2 | | | |
| Leerling x | | | |

| **Eindevaluatie** | | | **Datum:** |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **Groep/namen** | **Wat wilde ik bereiken?**<br>**(Doel / gewenst resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Proces)** |
| Basisgroep<br>(basisstof / reguliere programma) | | | |
| (Sub)groep 1 | | | |
| (Sub)groep 2 | | | |
| Leerling x | | | |

**Toelichting**

- *Kolom 1 (Namen leerlingen))*
  Geef aan welke leerlingen in de subgroep(en) zitten.
- *Kolom 2 (Wat wil ik bereiken? – Doel / gewenst resultaat)*
  Formuleer zo concreet en meetbaar mogelijk de doelen die gehaald moeten worden.
- *Kolom 3 (Inhoud – Wat?)*
  Beschrijf het leerstofaanbod.
- *Kolom 4 (Didactische aanpak / methodiek – Hoe?)*
  Geef aan welke (extra) instructie en/of begeleiding gegeven dient te worden.
  Geef aan of er ook extra leertijd beschikbaar wordt gesteld.
- *Kolom 5 (Materialen)*
  Geef aan welke specifieke materialen worden ingezet.
- *Kolom 6 (Organisatie – Wanneer en waar?)*
  Geef aan hoe vaak per week en wanneer (subgroepjes) leerlingen (extra) instructie en begeleiding ontvangen en wie dat doet, bijvoorbeeld binnen of buiten de groep.
  Benoem ook eventueel taakverdelingsafspraken.
- *Kolom 7 (Evaluatie – Hoe, wie en wanneer?)*
  Geef aan hoe de resultaten gemeten gaan worden; wanneer, door wie en op welke wijze, bijvoorbeeld met een bestaande of zelfontwikkelde toets en/of observatie en gesprekken met kinderen.
- *Tussen- en eindevaluatie*
  Halverwege een groepsplanperiode evalueert de leerkracht de voortgang. Aan het einde van de periode vindt dit nogmaals plaats. Beide evaluaties zijn het uitgangspunt bij de groeps-besprekingen met de IB-er aan het einde van de groepsplanperiode.
  Zowel het resultaat als het proces worden geëvalueerd:
  - De resultaten: Hebben de individuele leerlingen van de subgroepen de gestelde doelen gehaald? Wie wel en wie niet?
  - Het proces: Wat heeft ervoor gezorgd dat de resultaten wel of niet gehaald zijn? Welke interventies hebben gewerkt en welke niet? Maar ook: Is de uitvoering gerealiseerd als gepland?

# Bijlage 12: Format pedagogisch groepsplan

| **Groep:** | **Leerkracht(en):** | **Schooljaar:**<br>**Periode:** | **Datum laatste wijziging:** |
|---|---|---|---|

| **Naam leerlingen** | **Doelen / gewenst gedrag** | **Inhoud / aanpak** | **Organisatie** | **Evaluatie** |
|---|---|---|---|---|
| Basisgroep | | | | |
| Subgroep 1 | | | | |
| Subgroep 2 | | | | |
| Subgroep 3 | | | | |
| *Opmerkingen:* | | | *Extra hulp buiten de klas (wie en wat):* | |
| | | | *Individueel handelingsplan* | |

| **Tussenevaluatie** | | | **Datum:** |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **Groep/namen** | **Wat wilde ik bereiken?**<br>**(Doel / gewenst resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Proces)** |
| Basisgroep<br>(basisstof / regulier programma) | | | |
| (Sub)groep 1 | | | |
| (Sub)groep 2 | | | |
| Leerling x | | | |

| **Eindevaluatie** | | | **Datum:** |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **Groep/namen** | **Wat wilde ik bereiken?**<br>**(Doel / gewenst resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Resultaat)** | **Evaluatie**<br>**(Proces)** |
| Basisgroep<br>(basisstof / regulier programma) | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (Sub)groep 1 | | | |
| (Sub)groep 2 | | | |
| Leerling x | | | |

# Bijlage 13: Vier regiegebieden

| Regiegebied | Inhoud |
|---|---|
| *Pedagogisch klimaat* | Hierbij gaat het vooral om:<br>• creëren van een veilige en krachtige leeromgeving;<br>• een goede (vertrouwens)relatie en communicatie met leerkracht;<br>• goede contacten met de andere kinderen.<br>De invulling hiervan moet goed afgestemd zijn op de pedagogische behoeften van de leerling. |
| *Stimuleren tot zelfregulering* | Vaak is de taak/werkhouding van leerlingen met een opvallend ontwikkelingspatroon een belangrijk punt van aandacht omdat deze vaak niet sterk is. Om deze taak/werkhouding te verbeteren is het belangrijk dat de leerkracht in eerste instantie de nodige structuur aanbrengt in het onderwijsaanbod. Op het moment dat de leerling leert binnen het gestructureerde kader te werken, kan de aandacht worden gericht op het zelfstandig hiermee leren omgaan. Het gaat er dus vooral om dat de leerling zelf eigenaar wordt van de aangeboden structuur. |
| *Stimuleren tot samenwerkend leren* | Vaak zien we dat kinderen met een opvallend ontwikkelingspatroon ook moeite hebben om samen te werken en samen te spelen met andere kinderen.<br>De redenen kunnen variëren, maar voor al deze kinderen geldt dat ook zij (en misschien wel juist zij) de kans krijgen om beter te leren samenwerken met medeleerlingen. Dit betekent dat de leerkracht, misschien wel vooral, voor deze leerlingen situaties moet creëren waarin kinderen worden gestimuleerd tot samenwerking met andere leerlingen. Belangrijk punt van aandacht hierbij is dat dit ook goed wordt begeleid door de leerkracht. |
| *Stimuleren tot leren reflecteren* | Onder het stimuleren tot het leren reflecteren verstaan we leerlingen ondersteunen om meer inzicht te krijgen in hun eigen uitingen, gedrag, handelen en leerervaringen. Bij leerlingen met een opvallend ontwikkelings-patroon is het dan belangrijk om situaties te creëren waarin zij hiertoe worden uitgedaagd. Bijvoorbeeld door hun eigen werk te verzamelen en te bespreken of als uitgangspunt te nemen voor vervolgactiviteiten. Of door met de leerling terug te kijken op het verloop van uitgevoerde opdrachten of activiteiten of situaties die de leerling heeft meegemaakt en daarbij dan ook vooral het accent te leggen op de eigen inbreng/invloed van de leerling in die situatie. |

