

In 7 stappen richting handelen ... Dát werkt!



Een onderzoek naar de toepasbaarheid van
oplossingsgerichte gespreksvoering om te
komen tot groepsplannen gebaseerd op
Handelingsgericht Werken

Ria Smeekens, studentnummer 2047637
Fontys OSO HBO-Master SEN
Leerroute POD 1 Eindhoven 2010-2011
Opleidingscode: FPOD0101070
Studiebegeleider: W. van der Meulen MA SEN
Juni 2011

Inhoudsopgave	1
Voorwoord	4
Samenvatting	5
Introductie	7
Onderzoekscontext	
Persoonlijke motivatie voor het onderzoek	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag	9
1.1 Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering	
1.2 Aannames/hypotheses bij de start	10
1.3 Probleemverkenning theoretisch	
1.4 Probleemverkenning in praktijk	11
1.5 Doelstelling van het onderzoek	
1.6 De onderzoeksvraag en deelvragen	
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	12
2.1 Inleiding	
2.2 Oplossingsgerichte gespreksvoering	
2.2.1 De ‘zevenstappendans’ of ‘onderwijstango’	13
2.3 Handelingsgericht Werken	14
2.3.1 Onderwijsbehoeften staan centraal bij HGW	
2.3.2 HGW en Oplossingsgericht Werken	16
2.3.3 De HGW-cyclus op groepsniveau	17
2.3.3.1 De groepsbespreking, het groepsbezoek en de nabespreking	18
2.4 Verschillende visies op zorg	19
2.5 Passend Onderwijs	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	22
3.1 Onderzoekscontext	
3.2 Onderzoeksstrategie	
3.3 Onderzoekseenheden	23
3.4 Onderzoeksmethoden en Instrumenten	
3.4.1 Vragenlijsten	24
3.4.2 Interview leerkrachten	25

3.4.3	Observatie leerkrachten	
3.4.4	Analyse van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen	
3.5	Analyse	
3.5.1	Vragenlijsten	
3.5.2	Interview leerkrachten	26
3.5.3	Observatie leerkrachten	
3.5.4	Analyse van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen	
3.6	Triangulatie, Validiteit en Betrouwbaarheid	
3.7	Ethiek	27
Hoofdstuk 4	Resultaten: uitkomsten data-analyse	28
4.1	Inleiding	
4.2	Vragenlijsten	
4.2.1	Vragenlijst oplossingsgerichte gespreksvoering door IB	
4.2.2	Vragenlijst 'reflectie schema HGW'	30
4.3	Interview leerkrachten	31
4.4	Observatie leerkrachten	32
4.5	Analyse van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen	34
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen	37
5.1	Inleiding	
5.2	Conclusies onderzoek	
5.2.1	Antwoord op deelvragen	
5.2.1.1	<i>Oplossingsgerichte gespreksvoering door IB</i>	
5.2.1.2	<i>Bevindingen HGW-cyclus op groepsniveau</i>	38
5.2.2	Antwoord op hoofdvraag	40
5.3	Discussiepunten	
5.4	Aanbevelingen	41
Hoofdstuk 6	Evaluatie en reflectie	43
6.1	Productevaluatie	
6.2	Procesevaluatie	44
Literatuur		47

Bijlagen

I	De 'zevenstappendans' of 'onderwijstango'	51
II	De zeven uitgangspunten van Handelingsgericht Werken	53
III	HGW hulpzinnen onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften	54
IV	De HGW-cyclus op groepsniveau: de groepsbespreking	55
V	PowerPoint HGW informatie team 01-02-2011	56
VI	Vragenlijst leerkrachten oplossingsgerichte gespreksvoering	65
VII	Schema Reflectie HGW leerkrachten februari 2011	68
VIII	Analyse vragenlijst oplossingsgerichte gespreksvoering	74
IX	Uitwerking open vragen vragenlijst leerkrachten	79
X	Reflectie schema HGW uitwerking per leerkracht	80
XI	Matrix groepsinterview 19-04-2011	83
XII	Uitwerking groepsobservatie met 'Checklist leerkrachtvaardigheden'	86
XIII	Analyse van groepsoverzichten	89
XIV	Analyse van groeps(handelings)plannen	90

Voorwoord

Voor u ligt het meesterstuk dat ik geschreven heb naar aanleiding van mijn praktijkonderzoek uitgevoerd op mijn eigen basisschool. Dit onderzoek is onderdeel van de opleiding 'Onderzoeksmethodologie Praktijkonderzoek – POD1' aan Fontys Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg in Eindhoven. Het onderzoek gaat over de toepasbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering om te komen tot groepsplannen volgens Handelingsgericht Werken.

Voor het schrijven van dit onderzoek ben ik veel dank verschuldigd aan de warme, inspirerende, stimulerende en ondersteunende mensen om mij heen. Zonder de medewerking en steun van hen zou het niet gelukt zijn dit praktijkonderzoek uit te voeren. In het bijzonder wil ik mijn schooldirecteur Ad postuum bedanken. Hij heeft mij eind vorig schooljaar geïnspireerd tot het doen van onderzoek over dit onderwerp. Met veel verdriet hebben we in maart jl. afscheid van hem moeten nemen. We missen hem enorm bij ons op school.

Mijn collega's Mandy, Kristel en Theo, die deelgenomen hebben aan de pilot Handelingsgericht Werken wil ik ook heel hartelijk bedanken. Zij hebben de tijd willen nemen om, ondanks alle drukke werkzaamheden, de pilot uit te voeren, mij van feedback te voorzien en veel informatie aan te leveren. Door hun enthousiasme en betrokkenheid kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan verdere implementatie van Handelingsgericht Werken binnen onze school.

Ook wil ik mijn collega Paul bedanken voor zijn ondersteuning op zowel inhoudelijk, tekstueel en computertechnisch gebied.

Tevens bedank ik mijn lieve maatje Hans en onze twee zonen Tom en Jonas voor hun zorgzaamheid, begrip en nimmer aflatende steun tijdens dit onderzoekstraject. Het afgelopen jaar heeft bijna alles binnen ons gezin in het teken gestaan van dit onderzoek. Als laatste, maar zeker niet in het minst, bedank ik Daphne, Karin en Marlies de collega's van mijn intervisiegroep en onze begeleider Wim van der Meulen. De stimulans, ondersteuning, kritische feedback met de juiste vragen en tekstuele aanvullingen en rectificaties van mijn 'critical friends' hebben mij scherp gehouden en er toe bijgedragen dat ik uiteindelijk dit onderzoek positief heb kunnen afronden.

Ria Smeekens

Juni 2011

Samenvatting

In 7 stappen richting handelen...Dát werkt!

Een onderzoek naar de toepasbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering om te komen tot groepsplannen volgens Handelingsgericht Werken.

In het schooljaar 2010 – 2011 is dit onderzoek uitgevoerd binnen mijn schoolpraktijk als interne begeleider in het basisonderwijs.

Als pilot is er, samen met drie collega's, een cyclus Handelingsgericht Werken op groepsniveau met groepsplannen voor Technisch Lezen uitgevoerd.

Aansluitend is met vragenlijsten, kijkwijzers, checklists, observaties en een interview informatie verzameld over beleving en mening van de gespreksvoering en de Handelingsgericht Werken – cyclus op groepsniveau.

Door dit onderzoek is duidelijk geworden hoe oplossingsgerichte gespreksvoering kan ondersteunen bij het effectief ombuigen van 'denken in tekorten en belemmeringen' naar denken in termen van onderwijsbehoeften.

Met de 'zevenstappendans' of 'onderwijstango' van Cauffman en Van Dijk (2010) worden oplossingsgerichte gesprekstechnieken aangeboden. Uitgangspunt zijn zeven basisstappen die, passend bij situatie en persoonlijke voorkeur, met elkaar gecombineerd kunnen worden. Samenwerking vormt de basis van dit model en de werkrelatie is bepalend voor de interventie.

Bij Handelingsgericht Werken gelden *zeven samenhangende uitgangspunten*. Deze gaan over het centraal stellen van onderwijsbehoeften, afstemming en wisselwerking van het kind met de omgeving, de rol van de leerkracht, het belang van positieve aspecten, de samenwerking tussen betrokkenen en doelgericht werken. De werkwijze is systematisch en transparant.

Binnen Handelingsgericht Werken wordt er veel belang gehecht aan onderwijsbehoeften. Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken en bieden aanknopingspunten voor het handelen van de leerkracht, de omgang met groepsgenoten en de inrichting van de leeromgeving. De focus ligt op wat 'dit kind van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school' de komende periode nodig heeft. Er zijn hulpzinnen binnen Handelingsgericht Werken geformuleerd om onderwijsbehoeften van kinderen én ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en alle direct betrokkenen te kunnen benoemen.

Een oplossingsgerichte houding, de 'Taal van Oplossingen' en de hulpzinnen vanuit Handelingsgericht Werken blijken krachtige gereedschappen om voorbij diagnoses en problemen te kijken. De onderwijsbehoefte kan hierdoor centraal geplaatst worden. De juiste vragen om tot een groepsplan volgens Handelingsgericht Werken te komen zijn direct gerelateerd aan de klassenpraktijk én aan het formuleren van onderwijsbehoeften. Van de 'zevenstappendans' zijn 'context verhelderende vragen', vragen met betrekking tot de doelstelling en 'de achteraf vraag' over de concrete uitvoering het meest geschikt. Reflectie van de leerkracht op het handelen in relatie tot het groepsplan moet in de groepsbespreking centraal staan. Begeleiding gerelateerd aan de dagelijkse praktijk werkt het beste. Hiervoor zijn groepsbezoeken van een collega onmisbaar in de ondersteuning aan leerkrachten.

De leerkracht doet ertoe!

Door het werken met groepsplannen vanuit onderwijsbehoeften van kinderen en het denken vanuit oplossingen, mogelijkheden en kansen zullen wij beter in staat zijn om ons onderwijs aan alle leerlingen te kunnen realiseren.

Introductie

Mijn naam is Ria Smeekens. Sinds 1977 ben ik werkzaam in het basisonderwijs. Aanvankelijk als leerkracht in de groepen 1 t/m 8. Daarna ben ik zes jaar groepsleerkracht geweest in combinatie met de taak van interne coördinator leerlingenzorg. In 2005 heb ik de opleiding Speciaal Onderwijs, Interne Begeleiding, afgerond. Sindsdien ben ik als interne begeleider (IB)¹ werkzaam.

Onderzoekscontext

Vanaf 2006 ben ik IB op een reguliere dorpsbasisschool met ± 550 leerlingen en 23 groepen. De school hoort met zes andere basisscholen tot hetzelfde bestuur. Samen met mijn collega IB voor de groepen 1-2, maak ik deel uit van het zorgteam² met een Onderwijs Adviseur Leerlingenzorg (OA Leerlingenzorg)³, Collegiale Consultatiegever (CC)⁴ uit het Speciaal Basis Onderwijs en de School Maatschappelijk Werkster (SMW)⁵. Dit schooljaar zal het zorgteam overgaan in een Zorg Advies Team (ZAT)⁶.

De missie van onze school staat in het schoolplan⁷ 2007 – 2011 als volgt omschreven:

“In een warm pedagogisch klimaat en met een leerlingenzorg op maat brengen we kinderen tot zo goed mogelijke leerprestaties, hebben we aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, de creativiteit en de zelfstandigheid van kinderen, en zijn ouders echt welkom. We willen op alle gebieden het beste in een kind naar boven halen in een school waar kinderen, leerkrachten en ouders zich thuis voelen”
(Schoolplan 2007-2011, p.13).

Onze school brengt zowel op didactisch als op sociaal emotioneel gebied de ontwikkeling en de vorderingen van alle leerlingen, de voortgang van de groep als geheel en de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau systematisch in kaart. Aan de resultaten worden consequenties verbonden door verbreding van de zorg in en/of buiten de groep, veelal

¹ Voortaan IB genoemd. “De interne begeleider is verantwoordelijk voor de leerlingenzorg, na- en bijscholing van het team, gestalte geven aan de onderwijsvisie en het uitzetten van lijnen met betrekking tot de pedagogische en didactische aanpak binnen de school” [Electronic version]. *Wikipedia, de vrije encyclopedie*.

² Zorgteam: in een zorg- en adviesteam werken scholen samen met professionals om leerlingen met problemen snel en adequaat te helpen. Bron: Landelijk steunpunt ZAT: www.zat.nl

³ Voortaan OA Leerlingenzorg genoemd.

⁴ Voortaan CC genoemd.

⁵ Voortaan SMW genoemd.

⁶ Voortaan ZAT genoemd.

⁷ Het schoolplan is een beleidsdocument, waarin we aangeven welke keuzen we voor de toekomst van het onderwijs op onze school hebben gemaakt. We beschrijven in dit plan wat we willen bereiken, hoe we ons onderwijs daartoe inrichten en hoe we de ontwikkelingen organiseren.

beschreven in een handelingsplan. In deze handelingsplannen en de leerling- en groepsbesprekingen⁸ wordt nog overwegend uitgegaan van de problemen van kinderen.

Persoonlijke motivatie voor het onderzoek

Vorig schooljaar zijn we op school gestart met het project 'Zorg in de klas'⁹.

Als IB wil ik mijn professionaliteit vergroten en meer coachend begeleiden met de focus op het ondersteunen van de leerkracht in het realiseren van adaptief onderwijs.

Met dit onderzoek hoop ik meer duidelijkheid te krijgen over en wil ik mij verder verdiepen in principes, uitgangspunten en werkwijzen van oplossingsgerichte gespreksvoering en Handelingsgericht Werken. Door het werken met groepsplannen vanuit onderwijsbehoeften van kinderen en het denken vanuit oplossingen, mogelijkheden en kansen zullen wij beter in staat zijn om ons onderwijs aan alle leerlingen te kunnen realiseren.

Sinds 2008 spreken we over Passend Onderwijs¹⁰. Naast bestuurlijke organisatie om passend onderwijs te bieden is het nodig dat de competenties van de leerkrachten worden versterkt. Wat heeft de leerkracht nodig om alle leerlingen, zowel zorgleerling als de meer begaafde leerling, passend onderwijs en goede begeleiding te bieden?

⁸ Groepsbesprekingen waarin de leerlingen van de groep besproken worden vinden drie maal per schooljaar plaats tussen leerkracht en IB.

⁹ Project 'Zorg in de klas' een traject van competentiemeting, feedbackgesprekken en het opstellen van persoonlijke ontwikkelingsplannen vanuit het samenwerkingsverband WSNS Regio Land van Nassau 44.04 (Zorgplan 2009 – 2010 e.v.).