# Bijlage 14: Kijkwijzer klassenconsultaties

| **Algemene informatie** | |
|---|---|
| Leerkracht: | Datum: |
| Groep: | Door wie geobserveerd? |
| Les/activiteit: | |

| **Onderdelen** | | **Opmerkingen** |
|---|---|---|
| **Voorbereiding** | | |
| Heeft de leerkracht een dag- of weekplanning gemaakt? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Is het groepsplan gebruikt voor het opstellen van de dag- of weekplanning? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Houdt de leerkracht de vorderingen bij? Hoe? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| **Inleiding** | | |
| Weten de leerlingen het doel van de les? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Weten de leerlingen hoe de les georganiseerd wordt? Wat ze moeten gaan doen? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Haalt de leerkracht voorkennis op? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| **Instructie** | | |
| Is er voldoende instructietijd? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Krijgen (groepjes) kinderen verlengde instructie? Zie groepsplan. | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Sluit de instructie aan bij de specifieke onderwijs-behoeften van kinderen? Zie groepsplan. | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Houdt de leerkracht rekening met niveauverschillen? | ☐ ja<br>☐ nee | |

| Onderdelen | | Opmerkingen |
|---|---|---|
| Vindt na de instructie begeleide inoefening plaats? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Zijn de overige leerlingen in staat zelfstandig te werken als de leerkracht een groepje instructie geeft? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| **Verwerking** | | |
| Zijn de leerlingen in staat zelfstandig te werken? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Ontvangen de leerlingen regelmatig feedback? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Sluiten de werkvormen aan bij de specifieke onderwijsbehoeften van de kinderen? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Houdt de leerkracht rekening met verschillen in leerstijl tussen leerlingen? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Bespreekt de leerkracht het werk met de kinderen na? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Sluit de leerkracht de les duidelijk af? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| **Organisatie en klassenmanagement** | | |
| Is de organisatie conform het groepsplan? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Is deze organisatie haalbaar voor de leerkracht? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Verloopt de wisseling van groeperingsvormen goed? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Wordt de leertijd effectief besteed? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Krijgen sommige leerlingen extra leertijd?<br>Zie groepsplan. | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Zijn de regels in de klas met betrekking tot zelfstandig werken en hulp vragen duidelijk? | ☐ ja<br>☐ nee | |

| Pedagogisch klimaat | | |
|---|---|---|
| Stemt de leerkracht haar pedagogische aanpak goed af op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Heerst er een prettige werksfeer? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Verloopt de interactie tussen de kinderen goed? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Werken de kinderen goed met elkaar samen? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Is de leerkracht persoonlijk betrokken op de leerlingen? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Gaat de leerkracht adequaat om met ongewenst gedrag? | ☐ ja<br>☐ nee | |
| Beloont de leerkracht gewenst gedrag? | ☐ ja<br>☐ nee | |

**Nagesprek met de leerkracht**

| Aandachtspunten | |
|---|---|
| Dit gaat goed | Dit kan beter |
| Wat wil de leerkracht gaan verbeteren? (Prioriteiten stellen) | |
| Waar gaat de leerkracht de komende periode aandacht aan besteden? | |

**Aandachtspunten**

- Maak duidelijke afspraken voorafgaande aan het groepsbezoek over de bedoeling van het groepsbezoek.
- Ga uit van de begeleidings-/ondersteuningsvraag van de leerkracht.

## Bijlage 15: Tips voor klassenmanagement

- Stimuleer en beloon het zelfstandig werken bij kinderen. Op momenten dat zij hun taken zelfstandig maken, heeft de leerkracht de mogelijkheid aan een klein groepje (extra) instructie en begeleiding te geven.
- Introduceer dag- en weektaken. Tijdens het werken aan een dag- of weektaak heeft de leerkracht ruimte om instructie te geven aan een subgroepje.
- Maak gebruik van ondersteuning om aan kinderen duidelijk te maken dat je even niet bereikbaar bent als je met een klein groepje werkt. Denk bijvoorbeeld om aan een rode sjaal die je omhangt of een rood stoplicht op het bord.
- Zorg voor open kasten waar kinderen zelf de benodigde materialen uit kunnen pakken.
- Maak gebruik van een vaste instructietafel.
- Bekijk van tevoren goed welke materialen de leerlingen bij de les nodig hebben.
- Zijn ze voorradig, in orde en beschikbaar voor iedereen?
- Laat kinderen elkaar helpen. Door middel van bijvoorbeeld een blokje op hun tafel kunnen de kinderen aangeven dat ze ervoor openstaan dat iemand anders uit de klas hen een vraag stelt. Kinderen zonder blokje op de tafel willen liever niet gestoord worden.
- Om kinderen op een effectieve en gelijkwaardige manier te laten samenwerken kun je gebruik maken van de werkvormen die passen binnen coöperatief en samenwerkend leren.
- Maak gebruik van extra leerstof die zoveel mogelijk teacher-free is, dat wil zeggen de leerkracht hoeft bij de uitvoering van een opdracht niet veel instructie te geven (bijvoorbeeld een programma op de computer).
- Maak gebruik van zelfcorrigerende materialen.
- Zorg dat het dagprogramma zichtbaar in de klas hangt.
- Stel met de leerlingen duidelijke regels vast met betrekking tot het stellen van vragen of het vragen van hulp.

# Bijlage 16: Checklist voorbereiding groepsbespreking (voor intern begeleider)

| |
|---|
| **Groep:** |
| **Vak-/ontwikkelingsgebied:** |
| **Periode:** |
| **Datum:** |

| **Checklist groepsbespreking** | **Bespreekpunten/aandachtspunten voor de groepsbespreking** |
|---|---|
| **Evalueren vorig groepsplan**<br>• Zijn de geplande activiteiten (voor hele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen) afgerond?<br>• Zo nee, wat is hiervan de oorzaak?<br>• Zijn de gestelde doelen bereikt? Is de LRV uitgekomen? Zo nee, wat is hiervan de oorzaak? Schoot het aanbod tekort?<br>• Waren doelen te hoog (of te laag) gegrepen? Bandbreedte?<br>• Hebben de leerlingen geprofiteerd van het aanbod / de aanpak?<br>• Zo ja, wordt deze voortgezet of afgebouwd? Zo nee, welke aanpassingen zijn de komende periode in het aanbod / de aanpak nodig? | |
| **Aandachtspunten voor de hele groep**<br>• Wat zijn de komende periode op basis van de verzamelde gegevens in het groepsoverzicht aandachtspunten voor de hele groep? | |
| **Signaleren van leerlingen die de komende periode extra aandacht nodig hebben**<br>• Zijn de betrokken leerlingen terecht gesignaleerd?<br>• Is de LRV uitgekomen?<br>• Welke leerlingen zijn ten onrechte niet gesignaleerd? | |
| **Aanscherpen onderwijsbehoeften leerling**<br>• Kijk bij welke leerlingen de onderwijsbehoeften nader ingevuld of aangescherpt moeten worden.<br>- Wat is precies de vraag van dit kind?<br>- Bij welke leerlingen is verder handelingsgericht onderzoek nodig om de onderwijsbehoeften te benoemen? | |

## Bijlage 17: Checklist groepsoverzicht en groepsplan voor de leerkracht (en intern begeleider)

**Heb ik de voorgaande periode geëvalueerd?**

- ☐ Hoe dan / met wat?
- ☐ Wat heeft bij welke leerling wel gewerkt? En wat niet?
- ☐ Heb ik dat verwerkt in mijn groepsoverzicht?

**Heb ik de doelen voor de komende periode goed in beeld?**

- ☐ Weet ik waar ik naartoe ga werken?
- ☐ Weet ik welke leerlingen op welke categorieën/gebieden nog hulp nodig hebben?
- ☐ Heb ik dit in een schema of met de 'gele labels' zichtbaar gemaakt?

**Heb ik het groepsoverzicht zo volledig mogelijk ingevuld?**

- ☐ De groep, mijn naam, de periode en dergelijke goed aangepast?
- ☐ Heb ik de LRV van alle kinderen voor het betreffende vakgebied bepaald?
- ☐ Staat het OPP, het uitstroomniveau van de leerlingen vermeld?
- ☐ Heb ik de laatste LVS-gegevens verwerkt?
- ☐ Heb ik het niveau (Cito) benoemd met de vaardigheidsscore (en de groei hierin)?
- ☐ Heb ik de belemmerende/stimulerende factoren actueel gemaakt:
  - o Heb ik verwerkt wat wel heeft gewerkt?
  - o Heb ik verwerkt wat niet heeft gewerkt?
- ☐ Heb ik de belemmerende en stimulerende factoren zo helder en specifiek mogelijk beschreven?
- ☐ Heb ik naar kenmerken van het kind, de leraar en de groep en voor zover relevant ook naar de kenmerken van ouders gekeken?
- ☐ Heb ik de onderwijsbehoeften zo omschreven dat ze richting geven aan mijn handelen: Wat heeft dit kind bij mij in de klas nodig, met deze groepsgenootjes en deze ouders om het komende doel te bereiken?
- ☐ Heb ik gebruik gemaakt van de volgend hulpzinnen:
  - o Dit kind heeft een instructie nodig …
  - o Dit kind heeft opdrachten nodig …
  - o Dit kind heeft (leer)activiteiten nodig …
  - o Dit kind heeft feedback nodig …
  - o Dit kind heeft groepsgenoten nodig …
  - o Dit kind heeft een leraar nodig …
  - o Dit kind heeft ouders nodig die …

**Heb ik het groepsplan zo volledig mogelijk ingevuld?**

- ☐ De groep, mijn naam, de periode en dergelijke goed aangepast?
- ☐ Heb ik (alle) leerlingen ingedeeld in groepen?
- ☐ Is per groep een doelstelling geformuleerd?
- ☐ Is dat doel Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Reëel, Tijdsgebonden, Inspirerend, heb ik gedacht aan Evaluatie en is er Samenhang met de leerlijn / zone van de naaste ontwikkeling: SMARTIES?
- ☐ Heb ik materialen en middelen voorhanden die ik kan inzetten en welke zijn dat?
- ☐ En heb ik dat beschreven?