¹⁰ Passend Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005 e.v.): de kern van Passend Onderwijs is dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen op school: de 'gewone' leerlingen, maar ook de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Alle leerlingen hebben recht op goed onderwijs dat aansluit bij hun talenten en beperkingen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering

We volgen op school de ontwikkelingen en vorderingen van leerlingen systematisch. Als een leerling onvoldoende (in vergelijking tot de norm van de gemiddelde leerling) scoort dient er 'gehandeld' te worden. Alle kinderen willen we zoveel mogelijk de aansluiting bij de groep laten behouden. Na het analyseren en/of diagnosticeren van het probleem wordt vaak een handelingsplan¹¹ opgesteld met als doel problemen en daaruit voortvloeiende belemmeringen te verhelpen of compenseren. Deze handelingsplannen gaan uit van kindproblemen; deficit¹² denken. Eveneens is daarbij de rol van het kind en ouders niet duidelijk. Het handelingsplan wordt uitgevoerd door de groepsleerkracht.¹³ Leerkrachten geven aan dat ze het moeilijk vinden om meerdere individuele handelingsplannen planmatig uit te voeren. Als het handelingsplan onvoldoende resultaat oplevert wordt er specifieke hulp ingeschakeld van de Remedial Teacher (RT)¹⁴ en/of worden de problemen met het zorgteam besproken. De zorg verschuift van leerkracht naar RT.

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) en Clijsen (2007) stellen dat bij de uitvoering van individuele handelingsplannen men een sterke daling ziet van de effectieve instructie- en leertijd en dientengevolge lagere leeropbrengsten. In de groep wordt de instructie en begeleiding van de leerkracht versnipperd over meerdere leerlingen. Als het plan buiten de groep gerealiseerd wordt, dan is het vaak iets 'extra's': iets bovenop of naast het groepsaanbod. Bovendien mist de leerling de instructie van de leerkracht, het samenwerken met andere leerlingen en het oefenen in de (sub) groep.

In groeps- en leerling-besprekingen zijn we gewend te denken vanuit kindproblemen: tekorten van het kind in beeld brengen aan de hand van signaleren en diagnosticeren. De leerkracht ondervindt problemen met het omzetten van adviezen uit besprekingen naar het handelen in de groep en wordt nauwelijks uitgedaagd om (kritisch) te reflecteren op haar¹⁵ eigen handelen en aanbod naar deze leerling.

In september 2010 is het schoolteam gestart met Handelingsgerichte Proces Diagnostiek (HGPD)¹⁶ bij de leerling-besprekingen waarbij de OA Leerlingenzorg de gesprekken leidt. HGPD richt zich zowel op de interne begeleiding als op contact met de leerkracht. Het doel

¹¹ Zie Zorgstructuur Basisschool ... (2008). 1.10 Remedial Teaching en handelingsplannen.

¹² Deficit denken: het denken in tekorten en mankementen.

¹³ Zorgstructuur Basisschool ... (2007). 1.4 Leerlingvolgsysteem en zorgverbreding, stap 1 t/m 4 Zorgprocedure.

¹⁴ Voortaan RT genoemd.

¹⁵ We spreken bij de leerkracht van zij. Uiteraard gaat het om 'hij of zij'.

¹⁶ Voortaan HGPD genoemd. Deze werkwijze is door de BCO-adviseurs Rob Förster en Rob Verstegen samen met het onderwijsveld in Noord - Limburg ontwikkeld. BCO is de onderwijsadviesdienst van Noord- Limburg (Begeleidings Centrum voor het Onderwijs).

is verbeteren en vergroten van de competenties van leerkrachten in het vinden en hanteren van de speciale onderwijsbehoeften van kinderen. Het draait niet alleen om het verklaren van de problemen maar vooral om het gericht zoeken naar kansen, mogelijkheden en compenserende factoren. De rol van de leraar, de groep, de schoolsituatie, de ouders, de thuissituatie en de vrije tijd wordt besproken om op zoek te gaan naar nieuwe kansen. Volgens Tummers (2007) vraagt dit om een denk- en cultuuromslag binnen de school; collega's en ouders denken nog overwegend in diagnoses en problemen.

Dit onderzoek loopt parallel met de HGPD consultaties. Handelingsgericht Werken (HGW)¹⁷ is een bewerking van 'Handelingsgerichte Diagnostiek (HGD)¹⁸ voor orthopedagogen / school- psychologen'. Voor HGD en HGW gelden dezelfde uitgangspunten, maar op verschillende niveaus. Beiden bieden leerkrachten handvatten om het onderwijs af te stemmen op onderwijsbehoeften.

1.2 Aannames/hypotheses bij de start

Door oplossingsgerichte gespreksvoering kan de IB op een efficiënte manier probleempatronen doorbreken tijdens groepsbesprekingen van de cyclus HGW. Hierdoor kan de leerkracht op een andere wijze naar kinderen leren kijken en reflecteren op haar handelen. Daarmee kan zij de onderwijsbehoeften formuleren en deze in handelen vertalen, beschreven in een groepsplan, waardoor de leerkracht daadwerkelijk de zorg in de klas vorm kan geven.

1.3 Probleemverkenning theoretisch

In dit onderzoek wordt gericht gekeken naar theorieën over oplossingsgericht denken en oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Er wordt literatuur gezocht over de uitgangspunten en werkwijzen van Handelingsgericht Werken. Daarnaast worden de verschillende visies op zorg vanuit onder andere het medisch model en het sociaal of burgerschapsmodel¹⁹ (Van Houten, 2006) verkend. De theorie van het Handelingsgericht Werken sluit aan bij Passend Onderwijs. Dit krijgt een plaats in de theoretische onderbouwing. Vanuit de literatuur moet duidelijk worden of en hoe oplossingsgerichte gespreksvoering mij kan ondersteunen bij het effectief ombuigen van 'deficit denken' naar denken in termen van onderwijsbehoeften.

¹⁷ Voortaan HGW genoemd.

¹⁸ Voortaan HGD genoemd.

¹⁹ Van Houten (2006) onderscheidt het individuele (medische) en het sociale model en plaatst deze tegenover elkaar. Bron: Lakerveld, J. van, Otter, M. den e.a. (2009). *Perspectief op inclusief. Vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn.

1.4 Probleemverkenning in praktijk

Binnen de huidige praktijk ligt de nadruk van de leerlingenzorg op belemmeringen en wat het kind niet kan. Het denken in termen van onderwijsbehoeften kan een tegenwicht bieden. Het vraagt dat je op een andere manier gaat kijken naar kinderen en meer handelingsgericht denkt en werkt.

1.5 Doelstelling van het onderzoek

Het onderzoek moet een helder beeld geven over de praktische toepasbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering. Deze vindt zijn invulling doordat de IB als coachend begeleider beter kan afstemmen op de verschillende ondersteuningsbehoeften van leerkrachten bij het uitvoeren van de HGW - cyclus. Dit onderzoek zal een bijdrage moeten leveren aan een verdere implementatie van Handelingsgericht Werken in de zorgstructuur van school, zodat ons schoolteam effectiever kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.

1.6 De onderzoeksvraag en deelvragen

Door de verkenningfase en de doelstelling, ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Kan oplossingsgerichte gespreksvoering er toe leiden dat leerkrachten komen van probleemgerichte handelingsplannen tot groepsplannen gebaseerd op Handelingsgericht Werken?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van de volgende deelvragen:

Hoe kan ik, als interne begeleider, oplossingsgerichte gesprekken voeren tijdens groepsbesprekingen, zodat de leerkracht kan komen tot een groepsplan voor Technisch Lezen, gebaseerd op Handelingsgericht Werken?

Wat zijn de bevindingen van leerkrachten en interne begeleider op onze school t.a.v. het handelingsgericht werken met groepsplannen in vergelijking met het werken met handelingsplannen die uitgaan van problemen; deficit denken?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden begrippen uit mijn onderzoeksvraag gedefinieerd.

Naast uitgangspunten en werkwijzen van oplossingsgerichte gespreksvoering en Handelingsgericht Werken, wordt er gekeken naar Passend Onderwijs.

De verschillen tussen probleemgerichte handelingsplannen en groepsplannen gebaseerd op HGW worden toegelicht door verschillende visies op zorg.

Vanuit literatuur moet duidelijk worden of en hoe oplossingsgerichte gespreksvoering mij kan ondersteunen bij het ombuigen van 'deficit denken' naar denken vanuit onderwijsbehoeften.

Naast theorie worden er vaardigheden beschreven voor IB en leerkrachten om te komen tot groepsplannen volgens HGW, waardoor zij beter af kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van leerlingen.

2.2 Oplossingsgerichte gespreksvoering

In oplossingsgerichte gespreksvormen²⁰ word je gestuurd door de oplossing, de gewenste verandering, in plaats van het probleem. Specifieke vragen worden gesteld, gericht op het realiseren van veranderingen en oplossingen, zonder het probleem vooraf te analyseren (De Shazer 1985, geciteerd in Bannink, 2009).

Volgens Heisenberg (1901, geciteerd in Le Fevere de ten Hove, Callens, Geysen en Maene, 2007) is het onmogelijk om problemen 'objectief' te bekijken; vanuit vooronderstellingen maak je eigen interpretaties.

Cauffman en Van Dijk (2010) geven aan dat oplossingsgericht werken gaat om een toekomstgeoriënteerde visie, die hoop put uit het haalbare en kracht uit de overtuiging dat alle personen over voldoende hulpbronnen beschikken om er zelf iets moois van te maken. Oplossingsgericht werken houdt niet in dat je problemen uit de weg gaat. De begeleider luistert en intervenueert op een oplossingsgerichte manier. Een oplossingsgerichte grondhouding helpt om voorbij diagnoses en problemen te kijken.

²⁰ De 'Solution focused approach' werd rond 1982 ontwikkeld door Steve de Shazer, Insoo Kim Berg en collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee, VS. Na de dood van Steve de Shazer (2005) en Insoo Kim Berg (2007) is de oplossingsgerichte missie voortgezet door de Solution Focused Brief Therapy Association.

Het gaat bij oplossingsgericht werken om drie basisregels:

“Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.

Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.

Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders”

(Cauffman & Van Dijk, 2010, p.14).

Als oplossingsgerichte onderwijskracht kijk je naar mogelijkheden waarover de ander, los van eventuele deficiënties, altijd nog beschikt. Volgens Cauffman en Van Dijk (2010) kun je de interactie en de daarop voortbordurende patronen met een beetje fantasie vergelijken met het dansen van de tango.

2.2.1 De ‘zevenstappendans’ of ‘onderwijstango’



Figuur 1 Schematische voorstelling van de ‘zevenstappendans’

De uitleg zoals gegeven door Cauffman en Van Dijk (2010) wordt hier gevolgd.

Met de ‘zevenstappendans’²¹ of ‘onderwijstango’ worden oplossingsgerichte technieken aangeboden. Uitgangspunt zijn zeven basisstappen, die op allerlei manieren met elkaar gecombineerd kunnen worden. Je zet alleen die stappen die je op dat moment en in die situatie nuttig acht en je kiest voor de harmonie die jouw voorkeur geniet.

²¹ In bijlage I wordt deze dans nader uitgewerkt.

“Het procesprotocol dat in de zevenstappendans verborgen zit, is een ordelijke en steeds veranderende manier van samenwerken met je partner”

(Cauffman & Van Dijk, 2010, p. 55).

Samenwerking vormt volgens Cauffman en Van Dijk (2010) de basis van het oplossingsgerichte model en de werkrelatie is bepalend voor de interventie. ‘De Taal van Oplossingen’ is het krachtigste gereedschap dat een onderwijskracht kan bezitten: een combinatie van goed luisteren, oplossingsgerichte taal en de juiste oplossingsgerichte vragen. Dit in tegenstelling tot vragen die zich richten op problemen; deze hebben de neiging de problemen te accentueren.

In de groepsbespreking van de HGW-cyclus ga ik uit van de ‘onderwijstango’ ondersteund door de drie basisregels van oplossingsgericht werken en aangevuld met hulpzinnen vanuit Handelingsgericht Werken, wat ik in de volgende paragraaf nader uitwerk.

2.3 Handelingsgericht Werken

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) hebben een handreiking geschreven voor HGW.

“Handelingsgericht Werken beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren door effectief adaptief onderwijs²² en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet te maken, zodat een schoolteam daadwerkelijk kan omgaan met verschillen tussen leerlingen” (p.7).

Het is een cyclische en planmatige werkwijze waarbij onderwijsprofessionals de zeven uitgangspunten²³ van HGW toepassen. Deze gaan over het centraal stellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, afstemming en wisselwerking van het kind met de omgeving, de rol van de leerkracht, het belang van positieve aspecten, de samenwerking tussen betrokkenen en doelgericht werken. De werkwijze is systematisch en transparant.

2.3.1 Onderwijsbehoeften staan centraal bij HGW

Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken. Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) gaan uit van de vaardigheid die het kind moet aanleren en welke benadering en instructie het dan nodig heeft.

²² Adaptief onderwijs (ook: passend onderwijs of onderwijs op maat) is een onderwijsideaal van sommige onderwijskundigen om leerlingen minder frequent te laten doorstromen naar speciaal onderwijs door binnen een reguliere school mogelijkheden te creëren om op een eigen manier en tempo kennis op te doen. Adaptief komt van het woord adaptatie dat “passend” of “erbij passend” betekent. Bron: http://nl.wikipedia.org/wiki/Adaptief_onderwijs

²³ In bijlage II worden deze uitgangspunten uitgewerkt.

“Wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig?” (p.17).

Afstemmen van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeften van een leerling vraagt volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) *‘een omslag in denken’*.

We richten ons op wat het kind nodig heeft om een doel te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft. We gaan van wat een kind heeft naar wat een kind nodig heeft, van probleemgericht naar oplossingsgericht. Van een school die ouders informeert naar een school die ervaringsdeskundigheid van ouders benut.

Onderwijsbehoeften bieden aanknopingspunten voor het handelen van de leerkracht, de omgang tussen groepsgenootjes en de inrichting van de leeromgeving. We formuleren onderwijsbehoeften van de hele groep, van enkele subgroepjes en eventueel van individuele leerlingen.

Hulpzinnen²⁴ helpen om onderwijsbehoeften te formuleren, zoals:

*“Deze leerling heeft instructie nodig die ... of feedback nodig die...
...om het gesteld doel te kunnen behalen”*

(Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p. 17).

Onderwijsbehoeften beschrijven we eerst als het *wenselijke* aanbod. Daarna kijken we of dit *haalbaar* is. We vragen ons af wat we kunnen bieden en wat (nog) niet.

Leerkrachten hebben ook ondersteuningsbehoeften.

Wat kan de leerkracht al, waarbij heeft zij ondersteuning nodig en hoe zou zij dat willen. Ook hierbij zijn hulpzinnen²⁵ te benutten, zoals:

*“Als leerkracht wil ik bereiken dat... Zelf kan ik al...Verder heb ik nodig...
Een IB die ... ‘Meer handen in de klas’ in de vorm van...”*

(Pameijer, Beukering & De Lange, 2009, p. 24 - 25).