## Bijlage 18: Agenda groepsbespreking oud en nieuwe stijl

**Toelichting**
Invoering van 1-zorgroute start met één vakgebied. Echter, ook de andere vakgebieden dienen tijdens de groepbespreking aan de orde te komen. Voor deze vakgebieden is geen groepsplan beschikbaar, maar ze worden wel besproken.

| |
|---|
| **Groep:** |
| **Vak-/ontwikkelingsgebied:** |
| **Periode:** |
| **Datum:** |

| **Algemeen** | |
|---|---|
| Inventariseren van vragen en gesprekspunten | |
| **Vakgebied groepsplan** | |
| Evalueren vorig groepsplan | |
| Aandachtspunten voor de hele groep | |
| Signaleren van leerlingen die extra aandacht nodig hebben | |
| Verhelderen/aanscherpen van onderwijsbehoeften, bepalen LRV | |
| Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften | |
| Opstellen nieuw groepsplan | |
| Begeleidingsvraag leerkracht | |
| Aanmelding leerlingenbespreking | |
| Samenvatting van belangrijkste afspraken en besluiten | |

| **Overige vakgebieden** | |
|---|---|
| **Vak a**<br>• Aandachtspunten voor de hele groep<br>• Signalering van kinderen die extra aandacht nodig hebben<br>• Aanmelding leerlingenbespreking | |
| **Vak b**<br>• Aandachtspunten voor de hele groep<br>• Signalering van kinderen die extra aandacht nodig hebben<br>• Aanmelding leerlingenbespreking | |
| **Vak c**<br>• Aandachtspunten voor de hele groep<br>• Signalering van kinderen die extra aandacht nodig hebben<br>• Aanmelding leerlingenbespreking | |
| **Vak d**<br>• Aandachtspunten voor de hele groep<br>• Signalering van kinderen die extra aandacht nodig hebben<br>• Aanmelding leerlingenbespreking | |
| **Sociaal-emotionele ontwikkeling** | |
| • Aandachtspunten voor de hele groep<br>• Signalering van kinderen die extra aandacht nodig hebben<br>• Aanmelding leerlingenbespreking | |

# Bijlage 19: Agenda groepsbespreking

| Gesprekspunten groepsbespreking | Toelichting |
|---|---|
| *Inventariseren van vragen en gesprekspunten*<br>De leerkracht geeft aan welke vragen en gesprekspunten zij voor de groepsbespreking heeft. De intern begeleider geeft aanvullende bespreekpunten aan. | |
| *Evalueren vorig groepsplan*<br>Korte reflectie op het vorig groepsplan:<br>• Zijn de geplande activiteiten uitgevoerd? Zo nee, wat is hiervan de oorzaak?<br>• Zijn de gestelde doelen bereikt? Zijn de beoogde LRV-en gerealiseerd? Zo nee, wat is hiervan de oorzaak? Waren de doelen te hoog (of te laag) gegrepen?<br>• Hebben de (subgroepjes) leerlingen geprofiteerd van de instructie, het aanbod en de aanpak? Zo ja, wat was succesvol en wordt dit de komende periode voortgezet? Zo nee, welke aanpassingen zijn de komende periode in de instructie, het aanbod of de aanpak nodig? | |
| *Aandachtspunten voor de hele groep*<br>Op basis van het ingevulde groepsoverzicht en de evaluatie van het vorig groepsplan kan in de groepsbespreking geconstateerd worden dat aan bepaalde zaken de komende periode in de *hele groep* aandacht besteed moet worden.<br>Als uit het groepsoverzicht of uit de evaluatie van het vorig groepsplan bijvoorbeeld naar voren komt dat een groot aantal leerlingen een specifieke rekenvaardigheid nog niet beheerst, dan kan in de groepsbespreking het besluit genomen worden om in het nieuwe groepsplan deze rekenvaardigheid in de hele groep aan de orde te stellen.<br>Als bijvoorbeeld uit de evaluatie van het pedagogisch groepsplan blijkt dat erg veel leerlingen grote moeite hebben met het zelfstandig plannen en uitvoeren van hun weektaak, dan kan hieraan in het nieuwe groepsplan voor de hele groep aandacht aan besteed worden. | |
| *Signaleren van leerlingen die extra aandacht nodig hebben*<br>De leerlingen die de komende periode extra aandacht nodig hebben, komen kort aan bod. Zo nodig vraagt de intern begeleider door waarom een bepaalde leerling gesignaleerd is of waarom een bepaalde leerling niet gesignaleerd is?<br>De intern begeleider let erop dat niet alleen leerlingen met een achterstand gesignaleerd worden, maar bijvoorbeeld ook leerlingen met een leervoorsprong of leerlingen met een eigen leerstijl.<br>Leerlingen met een individueel handelingsplan en/of een 'rugzakje' komen kort aan bod: Hoe verloopt hun ontwikkeling? | |