Daarnaast vragen we aan ouders wat zij nodig hebben om een bepaald doel te behalen: wat zijn de ondersteuningsbehoeften van ouders? Wat kan school voor hen betekenen en hoe kunnen zij het leren thuis ondersteunen?

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) hechten veel belang aan onderwijsbehoeften. Deze richten ons op het doel dat we willen bereiken en de aanpak die

²⁴ Zie voor meer hulpzinnen onderwijsbehoeften bijlage III.

²⁵ Zie voor meer hulpzinnen ondersteuningsbehoeften bijlage III.

daar voor nodig is. Kennis over een probleem of diagnose blijft belangrijk om reële doelen te stellen en geeft informatie over welke aanpak gewenst is voor een kind. We benoemen problemen kort om daarna vooral te kijken naar wat we willen bereiken en hoe we dat gaan realiseren.

Werken vanuit onderwijsbehoeften concretiseert het streven naar afstemming²⁶ (Stevens, 2002): kinderen verschillen en de aanpak van leerkracht en ouders doet ertoe! Samen bespreken school en ouders wat het kind nodig heeft.

Bij het formuleren van onderwijsbehoeften benutten we expertise van alle betrokkenen in een multidisciplinaire aanpak en goed overleg met ouders en kind.

Onderwijsbehoeften bieden een kader voor communicatie over Passend Onderwijs.

Wanneer we een leerling beschrijven in termen van leeromgeving, opdrachten, activiteiten, instructie, feedback, groepsgenoten en leerkracht die hij nodig heeft, dan kunnen we zijn onderwijsbehoeften relateren aan mogelijkheden van school.

De 1-Zorgroute (Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007) concretiseert de uitgangspunten van HGW. De route is op maat toe te passen en voorziet zowel in een HGW-cyclus op groepsniveau, als op individueel niveau. De 1-Zorgroute stemt de schoolinterne en schoolexterne zorg op elkaar af.

Voor de onderzoeksvraag is de HGW-cyclus op groepsniveau relevant.

2.3.2 HGW en Oplossingsgericht Werken

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) maken gebruik van aspecten van Oplossingsgericht Werken (OGW)²⁷ voor HGW. Positieve aspecten en doelgericht werken zijn bij beiden belangrijk. Bij HGW en OGW werken professionals samen met kind, leerkracht en ouders. Ze zien hen als ervaringsdeskundigen. Samen formuleren ze doelen en benutten elkaars oplossingen.

Er zijn ook verschillen:

HGW analyseert een problematische situatie. Er is aandacht voor problemen en diagnostische informatie om reële doelen te kunnen stellen. Er wordt gezocht naar factoren die beïnvloedbaar en veranderbaar zijn.

OGW vertrekt direct vanuit oplossingen: wat werkt al een beetje en hoe kunnen we dat uitbreiden? Een verklaring van de situatie is niet nodig.

²⁶ Afstemming: het bewerkstelligen van een omslag in denken en handelen van alle betrokkenen in de leerlingbegeleiding van kindkenmerken en achterstanden naar onderwijsbehoeften van kinderen en begeleidingsbehoeften van leerkrachten. Afstemming wil zeggen dat het leerkrachtgedrag centraal wordt gezet in het zoeken naar afstemming op de (specifieke) onderwijsbehoeften van de verschillende kinderen in de groep. Bron: Clijsen, A., Lange, S. de, Leenders, I.J., Pameijer, N., Spaans, G. (2006). *Afstemming begrippen in de leerlingenzorg*. WSNS+ weer samen naar school.

²⁷ Voortaan OGW genoemd.

HGW werkt vanuit SMARTI – doelen, die bijgesteld kunnen worden. OGW werkt vanuit doelen van kind of ouder en stuurt veel minder.

HGW gebruikt instrumenten, inzichten en maatregelen waarvan de werkzaamheid bewezen is. Bij OGW is iedere oplossing goed als deze werkt.

2.3.3 De HGW-cyclus op groepsniveau

Bij de HGW-cyclus op groepsniveau worden alle zeven uitgangspunten toegepast.

Onderwijsbehoeften vormen de basis. Tevens wordt aangesloten bij onderzoeksgegevens (Slavin, 1996; Houtveen, 2007; Marzano, 2007) over het omgaan met verschillen tussen leerlingen en zaken die effect hebben op het beter leren en ontwikkelen van leerlingen: er wordt zoveel mogelijk proactief en preventief gehandeld in plaats van remediërend omdat het belangrijk is leerachterstanden te voorkomen.

Een flexibele, heterogene groepering van leerlingen waarin instructie en begeleiding door de groepsleerkracht centraal staat, blijkt het meest effectief.

Een verbinding tussen de onderwijsvisie en de dagelijkse gang van zaken in de groep en de bereidheid om van en met elkaar te leren is belangrijk.

De HGW-cyclus kent vier fasen met zes stappen:



Figuur 2 Schema cyclus 'Handelingsgericht Werken'

In de fase van het waarnemen, verzamelt en ordent de leerkracht gegevens over alle leerlingen in een groepsoverzicht en over resultaten van het aanbod. Op basis daarvan wordt het vorige handelingsplan geëvalueerd. De leerkracht signaleert preventief en proactief leerlingen die de komende periode extra aandacht nodig hebben.

In de fase van het begrijpen gaat de leerkracht na wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn, met bijzondere aandacht voor gesignaleerde leerlingen.

In de fase van het plannen wordt op een haalbare manier een aanbod, afgestemd op de onderwijsbehoeften van leerlingen, georganiseerd. Vervolgens wordt een groepsplan opgesteld. Clijsen (2007) omschrijft een groepsplan als het geheel van richtlijnen voor het onderwijs aan een groep leerlingen op basis van onderwijsbehoeften voor een bepaalde periode, waarmee de leerkracht bepaalde leer- en opvoedingsdoelen binnen deze periode beoogt te realiseren. Doelgericht onderwijs, met hoge verwachtingen, leidt tot betere resultaten.

Leerlingen die een zelfde aanpak nodig hebben worden samengevoegd in subgroepen van enkele leerlingen. Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) stellen dat door gecombineerde extra begeleiding er meer interactie is tussen leerlingen waardoor zij van en met elkaar kunnen leren.

“Leerlingen die extra begeleiding nodig hebben profiteren van een heterogene groep...In een heterogene leeromgeving zijn de verwachtingen en doelen van de leerkracht hoger en de instructie uitdagender en zitten ook meer positieve rolmodellen voor leren, werkhouding en gedrag. Als we met homogene niveaugroepen werken, dan zijn deze kortdurend en flexibel waarbij het streven is ze zo snel mogelijk weer met de groep mee te laten draaien” (p. 57).

In de fase van het realiseren wordt het groepsplan uitgevoerd.

Tijdens de uitvoering verzamelt de leerkracht gegevens over leerlingen en over resultaten van het aanbod. Deze gegevens vormen de start van de volgende cyclus.

De HGW-cyclus op groepsniveau wordt minimaal drie keer per schooljaar doorlopen en heeft een vaste plek in de zorgstructuur van school. De IB ondersteunt de leerkracht, samen met collega's en leidinggevenden. Elke cyclus is er een groepsbespreking om het groepsoverzicht en groepsplan te bespreken en komt de IB op groepsbezoek om de leerkracht te coachen bij de uitvoering.

2.3.3.1 De groepsbespreking, het groepsbezoek en de nabespreking

De groepsbespreking van de leerkracht met IB heeft een centrale plaats in de HGW-cyclus. De voortgang wordt besproken en er wordt bepaald voor welke leerlingen individuele

begeleiding of een leerling-bespreking nodig is. De agenda bevat vaste bespreekpunten.²⁸ De reflectie van de leerkracht op het handelen in relatie tot het groepsplan staat centraal. De IB leidt de groepsbespreking en coacht de leerkracht bij het zoeken naar aanpakken die zowel wenselijk als haalbaar zijn. Zij werken constructief samen aan het realiseren van effectief adaptief onderwijs en doeltreffende begeleiding voor alle leerlingen in de groep.

“de leerkracht is ‘eigenaar van haar groepsplan’”

(Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p. 97).

Groepsbezoeken zijn volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) onmisbaar in de ondersteuning en begeleiding van leerkrachten. Begeleiding werkt het beste als deze gerelateerd is aan de dagelijkse praktijk. De IB gaat ter voorbereiding van de groepsbespreking op groepsbezoek en/of bij een begeleidingsvraag van de leerkracht ten aanzien van de uitvoering van het groepsplan. De vraag van de leerkracht is het uitgangspunt en observatiedoel.

2.4 Verschillende visies op zorg

Van Houten²⁹ (2004) onderscheidt het individuele en het sociale model en plaatst deze tegenover elkaar. Het individuele model, ook wel het medisch model genoemd, regelt zorgcondities voor individuele leerlingen. Kenmerken zijn: diagnostiek van het individu, persoonlijke problemen en diagnoses, individuele behandelingsplannen en –voorzieningen, expert-cliënt model vanuit een beleid dat gericht is op: aanpassing, beheersing en controle. De leerling die speciale onderwijsbehoeften heeft is een ‘zorg’leerling en de beperking wordt gezien als een tekort of een ziekte. Het gaat niet om wie die burger als persoon is, maar wat die burger als persoon heeft, aldus van Houten. Echter Den Otter (2009) geeft aan dat je het individuele model ook kunt zien als kans. Als diagnostiek bijdraagt tot een heldere beeldvorming van het ‘kind-eigen’ profiel kunnen professionals optimaal afstemmen op het eigen ontwikkelingspotentieel van kinderen. De uitdaging ligt in het aansluiten bij talenten of acceptatie en respect.

In het sociale model gaat Van Houten (2004) uit van volwaardig en gelijkwaardig burgerschap, waarin het hebben van een ziekte of een beperking, maar één eigenschap is. Het accent ligt op de sociale positie die mensen innemen in een maatschappelijke context en de wijze waarop ze hier zo volwaardig mogelijk aan kunnen deelnemen. De ziekte of beperking is slechts een bijkomstigheid en bepaalt enkel de mate van sociale

²⁸ Zie hiervoor bijlage IV.

²⁹ Houten, D. van (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. De tijdstroom, Utrecht 2004.

ondersteuning waar deze persoon recht op heeft. Het gaat om de burger in zijn hele persoon en niet om de benadering als patiënt.

Tummers (2007) spreekt van een medische-biologische oriëntatie op zorg, waarbij het accent sterk ligt op diagnostiek. Door onderzoek wordt gepoogd de problematiek en achtergronden in kaart te brengen vanuit verklarende theorieën. Dit veelal in vergelijking tot de gemiddelde leerling. De aanpak is uitgewerkt in handelingsplannen, die door de leerkracht uitgevoerd worden al dan niet met RT'ers die los van de leraar met het kind aan de slag gaan.

De opvattingen veranderen in de richting van handelingsgerichte diagnostiek; de functie van diagnostiek verschuift naar het breder analyseren van zowel leerling-problematiek als de context waarin leren plaatsvindt. Als ordeningskader wordt een bio-psychosociaal-model gehanteerd. Er wordt nagegaan of het onderwijs voldoende aansluit bij de instructie- en ondersteuningsbehoefte van het kind en in hoeverre eigenschappen veranderbaar zijn of als gegeven moeten worden geaccepteerd. Er komt meer aandacht voor het handelen van de leerkracht of voor opvoedingsondersteuning thuis. Er worden verbindingen gelegd met andere instellingen. Dit type diagnostiek is te omschrijven als een meer holistische benadering³⁰, waarin zowel het kind als de leeromgeving van het kind aangrijpingspunt is voor verandering of actie. Noëlle Pameijer (handelingsgerichte diagnostiek, 1997) is een groot pleitbezorger van deze benadering.

2.5 Passend Onderwijs

In “Naar passend onderwijs” (Van Bijsterveldt, 2011) schrijft de Minister van OCenW³¹ dat zo goed mogelijk onderwijs bieden aan ieder kind, ongeacht de extra zorgbehoefte, het doel van Passend Onderwijs moet zijn.

De Inspectie van het Onderwijs (2010)³² concludeert dat scholen nog te weinig goede zorg bieden aan zorgleerlingen en dat de zorg te veel buiten de klas georganiseerd is. De helft van de leraren lukt het niet om het onderwijs goed af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen, omdat zij onvoldoende zijn toegerust.

Passend Onderwijs streeft naar afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, zoveel mogelijk in het regulier onderwijs. Het is geen Inclusief Onderwijs want Speciaal Onderwijs blijft bestaan.

³⁰ Miller, R. (2006) *Holistic education*, internet www.pathsoflearning.net/articles_A_New_Culture_Needs_a_New_Education.pdf beschrijft holistisch opvoeden vanuit een spirituele visie op de ontwikkeling van kinderen: Holistische opvoeding = het inleiden in een inclusieve samenleving, vanuit bewustzijn op eigen talenten (ik), in wederkerigheid en met respect voor elkaar (anderen), gericht op het leveren van een eigen unieke bijdrage aan de samenleving vanuit rechten en verplichtingen.

³¹ OCenW: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

³² Inspectie van het Onderwijs (2010). *Onderwijsverslag 2008 / 2009*. Utrecht.

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) spreken over Integratief Onderwijs: alle leerlingen worden zoveel mogelijk in een reguliere school opgevangen en er wordt zo weinig mogelijk naar speciale voorzieningen doorverwezen. Maar deze zijn wel nodig, omdat ze voor sommige leerlingen aantoonbaar beter zijn.

“alle leerlingen bij elkaar in de reguliere school, tenzij...” (p. 49).

Meer kwaliteit en goed toegeruste onderwijsprofessionals zijn belangrijke uitgangspunten. HGW levert een bijdrage aan het creëren van een uitdagende en kwalitatief goede leeromgeving en steunt de leerkracht door de HGW-cyclus en het werken met groepsplannen, om te werken aan onderwijsbehoeften van alle kinderen. Het sluit daarbij goed aan bij de doelstelling van Passend Onderwijs.

“HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen” (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p. 7).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoekscontext

Binnen de huidige schoolpraktijk ligt de nadruk van de leerlingenzorg op belemmeringen en wat het kind niet kan. Schoolteam en ouders denken nog overwegend in diagnoses en kindproblemen. Tekorten van het kind worden door signaleren en diagnosticeren, veelal in vergelijking met de normgroep, in beeld gebracht. Leerkrachten ondervinden hierbij problemen met het omzetten van adviezen naar het handelen in de groep en worden nauwelijks uitgedaagd om (kritisch) te reflecteren op hun handelen en aanbod naar de leerlingen. Ook de rol van kind en ouders is onduidelijk.

Handelingsplannen gaan uit van problemen, deficit denken en worden opgesteld om problemen te verhelpen of te compenseren. De IB is verantwoordelijk voor de zorgstructuur en zorgcultuur binnen de school, het op maat coachen en begeleiden van leerkrachten en het begeleiden van het team.

3.2 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek komt voort uit een praktijkvraag. De IB wil meer coachend en oplossingsgericht begeleiden met de focus op het ondersteunen van de leerkracht in het realiseren van effectief adaptief onderwijs.

Het onderzoek richt zich op een pilot HGW-cyclus op groepsniveau voor Technisch Lezen. Het moet een helder beeld geven over de praktische toepasbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering waardoor de IB, als coachend begeleider, beter kan afstemmen op de verschillende ondersteuningsbehoeften van leerkrachten bij het uitvoeren van de HGW-cyclus.

Het is een kwalitatief actieonderzoek (Harinck, 2010, p. 60 en p. 64) wat interpretatief³³ van aard is (Verhoeven, 2010, p. 118). Het kan opgevat worden als een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie (Ponte 2002, geciteerd in Harinck, 2010, p.65) en zo nodig resulteren in bijsturing van het handelen van IB en leerkracht en de HGW - cyclus op groepsniveau.

Er wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten, een reflectieschema³⁴ en een interview om gerichte informatie te verzamelen over beleving en mening over oplossingsgerichte gespreksmethodieken door de IB en de HGW-cyclus op groepsniveau.

De IB voert groepsobservaties uit en maakt analyses van groepsoverzichten en

³³ Bij kwalitatieve dataverzamelingsmethoden staat de beleving, de betekenis die de onderzochte aan situaties geeft, centraal.

³⁴ Bron: 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

groepsplannen met checklists en kijkwijzers.³⁵

Onderzoeksinstrumenten worden ingezet om de theorie te toetsen aan de onderwijspraktijk.

3.3 Onderzoekseenheden

Voor het onderzoek is de IB, samen met drie leerkrachten van groep zes, een pilot HGW – cyclus op groepsniveau met groepsplannen voor Technisch Lezen gestart.

Deze collega's hebben uit enthousiasme en op basis van motivatie en betrokkenheid deelgenomen na een informatiebijeenkomst³⁶ door de IB over de uitgangspunten van Handelingsgericht Werken.

Voor de HGW-cyclus op groepsniveau zijn HGW formulieren, bijlagen en checklists uit Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009), Clijsen (2007) en Projectbureau Kwaliteit (2010) ter inspiratie benut en gebruikt.

Bij de groepsbespreking is de IB uitgegaan van de 'zevenstappendans' ondersteund door de drie basisregels van oplossingsgericht werken met hulpzinnen vanuit HGW.

Het formulier 'Groepsplan groep 4-6 Voortgezet Technisch Lezen' en de handreiking 'Werken met groepsplannen' (Förrer & Leenders, 2010) hebben als kapstok gediend voor het groepsplan. Deze groepsplannen zijn gebaseerd op de HGW-cyclus met aandacht voor opbrengstgericht werken en het versterken van de basisvaardigheden lezen. Het is, wat betreft inhoud en organisatie, passend gemaakt bij de voortgezet technisch leesmethode 'Lekker lezen'.³⁷

3.4 Onderzoeksmethoden en Instrumenten

Vragenlijsten, een reflectieschema HGW³⁸ en een interview worden gebruikt om gerichte informatie te verzamelen over beleving en mening over oplossingsgerichte gespreksmethodieken door de IB en de HGW-cyclus op groepsniveau.

De IB voert groepsobservaties en analyses van groepsoverzichten en groepsplannen uit met kijkwijzers.³⁹

De theorie over HGW en oplossingsgerichte gespreksvoering moet verduidelijken hoe

³⁵ Bronnen: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC groep. En 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

³⁶ Zie hiervoor bijlage V: powerpointpresentatie 'HandelingsGerichtWerken. Informatie Basisschool ...', 01-02-2011'.

³⁷ 'Lekker Lezen' (2007), methode voor voortgezet technisch lezen in groep 4 t/m 8 van het basisonderwijs. Uitgeverij Malmberg.

³⁸ Bron: 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

³⁹ Bronnen: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC groep. Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009).

oplossingsgerichte gespreksvormen de IB kunnen ondersteunen bij het ombuigen van 'deficit denken' naar afstemmen op onderwijsbehoeften en HGW.

De onderzoeksinstrumenten worden ingezet om de theorie te toetsen aan de onderwijspraktijk.

Een gedeelte van de antwoorden van de respondenten wordt kwalitatief verwerkt, er worden geen meetbare gegevens verzameld. Het andere deel wordt kwantitatief verwerkt omdat er antwoordschalen gebruikt worden.

3.4.1 Vragenlijsten

Met een vragenlijst⁴⁰ wordt de beleving en mening over de oplossingsgerichte vragen door de IB geïnterviewd. De respondenten zijn drie groepsleerkrachten die deelgenomen hebben aan de pilot HGW-cyclus op groepsniveau en de IB. De bedoeling wordt voorafgaand aan de vragenlijst uitgelegd.

De vragenlijst bestaat uit gesloten vragen, gerelateerd aan de 'zevenstappendans', de basisregels van OGW en hulpzinnen uit HGW. Deze worden onderverdeeld in items gerelateerd aan de vragen van de IB. De items worden gescoord met een vier puntenschaal.

Hiermee worden de vragen op hun bruikbaarheid gescoord voor het beschrijven van de onderwijsbehoeften en het opstellen van het groepsplan.

Onderaan het formulier zijn open vragen toegevoegd met als doel de mening van de respondenten over de doorlopen HGW-cyclus op groepsniveau met alle formulieren, te vergelijken met de huidige besprekingen, formulieren en handelingsplannen. Deze vragen zijn inhoudelijk gesteld. Hierdoor worden gedachten, ervaringen en redeneringen van de respondenten in beeld gebracht die meegenomen worden in de conclusies en aanbevelingen. Tenslotte is er ruimte om op- en/of aanmerkingen te plaatsen.

De vragenlijst 'reflectie schema HGW' aangevuld met kolommen voor ondersteuningsbehoeften, schaalindeling van begin- en gewenste situatie, evaluatie en ontwikkelingsprioriteiten⁴¹, wordt door de deelnemende leerkrachten ingevuld om de uitgangspunten van HGW met betrekking tot de cyclus op groepsniveau in te schalen bij de beginsituatie en evaluatie. Dit kan het veranderingsproces meetbaar in beeld brengen.

⁴⁰ Zie bijlage VI.

⁴¹ Zie bijlage VII.

3.4.2 Interview leerkrachten

Aansluitend bij de open vragen van de vragenlijst en de ingevulde items in de kolom evaluatie van de vragenlijst 'reflectie schema HGW' wordt een halfgestructureerd groepsinterview⁴² gehouden met de deelnemende leerkrachten om de verschillende meningen te peilen over de doorlopen HGW-cyclus. Het interview wordt geordend in een matrix.⁴³ Alle meningen en belevingen zullen verwerkt, geanalyseerd en meegenomen worden in de conclusies en het antwoord op de onderzoeksvraag. Dit kan resulteren in bijsturing van het handelen van de IB en de HGW-cyclus op groepsniveau.

3.4.3 Observatie leerkrachten

De IB voert directe, gestructureerde groepsobservaties⁴⁴ uit met checklists⁴⁵ naar aanleiding van de begeleidingsvraag van de leerkracht en de uitvoering van het groepsplan.

3.4.4 Analyse van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen

Zowel in de huidige zorgstructuur als in de HGW-cyclus wordt gebruik gemaakt van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen. Een analyse kan bijdragen aan een antwoord op de vraag op welke onderdelen er veranderingen moeten plaats vinden om te komen tot groepsplannen volgens HGW. De IB maakt analyses van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen met kijkwijzers.⁴⁶

3.5 Analyse

3.5.1 Vragenlijsten

De kwantitatieve gegevens, schaalscores 1 t/m 4, uit de vragenlijsten en de schaalscores van het 'reflectie schema HGW' worden verwerkt in frequentietabellen en grafieken. Bij iedere grafiek worden de gescoorde items weergegeven. De kwalitatieve gegevens van de open vragen uit beide vragenlijsten worden woordelijk weergegeven. Er wordt een ordening aangebracht door schematisch de antwoorden weer te geven of per vraag de meest genoemde antwoorden bovenaan te zetten.

⁴² Bij dit type interview is er wel een vragenlijst of een lijst met onderwerpen, maar er is alle ruimte voor de eigen inbreng van de respondent. De onderzoeker stelt zich flexibel op en speelt in op de situatie. Bron: Verhoeven, 2010, p. 126.

⁴³ Een matrix dient om de antwoorden van meerdere personen op meerdere vragen compact weer te geven. Een procedure die bekend geworden is door het werk van Miles en Huberman (1994). Bron: Harinck, 2010, p. 126.

⁴⁴ Onder observatie wordt verstaan: de systematische waarneming van bepaalde gedragingen van personen. Het gaat daarbij alleen om die aspecten die voor het onderzoek interessant zijn. Bron: Verhoeven, 2010, p. 119.

⁴⁵ Uit bijlage 2 'Checklist leerkrachtvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie' (p. 251) deel 2b en 2c uit 'Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback'. Bron: 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

⁴⁶ Bijlage 10 'Kijkwijzer groepsoverzicht' en bijlage 11 'Kijkwijzer groepsplan' worden hiervoor gebruikt. Bron Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC groep.

3.5.2 Interview leerkrachten

Het interview wordt opgenomen op band waarna de interviewvragen en de antwoorden in een matrix worden geordend en beschreven.

3.5.3 Observatie leerkrachten

De IB voert groepsobservaties⁴⁷ uit met checklists.⁴⁸ De kwalitatieve gegevens worden gecategoriseerd en verwerkt in frequentietabellen. Het onderzoeksaantal is klein en zal niet worden omgerekend naar percentages. De aandachtspunten uit de checklist worden weergegeven.

3.5.4 Analyse van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen

De groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen worden bestudeerd en getoetst aan de literatuur. De verschillen en overeenkomsten worden in kaart gebracht met behulp van kijkwijzers. De kwalitatieve gegevens worden gecategoriseerd en verwerkt in een frequentietabel. Het onderzoeksaantal is klein en zal niet worden omgerekend naar percentages. De aandachtspunten worden weergegeven.

3.6 Triangulatie, Validiteit en Betrouwbaarheid

Leerkrachten en IB zijn betrokken bij dit praktijkonderzoek. Er worden verschillende informatiebronnen gebruikt. Vragenlijsten, kijkwijzers, checklists, observaties en interviews worden ingezet. De betrouwbaarheid wordt verhoogd door het gebruik van meerdere onderzoeksinstrumenten en de resultaten worden systematisch vastgelegd. Het ruwe materiaal zoals ingevulde kijkwijzers en groepsplannen wordt bewaard voor eventuele heranalyse. Literatuur wordt bestudeerd.

De onderzoeker heeft geen invloed op de resultaten van het onderzoek. Het wordt zo objectief mogelijk uitgevoerd. Triangulatie⁴⁹ werkt in het voordeel van de validiteit en de betrouwbaarheid. Er wordt gebruik gemaakt van 'peer consultation' waarbij een collega de opzet, dataverzameling en analyse bekijkt en van commentaar voorziet.

De onderzoeksvragen zijn het uitgangspunt. De informatie en de daaraan gekoppelde onderzoeksresultaten worden ook ter lezing voorgelegd aan de drie deelnemende collega's als 'member check' (Harinck, 2010, p.75 en 76).

⁴⁷ Onder observatie wordt verstaan: de systematische waarneming van bepaalde gedragingen van personen. Het gaat daarbij alleen om die aspecten die voor het onderzoek interessant zijn. Bron: Verhoeven, 2010, p. 119.

⁴⁸ Bron: 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

⁴⁹ Meervoudige onderzoeksofzet. Bron: Verhoeven, 2010, p. 268.

De 'critical friends' vervullen een belangrijke rol bij het onderzoek. Zij denken kritisch mee en geven effectief feedback (Harinck, 2010, p. 51 en 52).

3.7 Ethiek

“Zorgvuldig omgaan met mensen is hierbij een sleutelbegrip”

(Harinck, 2010, p. 152).

Alle gegevens worden geanonimiseerd en de belasting van de betrokkenen wordt zoveel mogelijk beperkt door tijdsafbakening en hoeveelheidbeperking. Alle betrokkenen worden van te voren geïnformeerd over het doel en inhoud van het onderzoek. De deelnemers nemen op vrijwillige basis deel aan het onderzoek en hebben recht op inzage van het onderzoek voor publicatie. De school zal uitgebreid geïnformeerd worden over het onderzoek en een verslag ontvangen.

Hoofdstuk 4 Resultaten: uitkomsten data-analyse

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een feitelijke presentatie en beschrijving gegeven van de uitkomsten per onderzoeksmethode in relatie tot de onderzoeksvraag en deelvragen.

Tijdens de HGW-cyclus voor Technisch Lezen door IB en drie leerkrachten zijn er vragenlijsten en een reflectieschema ingevuld. Er is een interview afgenomen om informatie te verzamelen over de HGW-cyclus en de oplossingsgerichte gespreksmethodieken door de IB. De IB heeft groepsobservaties uitgevoerd en analyses van groepsoverzichten en groepsplannen met checklists en kijkwijzers gemaakt.

In de volgende paragrafen worden uitkomsten per onderzoeksmethode beschreven.

De onderzoeksinstrumenten zijn tevens ingezet om de theorie te toetsen aan de onderwijspraktijk.