| Gesprekspunten groepsbespreking | Toelichting |
|---|---|
| Welke aanpassingen zijn de komende periode in de doelen en in het aanbod voor deze leerlingen nodig? Zie ook het handelingsplan dat voor deze leerlingen (wettelijk verplicht) wordt opgesteld. | |
| *Verhelderen/aanscherpen van onderwijsbehoeften*<br>In het groepsoverzicht staan de onderwijsbehoeften van de kinderen benoemd. Tijdens de groepsbespreking kunnen de onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen verder ingevuld en aangescherpt worden. De intern begeleider vraagt bij welke kinderen het nodig/gewenst is om hun onderwijsbehoeften nader te bespreken om ze nog beter te begrijpen en ze concreet te kunnen benoemen.<br>De intern begeleider let erop dat ook aan positieve kwaliteiten en stimulerende factoren van kinderen aandacht besteed wordt.<br>Indien tijdens de groepsbespreking vastgesteld wordt dat er *onvoldoende informatie* beschikbaar is om de onderwijs-behoeften van een bepaald kind te benoemen, dan kan in de groepsbespreking het besluit genomen worden om nader (handelingsgericht) onderzoek naar de onderwijsbehoeften van dit kind te verrichten. Voor het bepalen van wat dit kind nodig heeft, is verder onderzoek nodig. Om dit onderzoek te kunnen verrichten worden in de groepsbespreking afspraken gemaakt over:<br>• Wat wil de leerkracht *weten* om de onderwijsbehoeften van dit kind te kunnen benoemen?<br>• *Hoe* krijgen we antwoord op de vraag van de leerkracht?<br>• *Wie* voert dit onderzoek *wanneer* uit? Hoe *bespreken* we de resultaten?<br>Het onderzoek resulteert in een duidelijk beeld van de onderwijsbehoeften van het kind en een concreet advies met betrekking tot de aanpak van het kind. Zie ook de mogelijkheid om de leerling aan te melden voor de leerlingenbespreking. | |
| *Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften*<br>De leerkracht heeft een eerste clustering van leerlingen uitgetekend. Deze clustering wordt besproken op de volgende punten:<br>• Hebben de betrokken leerlingen vergelijkbare onderwijs-behoeften?<br>• Leren de kinderen zo optimaal van en met elkaar?<br>• Is de clustering haalbaar wat betreft klassenmanagement?<br>Welke maatregelen kunnen in het klassenmanagement genomen worden om de gekozen clustering uit te kunnen voeren? | |

| Gesprekspunten groepsbespreking | Toelichting |
|---|---|
| *Opstellen nieuw groepsplan*<br>Als de leerkracht nog geen eerste aanzet voor een nieuw groepsplan gemaakt heeft, worden op basis van voorgaande stappen in de groepsbespreking aandachtspunten, suggesties en handvatten verzameld voor het opstellen van het nieuwe groepsplan.<br>De intern begeleider draagt mogelijkheden aan en bespreekt de haalbaarheid.<br>Als de leerkracht al een groepsplan in concept heeft opgesteld, dan wordt dat tijdens de groepsbespreking verder ingevuld en aangescherpt en besproken.<br>Bespreek in hoeverre anderen betrokken zijn bij het opstellen en/of uitvoeren van het groepsplan (onderwijsassistent, duo-leerkracht, remedial teacher en dergelijke). Bespreek de bijdrage die zij leveren aan het opstellen en/of de uitvoering van het groepsplan en hoe zij op de hoogte gehouden worden. | |
| *Begeleidingsvraag leerkracht*<br>Zo nodig worden in de groepsbespreking afspraken gemaakt over de begeleiding van de leerkracht door de intern begeleider bij het opstellen en/of uitvoeren van het groepsplan. Hiertoe wordt eerst de *begeleidingsvraag* van de leerkracht vastgesteld. Vervolgens spreken leerkracht en intern begeleider samen af waarop de begeleiding zich richt en hoe de (handelingsgerichte) begeleiding de komende periode gestalte krijgt, zoals klassen-consultaties, adviesgesprekken of videointeractiebegeleiding. | |
| *Aanmelding leerlingenbespreking*<br>In bepaalde gevallen kan in de groepsbespreking het besluit genomen worden om een leerling aan te melden voor de leerlingenbespreking. In deze bespreking staat het beantwoorden van de begeleidingsvraag van de leerkracht centraal. In de groepsbespreking formuleert de leerkracht welke begeleidingsvraag zij ten aanzien van de betreffende leerling heeft.<br>Er worden vervolgens afspraken gemaakt over:<br>• verzamelen van gegevens over de leerling en over de zorg die de leerling reeds op school ontvangen heeft en met welk resultaat;<br>• voeren van een gesprek met de ouders, voorafgaand aan de leerlingenbespreking. | |

# Bijlage 20: Format evaluatie groepsbesprekingen

| |
|---|
| **Toelichting**<br>Het is wenselijk dat er na afloop van de groepsbesprekingen een werkoverleg is tussen de intern begeleider en de schoolleider. Met behulp van onderstaande lijst kan er door de intern begeleider een beknopt overzicht gemaakt worden per groepbespreking per klas. |

**Periode:**

| **Groep:** | **Groep:** | **Groep:** |
|---|---|---|
| **Leerkracht(en):** | **Leerkracht(en):** | **Leerkracht(en):** |
| Aandachtspunten hele groep: | Aandachtspunten hele groep: | Aandachtspunten hele groep: |
| | | |
| Pedagogisch: | Pedagogisch: | Pedagogisch: |
| | | |
| Didactisch: | Didactisch: | Didactisch: |
| | | |
| Afspraken: | Afspraken: | Afspraken: |
| | | |

| **Groep:** | **Groep:** | **Groep:** |
|---|---|---|
| **Leerkracht(en):** | **Leerkracht(en):** | **Leerkracht(en):** |
| Aandachtspunten hele groep: | Aandachtspunten hele groep: | Aandachtspunten hele groep: |
| | | |
| Pedagogisch: | Pedagogisch: | Pedagogisch: |
| | | |
| Didactisch: | Didactisch: | Didactisch: |
| | | |
| Afspraken: | Afspraken: | Afspraken: |
| | | |

| **Groep:** | **Groep:** | **Groep:** |
|---|---|---|
| **Leerkracht(en):** | **Leerkracht(en):** | **Leerkracht(en):** |
| Aandachtspunten hele groep: | Aandachtspunten hele groep: | Aandachtspunten hele groep: |
| | | |
| Pedagogisch: | Pedagogisch: | Pedagogisch: |
| | | |
| Didactisch: | Didactisch: | Didactisch: |
| | | |
| Afspraken: | Afspraken: | Afspraken: |
| | | |