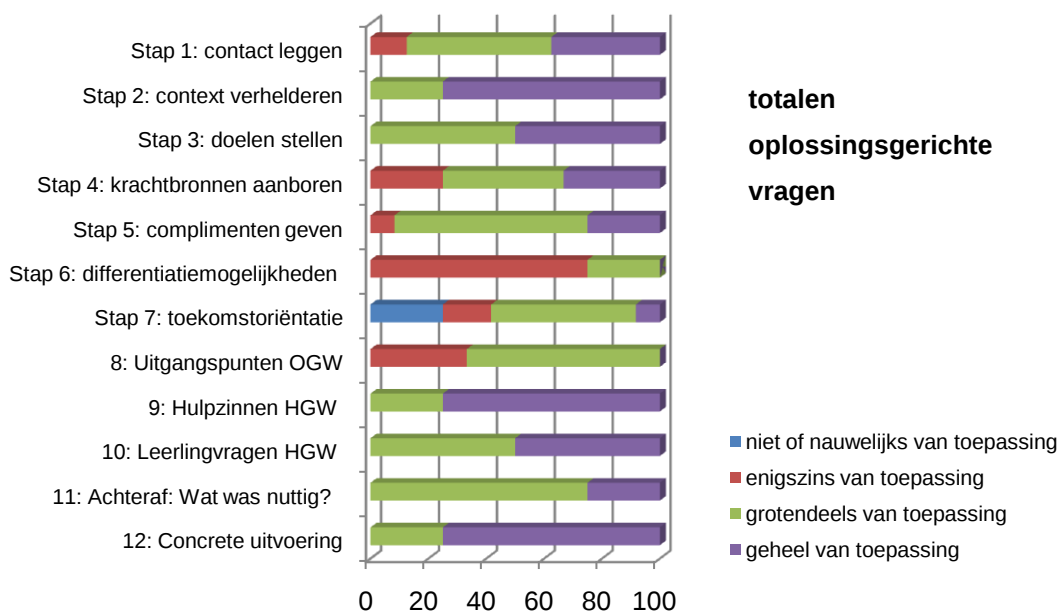
4.2 Vragenlijsten

4.2.1 Vragenlijst oplossingsgerichte gespreksvoering door IB

Met een vragenlijst is de beleving en mening over de oplossingsgerichte vragen geïnventariseerd. De drie deelnemende groepsleerkrachten en IB hebben de vragenlijst ingevuld. De gesloten vragen zijn gebaseerd op de 'zevenstappendans', de basisregels van OGW en hulpzinnen uit HGW. Gevraagd is aan te geven in hoeverre de oplossingsgerichte vragen geholpen hebben om te komen tot het invullen van het pedagogisch-didactisch groepsplan met het beschrijven van de onderwijsbehoeften en het groepsplan volgens HGW voor Technisch Lezen.

Figuur 3 laat de totaalscores per stap of vraag zien.⁵⁰

⁵⁰ Zie bijlage VIII voor een uitwerking van de scores per item.



Figuur 3 Totalen oplossingsgerichte vragen

Als het minst toepasbaar worden stap 7, toekomstoriëntatie en stap 6, differentiatiemogelijkheden aanreiken door middel van schaalvragen uit de 'zevenstappendans' gescoord. Stap 2, context verhelderen, hulpzinnen HGW en vragen ten aanzien van de concrete uitvoering worden daarentegen als het meest van toepassing gescoord. Stap 3 en onderdelen 10 t/m 12 scoren als grotendeels en geheel van toepassing.

Bij de open vragen⁵¹ over de HGW-cyclus op groepsniveau wordt, in vergelijking met de huidige situatie, aangegeven dat de besprekingen positiever van toon zijn en dat de rol van leerkracht veel meer aan de orde komt.

Er wordt gekeken naar wat een kind nodig heeft en we zijn meer gericht op kansen. De formats worden handiger in het gebruik bevonden omdat daardoor beter ingegaan kan worden op zowel belemmerende als positieve aspecten. Leerkrachten vinden de formulieren meer gestructureerd en omdat de onderwijsbehoeften gerelateerd aan de doelen worden benoemd, geven ze ook meer handvatten voor de leerkracht. Het groepsplan wordt uitgebreider, meer gedetailleerd en concreter bevonden. Het biedt meer houvast aan de leerkracht.

De pilot HGW-cyclus is als leerzaam en ondersteunend ervaren.

Er wordt een kritische kanttekening geplaatst bij de tijdsinvestering en de hoeveelheid papierwerk.

⁵¹ Zie bijlage IX voor de uitwerking van de open vragen.

4.2.2 Vragenlijst 'reflectie schema HGW'

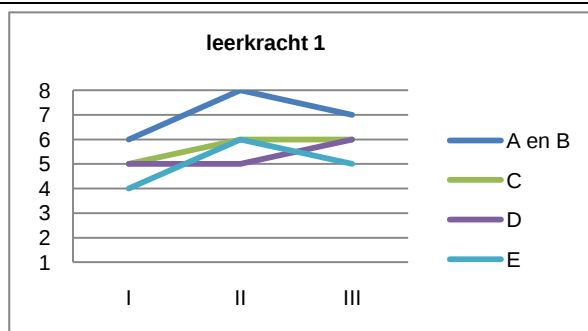
Om de uitgangspunten van HGW en de cyclus op groepsniveau in te schalen bij de beginsituatie en evaluatie hebben leerkrachten een aangepast 'reflectie schema HGW'⁵² ingevuld. De checklist is aangevuld met kolommen voor ondersteuningsbehoeften, schaalindeling van begin- en gewenste situatie, evaluatie en ontwikkelingsprioriteiten⁵³. De schaalscores 1 t/m 10 zijn per leerkracht verwerkt in lijngrafieken en brengen het veranderingsproces in beeld⁵⁴. Items niet gescoord of geen ontwikkeldoel zijn niet weergegeven. Prioriteiten ontwikkelingsdoelen zijn uitgewerkt in onderstaande tabellen:

I = Beginsituatie februari 2011 II = Gewenste situatie mei 2011 III = Evaluatie mei 2011

A. Het gaat mij er meer om wat een leerling nodig heeft dan om wat hij heeft (<i>probleem</i>)(1.1).				
B. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen (1.5).				
C. In gesprekken met collega's, leerlingen en hun ouders probeer ik erachter te komen wat de onderwijsbehoeften zijn (1.6).				
D. Bij een observatie of groepsbezoek kijken we naar de wisselwerking. Hoe kan ik beter afstemmen op wat deze leerling(en) nodig heeft (hebben) (2.3)?				
E. Ik zoek gericht naar de sterke kanten en interesses van mijn leerlingen, mijn groep, mezelf als leerkracht, ons schoolteam en de ouders (4.1).				

leerkracht 1	A en B	C	D	E
I	6	5	5	4
II	8	6	5	6
III	7	6	6	5

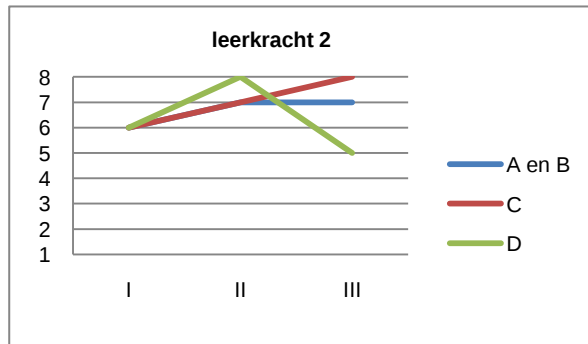
Tabel en grafiek schaalscores leerkracht 1.



A. Ik vraag me af wat leerlingen nodig hebben om een doel te kunnen bereiken en benut daarbij de hulpzinnen over: instructie, leertijd, opdrachten of taken, leeractiviteiten, leeromgeving, materialen, feedback, groepsgenoten, leerkracht, ouders (1.2).			
B. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen (1.5).			
C. Bij een observatie of groepsbezoek kijken we naar de wisselwerking. Hoe kan ik beter afstemmen op wat deze leerling(en) nodig heeft (hebben) (2.3)?			
D. Ik werk samen met mijn leerlingen. Ik betrek hen bij de analyse, formuleer samen met hen doelen en benut hun eigen oplossingen. Ik vraag hun hoe ik hen kan helpen om ons doel te behalen en verwerk hun ideeën in een plan van aanpak. Zo geef ik leerlingen grip op hun ontwikkeling (5.1).			

leerkracht 2	A en B	C	D
I	6	6	6
II	7	7	8
III	7	8	5

Tabel en grafiek schaalscores leerkracht 2.



⁵² Bron: 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

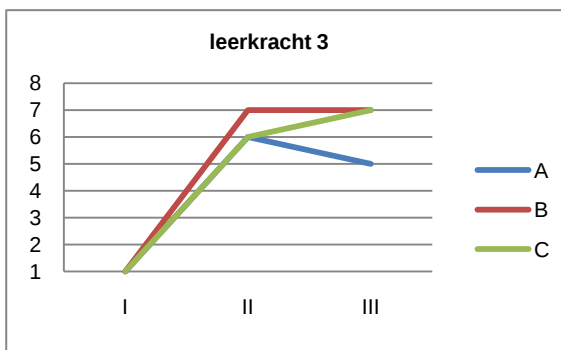
⁵³ Zie bijlage VII.

⁵⁴ Zie bijlage X, uitwerking per uitgangspunt en bijlage XI, uitwerking per leerkracht voor de woordelijke weergave van de kwalitatieve gegevens uit het 'reflectie schema HGW'.

A. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen (1.5).
B. Ik experimenteer door mijn aanpak bewust te veranderen en na te gaan wat het effect ervan is: werkt het (2.4)?
C. Ik werk systematisch en planmatig volgens de stappen van de HGW-cyclus op groepsniveau. Ik doe dit minimaal drie keer per jaar. Daarbij gebruik ik ter ondersteuning 'schooleigen' formulieren (7.2).

leerkracht 3	A	B	C
I	1	1	1
II	6	7	6
III	5	7	7

Tabel en grafiek schaalscores leerkracht 3.



Opvallende scores:

Leerkracht 1 heeft bij items A (1.1), B (1.5) en E (4.1) de gewenste situatie hoger ingeschaald dan de evaluatie. Bij leerkracht 2 zien we dit bij item D (5.1) en bij leerkracht 3 bij item A (1.5). Alle leerkrachten scoren op één ontwikkelingsitem nog een vijf: leerkracht 1 op E (4.1), leerkracht 2 op D (5.1) en leerkracht 3 op A (1.5). Leerkracht 3 heeft de grootste tussentijdse groei aangegeven.

4.3 Interview leerkrachten

Er is een halfgestructureerd groepsinterview gehouden met de deelnemende leerkrachten om de meningen te peilen over de doorlopen HGW-cyclus. Het interview is geordend in een matrix⁵⁵.

De leerkrachten vinden HGW geen 'omslag in denken' maar meer een andere benadering bij het 'doen'.

In het doelgericht werken en instructie geven, hebben positieve veranderingen plaats gevonden. Leerkrachten maken nu bewuster keuzes om aan te sluiten bij onderwijsbehoeften van leerlingen. Ze kijken nu meer naar wat een kind nodig heeft en al wel kan en hoe daar het beste op aangesloten kan worden om het kind verder te helpen en het doel te behalen.

Twee leerkrachten hebben individuele gesprekken met kinderen als positief ervaren. Deze leerlingen zijn meer betrokken en gemotiveerd. De andere leerkracht is er nog niet toe gekomen.

Eén leerkracht geeft aan dat door veel verschillende hulpzinnen de vertaalslag naar de praktijk wel wat langer duurt en moeilijk blijft.

⁵⁵ Zie hiervoor bijlage XII.

Volgens één leerkracht heeft vooral het gesprek met de IB bijgedragen aan het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften.

Twee leerkrachten zeggen dat ze altijd al informatie van ouders meegenomen hebben in gesprekken. Dit is niet veranderd. Eén leerkracht geeft aan niet goed te weten hoe ze informatie van ouders zou kunnen benutten bij de leesinstructie in de klas.

Het benoemen van eigen ondersteuningsbehoeften vinden allen lastig. De hulpvraag, samen met de IB geformuleerd, en de groepsobservatie heeft bijgedragen aan de ondersteuningsbehoefte.

De HGW-cyclus met de 'school' eigen formulieren is door alle leerkrachten als positief ervaren met als aandachtspunten een compacter format voor het groepsplan en het vermijden van overlappings van informatie zoals toetsscores, doelen en leestijden.

De tijdsfactor is de barrière waar iedere leerkracht tegen aan loopt.

Eén leerkracht vindt het jammer dat het team maar weinig gebruik maakt van elkaars kwaliteiten.

4.4 Observatie leerkrachten

De IB heeft groepsobservaties uitgevoerd met de checklist 'Leerkrachtvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie. Deel 2b Instructie, begeleiding en differentiatie en deel 2c Feedback. De leerkracht'.

Kwalitatieve gegevens zijn gecategoriseerd en verwerkt in een frequentietabel⁵⁶.

Opvallende observatiepunten in relatie tot groepsplan en onderwijsbehoeften:

2b. Instructie, begeleiding en differentiatie X = indien aanwezig. Leerkracht 1: instructie leesgroep 1, instructieniveau M6. Leerkracht 2: instructie leesgroep 1, instructieniveau M6. Leerkracht 3: instructie leesgroep 1, instructieniveau E6.	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
De les is goed voorbereid door de leerkracht. Er is een dag- of weekplanning, gebaseerd op het groepsplan	X	X	X
De leerkracht volgt haar lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af	X	X	X
De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Zij verwoordt hierbij haar hoge realistische verwachtingen			X
De instructie is duidelijk en zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen ► Leerkrachten volgen in eerste			X

⁵⁶ Zie hiervoor bijlage XIII.

instantie de methode			
De leerkracht fungeert als model bij het aanleren van (oplossingsgerichte) strategieën			X
De leerkracht varieert met instructie en verwerking, zij baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt	X	X	X
Voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben breidt zij de instructietijd uit en intensificeert zij de instructie	X	X	X
De leerkracht heeft de regie over de instructie en begeleiding van alle leerlingen, ook bij de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben	X	X	X
De opdrachten zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel	X	X	X
De opdrachten zijn afgestemd op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten ► Leerkrachten volgen in eerste instantie de methode			
Tijdens het verwerken van de instructie geeft de leerkracht begeleiding 'op maat'	X	X	X
De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben krijgen meer leer- en oefentijd, die tijd wordt ingeroosterd	X	X	X
De leerkracht evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen. Zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen we ze alsnog bereiken?			
De leerkracht houdt de vorderingen op een functionele manier bij. Zij doet dit met observaties, gesprekken, methodegebonden toetsen en het <u>leerlingvolgsysteem</u>	X	X	X
De leerkracht hanteert flexibele (kortdurende) groeperingsvormen, afhankelijk van het te bereiken doel kiest zij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub) groep, homogene (sub) groep of individueel werken. Voor technisch lezen wordt het organisatie-model van 'Lekker Lezen' gevolgd: instructie aan homogene (sub) groep	X	X	X

In bovenstaande data valt op dat alleen leerkracht 3 de doelen bespreekt, hoge realistische verwachtingen uitspreekt, als model fungeert bij het aanleren van (oplossingsgerichte) strategieën en haar instructie duidelijk en zo goed mogelijk afstemt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Leerkrachten 1 en 2 volgen in eerste instantie de methode in plaats van hun instructie af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De opdrachten worden nog door

geen enkele leerkracht afgestemd op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten. Ook worden de doelen van de les door geen enkele leerkracht samen met de leerlingen geëvalueerd.

2c. Feedback. X= indien aanwezig. Leerkracht 1: instructie leesgroep 1, instructieniveau M6. Leerkracht 2: instructie leesgroep 1, instructieniveau M6. Leerkracht 3: instructie leesgroep 1, instructieniveau E6.	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
De leerkracht geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: 1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? 2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? 3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?	X	X	X
De leerkracht richt haar feedback op de taak (product/resultaat/gedrag), het proces (inzet/strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen). Het gaat steeds om de combinatie			

We zien in bovenstaande analyse dat de feedback van de drie geobserveerde leerkrachten zich niet gecombineerd richt op zowel de taak, het proces, de zelfregulatie en de persoon van de leerling.

4.5 Analyse van groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen

De groepsoverzichten en groeps(handelings)plannen zijn geanalyseerd en in kaart gebracht met kijkwijzers. De kwalitatieve gegevens zijn gecategoriseerd en verwerkt in een tabel⁵⁷. De items die verschillen en/of negatief scoren in het pedagogisch-didactisch groepsoverzicht HGW worden op de volgende bladzijde weergegeven:

⁵⁷ Zie bijlagen XIV en XV.

Stappen cyclus 'Handelingsgericht werken' - = negatief (nee) + = positief (ja) ± = soms	Zorgleerlingen overzicht (oud)	Pedagogisch – didactisch groepsoverzicht HGW
1. Verzamelen van actuele en relevante gegevens over alle leerlingen in het groepsoverzicht		
Zijn bij de toetsen ook gegevens uit observatie en foutenanalyse in het groepsoverzicht opgenomen?	+	+
Zijn de observaties kort en kernachtig beschreven?	-	+
Zijn de observaties concreet en duidelijk?	-	+
Heeft de leerkracht naast belemmerende factoren ook positieve kwaliteiten en stimulerende factoren van kinderen benoemd?	-	+
Heeft de leerkracht relevante gegevens uit gesprekken met kinderen en ouders ingevuld?	-	+
2. Signaleren van kinderen die de komende periode extra aandacht nodig hebben		
Welke leerlingen heeft de leerkracht aangekruist?	-	+
Hebben deze leerlingen op basis van verzamelde gegevens specifieke onderwijsbehoeften?	-	+
Zijn ook leerlingen met een eigen leerstijl aangekruist?	-	+
Signaleert de leerkracht ook proactief? Kruist de leerkracht kinderen aan die vooruitlopend op cruciale leermomenten in de leerlijn extra instructie en begeleiding ontvangen?	-	-
3. Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen		
Zijn de doelen concreet en meetbaar benoemd?	-	-
Zijn de doelen realistisch?	-	-
Hebben de gekozen doelen prioriteit voor deze leerling?	-	-
Sluit het aanbod/aanpak aan bij de doelen die gesteld zijn?	-	-

De items die verschillen en/of negatief scoren in het HGW groepsplan zijn hieronder weergegeven:

Onderdelen groepsplan - = negatief (nee) + = positief (ja) $\pm$ = soms	Groeps handelingsplan Technisch Lezen (oud)	Groepsplan Technisch Lezen volgens HGW
Doelen		
Zijn de doelen concreet?	-	+
Is er aandacht voor cruciale leermomenten in de leerlijn?	-	-
Inhoud (wat)		
Sluit de leerstof aan bij de doelen?	-	+
Sluit de leerstof aan op de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen?	-	+
Aanpak/methodiek (hoe)		
Is duidelijk welke (extra) instructie gegeven wordt?	-	+
Is duidelijk welke (extra) begeleiding gegeven wordt?	-	+
Zijn de werkvormen activerend en motiverend?	-	+
Worden de leerlingen actief betrokken bij de uitvoering van het groepsplan?	$\pm$	$\pm$
Organisatie		
Evaluatie		

In het groepshandelingsplan (oud) zijn de leerstof en de werkvormen niet beschreven. Door de HGW-cyclus is er soms aandacht voor het actief betrekken van de leerlingen bij de uitvoering van het groepsplan door middel van gesprekken met leerlingen, feedback en visualiseren van de eigen groei.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden antwoorden op onderzoeksvragen geformuleerd en conclusies getrokken aan de hand van uitkomsten van de data-analyses in hoofdstuk 4.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met discussiepunten en aanbevelingen.

5.2 Conclusies onderzoek

5.2.1 Antwoord op deelvragen

5.2.2.1 Oplossingsgerichte gespreksvoering door IB

Hoe kan ik, als interne begeleider, oplossingsgerichte gesprekken voeren tijdens groepsbesprekingen, zodat de leerkracht kan komen tot een groepsplan voor Technisch Lezen, gebaseerd op Handelingsgericht Werken?

Tijdens de groepsbespreking is aan de hand van het groepsoverzicht de voortgang besproken en hebben we onderwijsbehoeften, met bijzondere aandacht voor gesignaleerde leerlingen, geformuleerd. De IB heeft de leerkracht gecoacht bij het zoeken naar aanpakken die zowel wenselijk als haalbaar zijn. Er is een aanbod, afgestemd op onderwijsbehoeften van leerlingen, georganiseerd en beschreven in een groepsplan. Clijsen (2007) geeft aan dat het belangrijk is om het groepsplan doelgericht, met aanwijzingen om met de verschillende onderwijsbehoeften om te gaan, te beschrijven. Bij de groepsbespreking heb ik het advies van Cauffman en Van Dijk (2010) gevolgd om alleen nuttige, zinvolle stappen te zetten van de ‘zevenstappendans’⁵⁸, de drie basisregels van oplossingsgericht werken en hulpzinnen vanuit HGW.

Basisregel 2 “Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van”⁵⁹ is als selectie criterium gebruikt. ‘De Taal van Oplossingen’⁶⁰ is een combinatie van goed luisteren, oplossingsgerichte taal en de juiste oplossingsgerichte vragen.

Uit het onderzoek kunnen we concluderen dat de juiste vragen, om te komen tot een groepsplan volgens HGW, direct gerelateerd zijn aan de klassenpraktijk en het formuleren van onderwijsbehoeften. Het zijn hulpzinnen en ‘voorbeeld’ zinnen en vragen om de leerling erbij te betrekken vanuit HGW.

Als we een leerling beschrijven in termen van leeromgeving, opdrachten, activiteiten, instructie, feedback, groepsgenoten en leerkracht die hij nodig heeft, dan kunnen we zijn onderwijsbehoeften direct relateren aan mogelijkheden van onze school.

⁵⁸ Zie bijlage I

⁵⁹ Bron: Cauffman en Van Dijk (2010)

⁶⁰ Bron: Cauffman en Van Dijk (2010)

Van de 'zevenstappendans' zijn stap 2, 'context verhelderende vragen', stap 3 vragen met betrekking tot de doelstelling en 'de achteraf vraag' over de concrete uitvoering het meest geschikt.

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) maken gebruik van aspecten van OGW voor HGW. Positieve aspecten en doelgericht werken, samenwerking tussen professionals, kind, leerkracht en ouders zijn bij beiden belangrijk. Zowel OGW als HGW zien hen als ervaringsdeskundigen met wie samen doelen worden geformuleerd en elkaars oplossingen worden benut. Er zijn ook verschillen. Zie hiervoor hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.2 HGW en Oplossingsgericht Werken.

Evaluerend kunnen we stellen dat oplossingsgerichte gespreksvoering door de IB positiever van toon is en de rol van leerkracht meer aan bod komt in vergelijking met eerdere groepsbesprekingen.

De HGW groepsbesprekingen geven meer handvatten voor het handelen van de leerkracht omdat er gekeken wordt naar wat een kind nodig heeft. Er wordt ingegaan op belemmerende én positieve aspecten, kansen en mogelijkheden. Gerelateerd aan de doelen zijn onderwijsbehoeften geformuleerd.

Informatie van ouders en kinderen wordt meegenomen in gesprekken. Zij worden nog niet gezien als ervaringsdeskundigen met wie we samen doelen formuleren en elkaars oplossingen benutten.

Vanuit OGW zijn alleen die aspecten ondersteunend als ze aansluiten bij uitgangspunten van HGW.

5.2.1.2 Bevindingen HGW-cyclus op groepsniveau

Wat zijn de bevindingen van leerkrachten en interne begeleider op onze school t.a.v. het handelingsgericht werken met groepsplannen in vergelijking met het werken met handelingsplannen die uitgaan van problemen; deficit denken?

De IB heeft groepsobservaties uitgevoerd om de leerkracht te coachen bij de uitvoering van het groepsplan. Leerkrachten vinden het lastig om ondersteuningsbehoeften aan te geven. De hulpzinnen⁶¹ vanuit HGW helpen hierbij.

Deelnemende leerkrachten hebben HGW ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Bij de eindevaluatie zien we een positieve ontwikkeling in het denken en werken vanuit onderwijsbehoeften en het planmatig werken volgens de HGW-cyclus. Er wordt nog te

⁶¹ Zie voor hulpzinnen bijlage III.

weinig gezocht naar sterke kanten en interesses van alle betrokkenen en samengewerkt met leerlingen. Zij worden onvoldoende betrokken als mederegisseurs van hun eigen leerproces. Het afstemmen van de aanpak op onderwijsbehoeften moet nog groeien.

Dit zien we ook terug in de groepsobservaties. Wat sterk opviel in de observaties was dat alleen de leerkracht die aangaf nog onvoldoende af te stemmen op de onderwijsbehoeften doelen besprak met leerlingen, de instructie afstemde op de onderwijsbehoeften en fungeerde als model bij het aanleren van (oplossingsgerichte) strategieën. De andere twee leerkrachten gaven aan voldoende af te stemmen op de onderwijsbehoeften maar bij de observaties was vooral te zien dat ze zich voornamelijk lieten leiden door de methode. Leerkrachten volgden overwegend de leesmethode in plaats van opdrachten af te stemmen op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, interesses en sterke kanten. Lesdoelen werden niet met leerlingen geëvalueerd en er werd nauwelijks feedback gegeven in relatie tot de doelen. De praktijk blijkt toch weerbarstiger dan de theorie.

De groepsobservaties hebben positief bijgedragen aan het vergroten van de leerkrachtcompetenties: leerkrachten sluiten nu bewust en gericht met hun instructie aan bij de onderwijsbehoeften. Hieruit blijkt dat de groepsobservatie met feedbackgesprek van wezenlijk belang is voor de leerkracht om haar leerkrachtgedrag daadwerkelijk af te stemmen op de onderwijsbehoeften.

In analyses van groepsoverzichten zien we relevante gegevens uit gesprekken met kinderen en ouders en eigen leerstijlen van leerlingen weinig ingevuld.

Door het divergente differentiatie-model⁶² van de methode Lekker Lezen worden alle leerlingen proactief ingedeeld in een passende leesgroep.

Onderwijsbehoeften worden in het groepsoverzicht nog niet in relatie tot SMARTI - doelen⁶³ beschreven.

In het groepsplan worden, in vergelijking met 'oude' handelingsplannen, SMARTI -doelen, leerstofinhoud aansluitend bij deze doelen, instructie en begeleiding, motiverende en activerende methodieken, aandachtspunten voor de hele groep en specifieke onderwijsbehoeften beschreven. De onderwijsbehoefte staat centraal, in plaats van de beperking.

⁶² Bij divergente differentiatie worden vaste doelen voor alle leerlingen in de groep losgelaten en wordt zoveel mogelijk aangesloten bij de eigen ontwikkeling van de leerling. Er is geen basisaanbod en de leerkracht stelt subgroepjes samen, waarbij wel de mogelijkheid bestaat dat het ene subgroepje meer instructie en meer leertijd krijgt dan andere subgroepjes. Bron: Förrer en Leenders, 2010, p. 8.

⁶³ SMARTI: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden en Inspirerend.

Het groepsplan is uitgebreider, overzichtelijker, gedetailleerder en concreter, waardoor het meer houvast biedt aan leerkrachten.

Leerlingen worden nog weinig actief betrokken bij de uitvoering van het groepsplan. In het groepsplan voor Technisch Lezen worden geen cruciale leermomenten in de leerlijn aangegeven.

Volgens Förrer en Leenders (2010) vormt het groepsplan de kern van de zorgstructuur. Enkele leerlingen hebben nog RT met een individueel handelingsplan als verbijzondering van het groepsplan.

De pilot is door alle betrokkenen als leerzaam, ondersteunend en positief ervaren. Een kritische kanttekening wordt geplaatst bij tijdsinvestering en hoeveelheid papierwerk. Het compacten van het formulier groepsplan en het vermijden van overlappingsen blijft een aandachtspunt.

5.2.2 Antwoord op hoofdvraag

Kan oplossingsgerichte gespreksvoering ertoe leiden dat leerkrachten komen van probleemgerichte handelingsplannen tot groepsplannen gebaseerd op Handelingsgericht Werken?

Samenvattend kunnen we stellen dat de juiste, goede oplossingsgerichte vragen tijdens de groepsbespreking direct zijn gerelateerd aan de klassenpraktijk en aan het formuleren van onderwijsbehoeften. Reflectie van de leerkracht op het handelen in relatie tot het groepsplan moet in de groepsbespreking centraal staan.

Ik sluit me aan bij Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) die stellen dat groepsbezoeken onmisbaar zijn in ondersteuning en begeleiding van leerkrachten en dat begeleiding gerelateerd aan de dagelijkse praktijk, het beste werkt. De IB als coachend begeleider, ondersteunt de leerkracht om een goede vertaalslag naar het handelen in de klas te maken. De focus van de IB ligt op begeleiding bij het primaire proces, met als basis een handelingsgerichte én oplossingsgerichte grondhouding ondersteund door de drie basisregels en de 'zevenstappendans'. De leerkrachten hebben de oplossingsgerichte gespreksvoering, de begeleiding en ondersteuning van de IB als leerzaam, positief en ondersteunend ervaren.

5.3 Discussiepunten

Tijdens de informatiebijeenkomst '1 stap verder met 1-zorgroute' stelt Wijnand Gijzen⁶⁴ (2011) dat de HGW-cyclus op groepsniveau, efficiënter georganiseerd kan worden.

⁶⁴ Wijnand Gijzen is mede ontwikkelaar van de 1-Zorgroute.

Onderwijsbehoeften benoemen is niet steeds nodig. Gedurende de schoolloopbaan verandert er niet zoveel in onderwijsbehoeften en kan er voldaan worden met bijstelling en aanscherping. Ook vormen steeds dezelfde behoeften clusters; basis, uitdaging en instructie. Leerkrachten stellen hetzelfde groepsplan op, wat als administratieve last gezien wordt. Omdat er relatief weinig wijzigt kan de HGW-cyclus teruggebracht worden naar twee keer per schooljaar. Na 10 weken kan het plan geëvalueerd en bijgesteld worden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Door groepsplannen direct te koppelen aan opbrengstambities van school kan er opbrengst gericht gewerkt worden. Startende scholen met de HGW-cyclus wordt geadviseerd éénmaal de onderwijsbehoeften van alle leerlingen in kaart te brengen om de ‘omslag in denken’ te bewerkstelligen.

Met hun artikel “Zorg voor wat het kind nodig heeft, geeft passie” reageren Bolier en Karels (2011) op het artikel “Handelingsgericht werken” waarin dr. S.D. Post (2010) de hype rond dit onderwijsconcept aan de kaak stelt. Volgens Bolier en Karels zit de pijn niet in het Handelingsgericht Werken op zich, maar meer in de manier waarop dit over de scholen heen gerold wordt.