## Bijlage 21: Bespreking ontwikkelingsperspectief

Iedere leerling in het sbo heeft een vastgesteld ontwikkelingsperspectief. Hierin staat in ieder geval beschreven:

- het verwachte uitstroomniveau in termen van een uitstroombestemming (vso, praktijk-onderwijs, vmbo met lwoo, enzovoort);
- de leerrendementsverwachting (LRV) voor rekenen, begrijpend en technisch lezen;
- de (beïnvloedbare) bevorderende en belemmerende factoren van de leerling;
- de wijze waarop de school de uitstroombestemming en de LRV gaat realiseren door eind- en tussendoelen per vakgebied, maar ook voor de sociale competenties en leren leren, te beschrijven.

Het ontwikkelingsperspectief van IEDERE leerling wordt minimaal één keer per jaar besproken. Hierbij zijn in ieder geval aanwezig de leerkracht(en), de intern begeleider en als er aanleiding is een orthopedagoog of psycholoog. Dit ontwikkelingsperspectiefgesprek kan onderdeel zijn van een reguliere leerlingenbespreking, maar moet wel vooraf als zodanig gepland zijn.
De ouders zijn vooraf geïnformeerd over het gesprek en worden na afloop van het gesprek actief betrokken.

**Doel van het gesprek**
De voortgang van de ontwikkeling van de leerling op basis van het opgestelde ontwikkelingsperspectief bespreken en als dat nodig is bijstellen en/of aanpassen.

Tijdens het gesprek komen onderstaande onderwerpen aan bod:

- Zijn de gegevens over de leerling actueel?
  - Gesprekken met de leerling
  - Gesprekken met de ouders
  - Observaties
  - Toetsresultaten in termen van leerrendement(en)
- Op welke wijze zijn in de voorliggende periode de bevorderende en de belemmerende factoren ‘benut’ bij de ontwikkeling van de leerling? Hoe is de leerling hierbij betrokken geweest? En de ouders?
- Antwoord op de vragen: ‘Wat heeft dit kind nodig om zich te ontwikkelen?”en ‘Wat heeft dit kind nodig om te leren?’
- Is het de leerkracht gelukt om op basis van het ontwikkelingsperspectief en de hieruit afgeleide onderwijsbehoeften in het groepsplan tegemoet te komen aan deze onderwijsbehoeften? Wat ging goed, wat ging minder goed en waar is hulp bij nodig?
- Kijkend naar de LRV: Zit de leerling aan de ‘bovenkant’ of aan de ‘onderkant’ van de bandbreedte? Wat zijn de redenen hiervoor?
- Wat betekent dit voor het onderwijsaanbod en voor het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht in de komende periode?
- Is het uitstroomniveau nog haalbaar? Waar blijkt dit uit? Is er eventueel een bijstelling nodig en op welke gronden?
- Op welke wijze vindt er afstemming met leerling en met ouders plaats? Wanneer en door wie?

Het ontwikkelingsperspectief wordt vastgesteld en er worden concrete afspraken gemaakt over de wijze waarop er gemonitord wordt.

## Bijlage 22: Checklist voorbereiding leerlingenbespreking

Tijdens een leerlingenbespreking worden leerlingen besproken die vanuit de groepsbespreking zijn 'aangedragen'. Net als bij de groepsbespreking heeft zowel de leerkracht als de intern begeleider een verantwoordelijkheid in de voorbereiding. Onderstaande checklist kan dus zowel door de leerkracht als de intern begeleider gebruikt worden.

- Is de ondersteuningsvraag (van de leerkracht) duidelijk? Concreet?
- Zijn de verwachtingen van de leerkracht voor deze leerlingbespreking helder?
- Is het leerlingendossier compleet? Zijn alle gegevens over de leerling verzameld? Denk hierbij vooral ook aan de LRV voor rekenen, begrijpend en technisch lezen, en spelling.
- Welke informatie uit observaties en gesprekken met zowel de leerling als de ouders (of klasgenoten) is beschikbaar?
- Is bekend wie eventueel extern bij de zorg aan het kind/gezin betrokken is/zijn? Wat is de aard en het resultaat van deze zorg?
- Wat weten we al van de leerling:
  - leervoorwaarden en leervorderingen;
  - werkhouding en taakgedrag;
  - cognitieve en functieontwikkeling;
  - sociaal-emotioneel functioneren;
  - lichamelijk functioneren;
  - enzovoort.
- Zijn de bevorderende en belemmerende factoren objectief in kaart gebracht? Welke van deze factoren zijn beïnvloedbaar?
- Zijn gegevens verzameld over het aanbod en de aanpak van de leerling in de afgelopen jaren en het resultaat daarvan? Heeft de leerkracht gereflecteerd over haar rol (pedagogisch en didactische handelen) gedurende de afgelopen periode?
- Wat weten we over de opvoedingssituatie thuis? Wat willen we nog weten? Hoe zouden we dat kunnen doen?
- Zijn de verwachtingen en vragen van de ouders ten aanzien van deze leerlingenbespreking verkend?
- Heeft een gesprek met de ouders plaatsgevonden voorafgaand aan de leerlingenbespreking?
- Geven de ouders (schriftelijk) toestemming om eventueel informatie te verstrekken aan externe leden van het zorgteam? Zijn afspraken met de ouders gemaakt over hoe en wanneer de uitkomsten van de leerlingenbespreking met hen besproken worden?