“Als we vergeten na te denken waarom we HGW alweer deden, dreigt het gevaar van slaaf worden van systemen en concepten en het meedeinen met hypes. Op een goede school wordt gewerkt vanuit een visie” (Bolier en Karels, 2010).

Hier wil ik bij aansluiten in mijn aanbevelingen.

5.4. Aanbevelingen

Het uitwisselen van succesvolle ervaringen met de pilot kan het schoolteam inspireren tot het verder informeren over en implementeren van HGW.

Onderstaande aandachtspunten dienen in het vervolgtraject meegenomen te worden:

We mogen groeien in het benutten van expertise van alle betrokkenen en ervaringsdeskundigheid van ouders bij het formuleren van onderwijsbehoeften. De ‘richtlijnen constructief communiceren met ouders’⁶⁵ kunnen kader en houvast bieden. Leerkrachten en IB mogen leerlingen actiever betrekken als mederegisseurs van hun leerproces. Een eerste stap is in gesprek gaan met leerlingen om hun interesses in beeld te krijgen, doelen te bespreken en te evalueren met meer aandacht voor feedback naar de leerling in relatie tot deze doelen. De stap naar het beter afstemmen van opdrachten op leerstijl, interesses en talenten van leerlingen komt hiermee in zicht. Onderwijsbehoeften kunnen dan met een breder beeld over leerlingen in relatie tot SMARTI – doelen, in het

⁶⁵ Bron: Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009).

groepsoverzicht beschreven worden.

Door tussendoelen en leerlijnen van methodes beter in beeld te krijgen kan instructie effectiever worden afgestemd en kunnen er betere keuzes worden gemaakt in het leerstofaanbod.

Als we met HGW aan de slag willen is het belangrijk dat het schoolteam een bewuste keuze maakt, passend bij onze visie en schoolontwikkelingen. Het is daarbij van belang om doelgericht en in kleine stappen te werken en om van wenselijk naar haalbaar te redeneren. In navolging van Clijsen (2008) en Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) adviseer ik begeleiding door een externe deskundige. Het stappenplan implementatie⁶⁶ kan hierbij een leidraad zijn.

⁶⁶ Bron: Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009).

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

6.1 Productevaluatie

Doel van het onderzoek was een helder beeld krijgen van de praktische toepasbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering om te komen tot groepsplannen gebaseerd op Handelingsgericht Werken. Door deze gespreksvoering kan de IB vaste patronen van probleemgericht denken tijdens groepsbesprekingen doorbreken. Leerkrachten leren anders naar kinderen kijken en reflecteren op hun handelen. Hierdoor kunnen zij onderwijsbehoeften voor Technisch Lezen formuleren en, handelingsgericht, beschrijven in een groepsplan. Dit onderzoek levert een bijdrage aan verdere implementatie van HGW binnen onze school.

Door literatuur en workshops is duidelijk geworden hoe oplossingsgerichte gesprekvoering kan ondersteunen bij het effectief ombuigen van 'deficit denken' naar denken in termen van onderwijsbehoeften. De 'zevenstappendans' biedt hiervoor een kader dat, passend bij situatie en persoonlijke voorkeur, tijdens gesprekken in allerlei combinaties kan worden toegepast. Een oplossingsgerichte houding, de 'Taal van Oplossingen'⁶⁷ en hulpzinnen vanuit HGW blijken krachtige gereedschappen om voorbij diagnoses en problemen te kijken. De onderwijsbehoefte kan hierdoor, in plaats van de onderwijsbeperking, centraal gesteld worden. Zoals in hoofdstuk 5 al is aangegeven blijken de juiste vragen, om te komen tot een HGW-groepsplan, direct gerelateerd aan de klassenpraktijk én aan het formuleren van onderwijsbehoeften. Aspecten vanuit OGW ondersteunen en versterken alleen als ze aansluiten bij de uitgangspunten en werkwijzen van HGW.

De onderzoeksresultaten zijn gebaseerd op beleving en mening van een beperkt aantal enthousiaste en betrokken deelnemers aan één HGW-cyclus voor Technisch Lezen. Hun persoonlijk werkconcept past bij de visie van HGW.

De positieve ervaringen opgedaan met de HGPS consultaties onder begeleiding van de OA leerlingenzorg sluiten aan bij de ervaringen van de pilot HGW-cyclus voor Technisch Lezen. Voor beiden gelden onderwijsbehoeften van leerlingen als uitgangspunt en beiden bieden leerkrachten praktische handvatten om het onderwijs hier op af te stemmen. Het aantal leerkrachten wat heeft deelgenomen aan HGPS consultaties is beperkt. Hierdoor kan het onderzoek niet representatief zijn voor het hele schoolteam.

Door positieve bevindingen van leerkrachten kan het invoeren van HGW gaan werken als een olievlek. Deze collega's kunnen andere teamleden enthousiasmeren en zodoende kan

⁶⁷ Bron: Cauffman en van Dijk (2010)

het draagvlak vergroten.

Het onderzoek heeft geen verrassende conclusies opgeleverd. Het is meer een bevestiging van hetgeen in de theorie gezegd wordt. De uitkomsten resulteren in het bijsturen en professionaliseren van het handelen van IB en leerkrachten tijdens de HGW-cyclus op groepsniveau.

Kwantitatieve data over de technisch leesresultaten van de leerlingen die gewerkt hebben met een groepsplan voor Technisch Lezen volgens HGW, zijn nog niet voor handen. Het effect van het werken met groepsplannen volgens HGW zou dan afgezet kunnen worden tegen kwantitatieve 'harde' opbrengsten voor Technisch Lezen. Door evaluaties van deze groepsplannen direct te koppelen aan de opbrengstambities van school zou er gekeken kunnen worden naar opbrengsten in relatie tot het werken met groepsplannen.

Effecten op langere termijn kunnen binnen dit onderzoek niet gemeten worden.

De onderzoeksvraag heeft bepaald waar het accent op moest komen te liggen en welke keuzes er gemaakt zijn uit de uitgangspunten en principes van OGW en HGW.

Prioriteit lag bij oplossingsgerichte gesprekstechnieken voor de IB tijdens de groepsbespreking en in het formuleren van onderwijsbehoeften en het opstellen van groepsplannen volgens HGW voor Technisch Lezen. Er liggen nog kansen voor het formuleren van onderwijsbehoeften en het hierop afstemmen van het onderwijs. Door het benutten van expertise van alle betrokkenen, de ervaringsdeskundigheid van ouders en leerlingen actiever te betrekken, kan een belangrijke bijdrage aan het proces geleverd worden.

6.2 Procesevaluatie

Op verschillende niveaus heeft er een 'denk- en cultuuromslag' plaats kunnen vinden door het gelijktijdig invoeren van de HGPD consultaties met de OA Leerlingenzorg en de pilot HGW-cyclus op groepsniveau. Door onderlinge ondersteuning, eenduidigheid en afstemming in de leerlingenzorg is er een voorzichtige ontwikkeling richting HGW ingezet. Het beantwoorden van de startvragen heeft als basis gediend voor het schrijven van het Startplan Onderzoek. Dit heeft geresulteerd in de Operationalisering Onderzoeksvraag. In eerste instantie is er literatuur over HGPD, HGW, de 1-Zorgroute en OGW doorgenomen. Er is veel over deze onderwerpen te vinden. Ik heb me in aanvang te breed georiënteerd. Na het moeizame proces van het formuleren van de onderzoeksvragen heb ik geprobeerd mij zoveel mogelijk te beperken tot literatuur over oplossingsgerichte gespreksvoering en de HGW-cyclus op groepsniveau. Bijna alles wat geschreven is over

HGW is te herleiden naar de literatuur over HGW geschreven door Pameijer, Van Beukering en De Lange. Afhankelijk van het vakgebied en de expertise van de schrijver vinden er accentverschuivingen in de inhoud plaats. Ook mijn bevindingen waren een ‘feest van herkenning’ met de literatuur over HGW.

Noëlle Pameijer, Tanja van Beukering en Sonja de Lange staan aan de basis van HGW en HGD (2004) en hebben, gedurende langere tijd, al veel ervaring opgedaan in de schoolpraktijk. Nieuwe praktijkervaringen dragen bij aan het optimaliseren van de werkwijze. Tevens kan HGW flexibel en op maat, passend bij de eigen werkwijze van onze school, stapsgewijs ingevoerd worden.

Door kennis te nemen van verschillende visies op zorg en veranderende opvattingen in de richting van handelingsgerichte procesdiagnostiek kon HGW en HGPD in een breder kader geplaatst worden.

Doordat ik informatie in een breder perspectief wil zien, veel onderwerpen interessant vind en alles vanuit verschillende invalshoeken wil bekijken, werd ik als bronnenonderzoeker en ontwerper al snel geconfronteerd met mijzelf. Ik vond het lastig om me bij hoofdzaken en ter zake doende informatie te houden in relatie tot de onderzoeksvraag. In details treden en uitwijken is een valkuil die mij bekend is. Er is veel informatie ingewonnen die uiteindelijk niet direct terug te leiden was naar mijn onderzoeksvragen.

“Een wijde blik verruimt het denken”, een tekst van Loesje⁶⁸ (1989) omschrijft dit beter en met minder woorden dan ik kan bedenken.

Een andere beperking is het vlot, compact en duidelijk schriftelijk weergeven van teksten op hoofdzaken en kern. Voeg daar nog een vleugje perfectionisme aan toe en alle ingrediënten zijn aanwezig om dit praktijkonderzoek als een haast onneembare vesting te maken. Gelukkig ben ik een doorzetter en nooit te oud om te leren. Ik bijt me vast in een gesteld doel.

De inspirerende workshops “Oplossingsgerichte gespreksvoering; een landschap van mogelijkheden” (Kienhuis, 2010) en “Counseling and teaching Toward Solutions. Creating opportunities for students to see themselves as competent” (Metcalf, 2011) hebben met hun veel praktijkgerelateerde voorbeelden en handreikingen model gestaan voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. De oplossingsgerichte houding en coaching met een toekomstgeoriënteerde visie hebben ook bijgedragen aan mijn persoonlijke

⁶⁸Bron: Loesje (1998), *Goud van Oud*, internet www.loesje.nl/posterarchief/uitgebreid

‘Loesje’ is een actiegroep die door het schrijven van teksten op posters het leven op de wereld mooier maakt. Loesje kiest voor het affiche als medium.

ontwikkeling.

De nimmer aflatende stimulans, ondersteuning, kritische feedback en de juiste vragen van mijn 'critical friends', mijn opleidingscoördinator en mijn collega's hebben mij scherp gehouden en er toe bijgedragen dat ik uiteindelijk deze vesting heb kunnen nemen.

De praktische uitvoering, het geven van teaminformatie over HGW met een PowerPoint presentatie⁶⁹ en het verzamelen en analyseren van data, gaf weinig problemen.

Het groepsinterview had alleen een meerwaarde ter bevestiging van de antwoorden op de andere onderzoeksmethoden. Tijdens het uitwerken van dit interview kwam ik erachter dat de opnames vanaf halverwege slecht en onverstaanbaar waren. Er is geen informatie verloren gegaan omdat ik tijdens het gesprek aantekeningen had gemaakt in de reeds ontworpen matrix.

Sterke kant van dit onderzoek is de doorlopen HGW-cyclus met drie leerkrachten. Het heeft veel tijd in beslag genomen van alle betrokkenen maar door deze pilot heb ik de theorie kunnen toetsen aan de eigen schoolpraktijk. Dit onderzoek levert voor mij en onze school een meerwaarde op voor het handelen in de schoolsituatie. Hierdoor kunnen we het vervolgtraject gericht aansluiten bij bestaande werkwijzen en de eigen situatie.

De feedback van collega's heeft me geleerd kritisch en onderzoekend, in nauwe samenhang met de praktijk, te kijken naar theoretische principes en uitgangspunten. De uitslag van het onderzoek bevestigt de theorie, nu onderbouwd door de eigen praktijk. Door het doen van onderzoek heb ik een kritische en onderzoekende houding aangeleerd, heb ik geleerd verbanden te leggen en verschillen te zien. Ook heb ik geleerd dat het doen van onderzoek een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verbeteren van mijn handelen in de praktijk.

De uitdaging ligt in een verdere implementatie van HGW door inspireren, informeren en uitproberen van HGW door het hele team bij Technisch Lezen. De aanbevelingen uit hoofdstuk 5, de ervaringen opgedaan bij de pilot en de HGPD-consultaties worden hierbij benut. HGW staat voor de komende schoolplanperiode (2011-2017) bovenaan de agenda.

"Het is daarbij van belang om doelgericht en in haalbare stappen te werken en om van wenselijk naar haalbaar te redeneren"

(Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

⁶⁹ Zie bijlage V, PowerPoint HGW informatie team 01-02-2011.

Literatuur

Boeken:

- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V., tweede herziene druk (2009).
- Cauffman, L., Dijk van D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: uitgevers Boom Lemma, eerste druk, derde oplage.
- Clijsen, A., Lange, S. de, Leenders, IJ., Pameijer, N., Spaans, G. (2006). *Afstemming begrippen in de leerlingenzorg*. WSNS+ weer samen naar school.
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC groep.
- Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de, Spaans, G. (2007). *1-Zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. WSNS+ en KPC groep.
- Förrer, M., Leenders, IJ. (2010). *Handreiking werken met groepsplannen in het kader van het taal / leesonderwijs*. Utrecht: PO Raad; Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl.
- Lakerveld, J. van, Otter, M. den e.a. (2009). *Perspectief op inclusief. Vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Fontys OSO & Garant-Uitgevers n.v.
- Le Fevere de ten Hove, M., Callens N., Gheijssen T., & Maene W. (2007). *Survivalkit voor leerkrachten: Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen - Apeldoorn: Fontys OSO & Garant-Uitgevers n.v. [Electronic version].
<http://books.google.com/books?id=IHaNydAu6ckC&lpg=PP1&hl=nl&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Elf factoren die tot betere leeropbrengsten leiden*. Beknopte uitgave. Middelburg: Een gezamenlijk project van Bazalt, HCO, Fontys Fydes en Onderwijsadvies (2011).
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2^e druk.

Artikelen:

- Bolier, L.G., Karels, K. (2011). Zorg voor wat het kind nodig heeft, geeft passie [Electronic version]. *Reformatisch Dagblad, Opinie*, 22 april 2011.

- Gijzen, W. (2008). 1-Zorgroute. Informatie over de implementatietrajecten op regioniveau [Electronic version]. *Brochure CED groep educatieve dienstverlening, versie september 2008*.
- Gijzen, W. (2008). 1-Zorgroute. Informatie over de implementatietrajecten op schoolniveau [Electronic version]. *Brochure CEDgroep educatieve dienstverlening, versie september 2008*.
- Moerkens, M. (2011). Passend Onderwijs en de kansen voor de intern begeleider. *Beter Begeleiden*, 2, 18-21.
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2010). De uitgangspunten van Handelingsgericht werken [Electronic version]. *JSW*, 7, 6-9.
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2010). De uitgangspunten van Handelingsgericht werken (2) [Electronic version]. *JSW*, 8, 12-15.
- Pameijer, N., Beukering, T. van (2010). Handelingsgerichte diagnostiek en remedial teaching (1): de uitgangspunten. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 1, 6-11.
- Post, S.D. (2011). Handelingsgericht werken [Electronic version]. *Reformatisch Dagblad, Welbeschouwd*, 27november 2010.
- Tummers, B. (2007). Hoe competent de leerkracht. Hoe competent de leerling. Handelingsgerichte procesdiagnostiek: HGPD [Electronic version]. *Redax*, april 2007, 4-8.

Internetsites:

- Brief Solutions Pty Ltd. 'Solutions in business. Applying a Strength-based and Solution-focused Approach in Business and Organizations'. Internetpagina op URL: <http://www.briefsolutions.com.au/business/index.html> (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- Bijsterveldt, M. van (2011). *Naar passend onderwijs*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal over een nieuwe stelstel van passend onderwijs. Internet www pagina op URL: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/01/31/naar-passend-onderwijs.html> (Geraadpleegd op 23-03-2011).
- Miller, R. (2006) 'Holistic education', Internet www pagina op URL: http://www.pathsoflearning.net/articles_A_New_Culture_Needs_a_New_Education.pdf

- Oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl. 'Website bij het handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs van Louis Cauffman en Dick J. van Dijk, m.m.v. Martin Santman en Nico Schouws'. Internet www pagina op URL: <http://www.oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl/synopsis> (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- Oplossingsgericht begeleiden.nl. Internet www pagina op URL: <http://www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl> (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- Passendonderwijs.nl. Internet www pagina op URL: <http://www.passendonderwijs.nl> (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- Solutions Centre. 'Limitless Applications of the Solution Focused Model.' Internet www pagina op URL: <http://www.solutions-centre.org> (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- Solution-focused.nl. 'Netwerk oplossingsgericht werkenden. De methodiek van het oplossingsgericht werken'. Internet www pagina op URL: <http://www.solution-focused.nl> (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- 1-Zorgroute.nl. 'CEDgroep. Basisonderwijs. Zorg'. Internet www pagina op URL: <http://www.1-zorgroute.nl/basisonderwijs/zorg.aspx>. (Geraadpleegd op 09-01-2011).
- http://www.xs4all.nl/~josbergk/pod/stevens_overdenken_en_doen.pdf

Achtergrondliteratuur / aanvullende informatie:

- Buschman, D. e.a. (2010). *Tien keer beter! 2. Leraren verbeteren hun onderwijspraktijk door onderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Fontys OSO & Garant-Uitgevers n.v.
- Born, J. van den (2010). Stichting Samenwerkingsverband WSNS Regio Land van Nassau 44.04. *Zorgplan Regio Land van Nassau 2010-2011*.
- Edux Onderwijsadvies Leerlingenzorg (2010). *Handelingsgerichte Procesdiagnostiek HGPD: pedagogisch optimisme in de praktijk*.
- Harinck, N. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant, 6^e druk (2010).
- Louw, A. van de (2007). *Schoolplan Basisschool ... 2007 – 2011*.
- Smeekens, R. (2007) *Document Zorgstructuur Basisschool....*
- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 3^e druk (2010).

Overige:

- Kienhuis, J. (2010). Bijeenkomst *Oplossingsgerichte gespreksvoering; een landschap van mogelijkheden* (en aanvullende literatuur bij Materclass). Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Woensdagacademie, Masterclass 27 oktober 2010.
- Metcalf, L. (2010). Bijeenkomsten *Counseling towards solutions* (en aanvullende literatuur bij module OWO4). Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Leerroute Master Special Educational Needs, Oplossingsgericht werken in het onderwijs (OWD1) 2010-2011. Utrecht, 13 en 14 januari 2011.
- Gijzen, W. (2011). Voorlichtingsbijeenkomst *1stap verder met 1-zorgroute. Opbrengstgericht en efficiënt werken met de 1-zorgroute*. Eindhoven, 16 februari 2011.

Bijlage I

De 'zevenstappendans' of 'onderwijstango'

Cauffman en van Dijk (2010)



Stap 1: contact leggen.

Deze stap is de startmotor van de verandering. Kenmerkend voor een goed contact is authentieke aandacht met als doel een optimale werkrelatie tot stand brengen.

Stap 2: context verhelderen.

Elke kwestie speelt zich af in een bepaalde context en de omgevingsfactoren maken onlosmakelijk deel uit van de oplossing. De vraag hierbij is: "Vertel eens iets over jezelf". De boodschap die je daarmee uitzendt is dat je meer belangstelling hebt voor de mens dan voor het probleem. Bij het doorvragen ben je niet geïnteresseerd in oorzaken, maar in achtergronden.

Stap 3: doelen stellen.

De enige doelen die, vanuit het coachend mandaat, de moeite waard zijn om aan te werken, zijn de doelen van de gesprekspartner zelf. Dé doelstellingsvraag: "Wat moeten we vandaag bespreken zodat dit voor jou nuttig zal zijn?" Bij het doorvragen kom je tot doelen die praktisch, realistisch, realiseerbaar, in gedragstermen observeer zijn, bij voorkeur van klein naar groot. Ze hoeven niet SMART te zijn, de tijdsfactor is niet nodig.

Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren.

Als coach kun je door oplossingsgerichte vragen te stellen de gesprekspartner helpen om opnieuw toegang te krijgen tot zijn krachtbronnen. De vraag hierbij is: "Wat werkt er WEL nog (ondanks de problemen)?" Bij het doorvragen richt je je op de uitzonderingen, de momenten waarop het wel goed gaat. Uitzonderingen zijn deeloplossingen.

Stap 5: complimenten geven.

Complimenten zijn de kern van de 'zevenstappendans'! Voorwaarden voor effectieve complimenten zijn authenticiteit en relevantie in de formule $D = R \times C$ (Doel = Resource x Compliment). Een compliment over een krachtbron die de 'cliënt' kan gebruiken om zijn/haar doel te bereiken.

Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Door differentiaties aan te brengen, helpen we de werkelijkheid te nuanceren. De vraag hierbij is: "Op een schaal van 1 tot 10, waar bevind je je nu?" Bij het doorvragen stel je 'schaalvragen' volgens een min of meer vaststaand patroon. Eerst vraag je hoe het al gelukt is om van 0 tot de huidige positie te komen en vooral wat

daarbij goed geholpen heeft. Daarna vraag je wanneer je gesprekspartner al eens hoger heeft gestaan op de schaal en hoe dat toen gelukt is. Ook kun je vragen hoe een hogere positie op de schaal eruit zou zien. Dit soort vragen mondt uit in de vraag welke stap vooruit je gesprekspartner wil zetten om op de volgende positie op de schaal te komen.

Stap 7: je op de toekomst oriënteren.

De vraag hierbij is: “Hoe ziet dat er in de toekomst uit?” Bij het doorvragen ben je niet geïnteresseerd in het verleden en oorzaken, maar in de toekomst en oplossingen. Je laat de toekomst zo concreet mogelijk, vanuit alle zintuigen, beschrijven.

Bijlage II

De zeven uitgangspunten van het Handelingsgericht Werken

Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009).

1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
Wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te behalen. Denk aan instructie op een andere manier, extra leertijd of uitdaging. Hoe de leerkracht de leerling hierbij zo goed mogelijk kan ondersteunen.
2. Afstemming en wisselwerking: het gaat niet alleen om het kind, maar om het kind in wisselwerking met zijn omgeving
Het gaat om deze leerling in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school en van deze ouders. Hoe goed is de omgeving afgestemd op wat dit kind nodig heeft?
3. Leerkrachten realiseren passend onderwijs en leveren daarmee een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van leerlingen op het gebied van leren, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren. Het is de leerkracht die het doet. Wat heeft zij⁷⁰ hiervoor nodig, wat zijn haar ondersteuningsbehoeften?
4. Positieve aspecten van het kind, leerkracht, groep, school en ouders zijn van groot belang. Naast problematische aspecten zijn deze nodig om de situatie te begrijpen, ambitieuze doelen te stellen, om een succesvol plan van aanpak te maken en uit te voeren. We doelen op kansen en krachten en situaties waarin het probleemgedrag zich niet voordoet (de 'uitzonderingen')
Positieve aspecten bieden perspectief: dat wat goed gaat breiden we verder uit. Dit zien we terug bij het maken van groepsplannen: we vertrekken vanuit krachten en kansen: wat deze groep, subgroep of leerling al kan. In iedere groepsbespreking worden stimulerende factoren, tezamen met belemmerende factoren, systematisch in kaart gebracht en vertaald in concrete doelen en onderwijsbehoeften.
5. Samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen, ouders, interne en externe begeleiders is noodzakelijk om een effectieve aanpak te realiseren.
Dit vraagt constructieve communicatie tussen betrokkenen. Samen wordt de situatie geanalyseerd en naar oplossingen gezocht. Leerlingen zijn mederegisseurs van hun eigen leerproces.
6. Doelgericht werken.
Het team formuleert korte- en lange termijn doelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van alle leerlingen en evalueert deze in een cyclus van planmatig handelen. Ambitieuze doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief adaptief onderwijs (Marzano, 2007). Doelen vertalen we in leerstofplanning, zichtbaar in het groepsplan.
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.
Het is duidelijk hoe de school wil werken en waarom. Er zijn heldere afspraken over wie wat doet, waarom, hoe en wanneer. Formulieren en checklists met alle zeven uitgangspunten van HGW ondersteunen dit streven.

⁷⁰ We spreken bij de leerkracht en de andere professionals over 'zij'. Uiteraard gaat het in beide gevallen om 'hij' of 'zij'.

Bijlage III

HGW hulpzinnen onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften

Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009, p. 17, p. 24 - 25)

Hulpzinnen om onderwijsbehoeften te formuleren:

Deze leerling heeft

- *instructie nodig die...*
- *opdrachten of taken nodig die...*
- *leeractiviteiten of materialen nodig die...*
- *een leeromgeving nodig die...*
- *spel nodig dat...*
- *feedback nodig die...*
- *groepsgenoten nodig die...*
- *een leerkracht nodig die...*
- *ouders nodig die...*
- *hulp of ondersteuning nodig bij...*
- *overige...*
- ...om het gesteld doel te kunnen behalen.*

Hulpzinnen om ondersteuningsbehoeften te formuleren:

Als leerkracht wil ik bereiken dat...(doel). Zelf kan ik al...Verder heb ik nodig...

- *kennis van...*
 - *vaardigheden om...*
 - *ondersteuning tijdens...*
 - *materialen waarmee...*
 - *collega's die...*
 - *een IB die...*
 - *een leidinggevende die...*
 - *'meer handen in de klas' in de vorm van...*
 - *ouders die...*
 - *een AB, RT of andere leer- en gedragsspecialist, schoolpsycholoog / orthopedagoog die....*
- Of, ondersteun mij als leerkracht door...*
- *samen met mij leerlingenmateriaal te analyseren met als vraag...*
 - *mee te denken en van gedachten te wisselen over ...*
 - *praktijkvoorbeelden te laten zien van ...*
 - *uitleg te geven over... zodat ik kan reflecteren op mijn aanpak van...*
 - *schriftelijke informatie te geven over...*
 - *samen een planning te maken gericht op...*
 - *de gelegenheid om bij een collega op groepsbezoek te gaan om te zien hoe zij...*
 - *een collega bij mij in de groep te laten komen om voor te doen hoe zij...*
 - *bij mij te komen observeren hoe ik...en me daar feedback op te geven...*
 - *mij te herinneren aan...*
 - *mij aan te spreken als...*
 - *mij uit te dagen door...*
 - *mij te coachen op...enzovoort.*

Bijlage IV

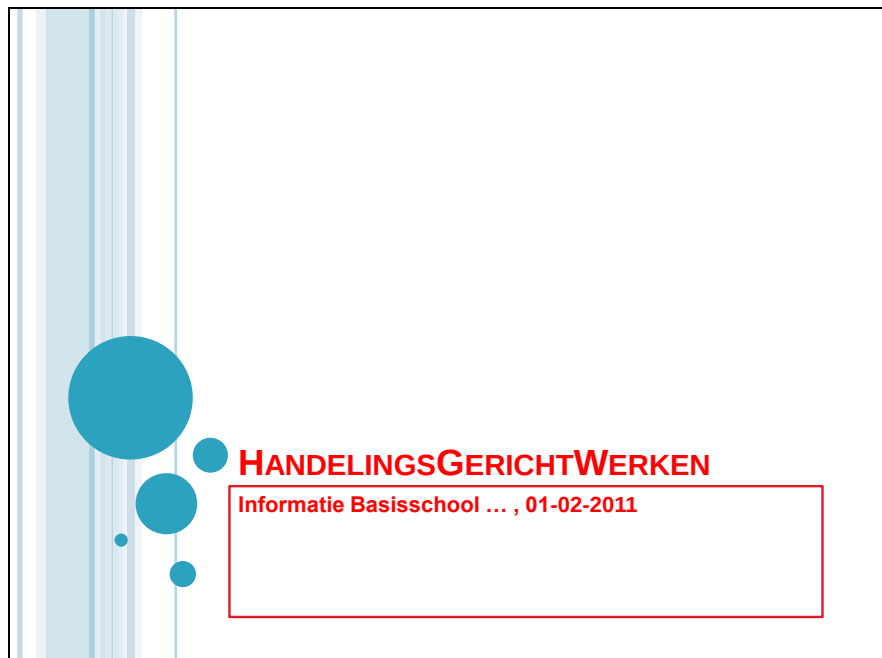
De HGW-cyclus op groepsniveau: de groepsbespreking

Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009, p. 96)

Tijdens de groepsbespreking komen een aantal vaste bespreekpunten aan bod.

De agenda omvat de volgende onderwerpen:

- *Bespreekpunten en vragen van leerkracht en IB:* Wat gaan we bespreken? Wat zijn de verwachtingen? Wat willen we bereiken?
- *Evaluatie vorig groepsplan:*
In hoeverre hebben de leerlingen de doelen van het basisaanbod bereikt? Wat heb je geleerd van de afgelopen periode? Waar ga je mee door? Wat wil je uitbreiden? Welke aanpassingen zijn er nodig?
- *Aandachtspunten hele groep:*
Wat zijn de sterke en minder sterke kanten qua sfeer, werkklimaat enz. Welke stimulerende aspecten kun je benutten en welke belemmerde aspecten wil je aanpakken?
- *