# Bijlage 23: Agenda leerlingenbespreking

| **Gesprekspunten leerlingenbespreking** | **Toelichting** |
|---|---|
| *Ondersteuningsvraag of werkprobleem van de leerkracht* | • De ondersteuningsvraag of het werkprobleem van de leerkracht wordt geïnventariseerd en eventueel afgebakend. Bij voorkeur wordt gezocht naar concrete voorbeelden van de problematiek die de leerkracht ervaart.<br>• Ook eventuele vragen van de ouders worden ingebracht.<br>• Vervolgens wordt de vraag of het probleem geanalyseerd waarbij het ontwikkelingsperspectief van de leerling een belangrijke basis is: *"Welke directe en indirecte factoren zijn van toepassing op de problemen in de onderwijsleersituatie en welke stimulerende en belemmerende factoren zijn er bij het kind, de leerkracht, de groep en de ouders?"* Het gaat hier nadrukkelijk om de factoren die in de onderwijsleersituatie direct beïnvloedbaar zijn. Vraag ook door naar positieve kwaliteiten en stimulerende factoren van het kind, de leerkracht en de ouders.<br>• Bespreek verklaringen van de leerkracht en van de ouders van hoe het komt dat de situatie nu zo is. Neem in de analyse ook de opvoedingssituatie thuis mee.<br>• Vanuit de analyse van het probleem wordt de gewenste situatie besproken: *"Wat willen we bereiken? Wat is haalbaar en realistisch?"* |
| *Wat is al gedaan en met welk resultaat?* | • Voordat gezocht wordt naar oplossingen is het goed eerst kort te kijken naar wat er in het verleden al gedaan is en met welk resultaat. Een goede verslaglegging is noodzakelijk en vormt de basis voor dit gesprekspunt. Betrek hier ook het ontwikkelingsperspectief in. |
| *Ontwikkelingsperspectief leerling* | • Is het uitstroomniveau/uitstroombestemming nog van toepassing? Beargumenteer een eventuele bijstelling.<br>• Hoe ontwikkelt zich de LRV per vakgebied? Ontwikkelt de leerling zich conform de prognoses? Welke actie is nodig?<br>• In hoeverre zijn de bevorderende en belemmerende factoren (kind, onderwijs en opvoeding) nog van toepassing? Welke actie is nodig?<br>• Wat betekent dit voor de langetermijndoelen die voor dit kind nagestreefd worden? |
| *Onderwijsbehoeften leerling* | • Op basis van het voorgaande worden de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling benoemd:<br>- Wat wil ik de komende periode bereiken met dit kind? Formuleer een meetbaar doel dat voor deze leerling en leerkracht haalbaar is.<br>- Wat heeft dit kind (extra) nodig om dat doel te bereiken? Hoe organiseer ik dat in de groep?<br>Onderwijsbehoeften richten zich op de zone van de naaste ontwikkeling binnen het bereik van een groepsplan, de korte termijn. In de leerlingenbespreking kan ook het ontwikkelingsperspectief van een leerling verhelderd worden en de langetermijnkeuzes die op basis van dit perspectief in de leerlijnen en in het aanbod voor deze leerling gemaakt worden. Zie ook bijlage 21. |

# Bijlage 24: Ondersteuningsbehoeften leerkrachten

| Naam leerkracht | Gebruik gegevens toetsen, gesprekken, observaties | Signaleren leerlingen | Benoemen onderwijs-behoeften | Clusteren leerlingen | Opstellen groepsplan | Uitvoeren groepsplan Instructie en klassenmanagement | Evalueren groepsplan Reflectie eigen handelen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Stel de ondersteuningsbehoeften in gesprek met iedere leerkracht vast en neem het mee in het POP.
Op basis van het format kun je zowel op teamniveau als op het niveau van de individuele leerkracht ondersteuningsbehoeften vaststellen.

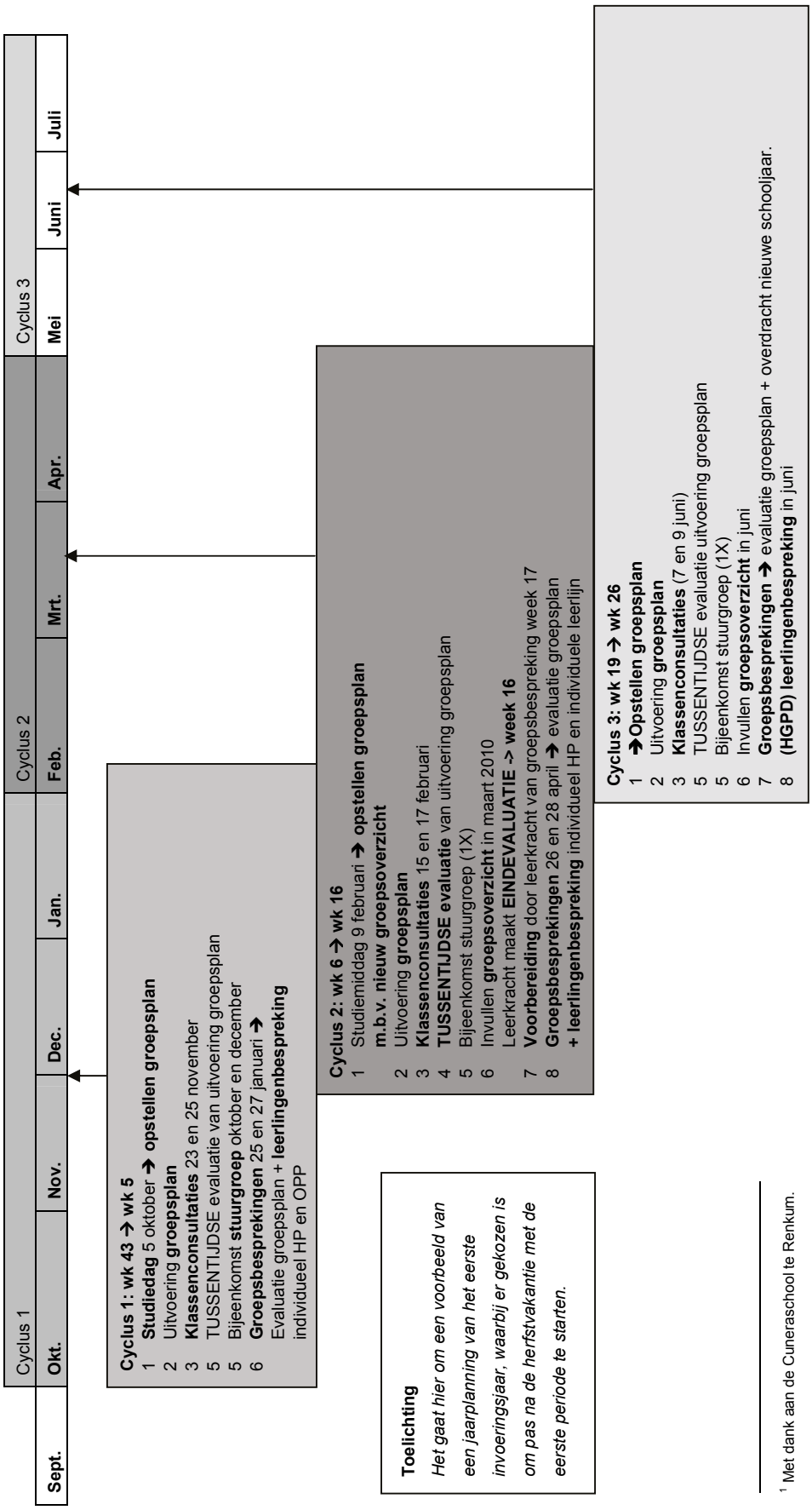
## Bijlage 25: Competenties leerkrachten 1-zorgroute

In onderstaand schema staan de competenties van leerkrachten vermeld die per stap uit de cyclus 'Handelingsgericht werken met groepsplannen' gewenst zijn.

| Stap cyclus | Gewenste competenties leerkracht |
|---|---|
| 1 Verzamelen van leerlingengegevens in het groepsoverzicht en evalueren van het vorig groepsplan | • De ontwikkeling van kinderen observeren<br>• Gesprekken met kinderen en met ouders voeren<br>• Werk van kinderen analyseren<br>• Toetsen afnemen en interpreteren<br>• De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen volgen<br>• Interactiepatronen tussen leerkracht en kind en kinderen onderling waarnemen en interpreteren<br>• De verzamelde gegevens adequaat registeren<br>• Naast belemmerende factoren ook stimulerende factoren bij het kind waarnemen<br>• Kritisch kijken naar het effect van het eigen didactisch en pedagogisch handelen en bereid zijn de eigen aanpak aan te passen<br>• Benoemen van de LRV voor lezen, taal en rekenen |
| 2 Signaleren van leerlingen die extra aandacht nodig hebben | • Standaarden en criteria hanteren voor signaleren kinderen<br>• Inzicht in cruciale leermomenten in de leerlijn<br>• Inzicht in mijlpalen in de ontwikkeling van kinderen |
| 3 Benoemen van onderwijs-behoeften van leerlingen | • Omslag van denken in termen van defecten bij het kind naar het denken in termen van onderwijsbehoeften van het kind<br>• De verzamelde gegevens kunnen vertalen in onderwijsbehoeften van een leerling en deze doelgericht kunnen relateren aan leerlijnen<br>• Inzicht hebben in variaties van instructie, leerstof, begeleiding, werkvormen, aanpak en leeromgeving om de gestelde doelen te bereiken |
| 4 Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijs-behoeften | • Keuze maken voor een passende differentiatievorm waarmee (op een haalbare manier) tegemoetgekomen wordt aan de verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen in de groep<br>• Kinderen zodanig clusteren dat zij van en met elkaar leren<br>• Maatregelen in het klassenmanagement nemen om de gekozen organisatie in de klas uit te kunnen voeren en effectief instructie en begeleiding te kunnen bieden |
| 5 Opstellen groepsplan | • Concrete en meetbare doelen stellen (voor de duur van het groepsplan)<br>• Inzicht hebben in de leerlijn en de methode<br>• Inzicht hebben in variaties van instructie, leerstof, begeleiding, werkvormen, aanpak en leeromgeving om de gestelde doelen te bereiken<br>• Maatregelen nemen in de organisatie en leertijd om het groepsplan uit te kunnen voeren<br>• Vaststellen hoe geëvalueerd wordt of de gestelde doelen bereikt zijn |

| Stap cyclus | Gewenste competenties leerkracht |
|---|---|
| 6 Uitvoeren groepsplan | • Groepsplan uitwerken in dag- of weekplanning<br>• Gedifferentieerde instructie en begeleiding kunnen geven<br>• Gedifferentieerde instructie en begeleiding kunnen uitvoeren (klassenmanagement en zelfstandig werken)<br>• Reflectie op het resultaat eigen handelen en de eigen aanpak<br>• Op basis van deze reflectie het groepsplan (tussentijds) bijstellen |

# Bijlage 26: Beknopte jaarplanning




[1] Met dank aan de Cuneraschool te Renkum.

KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen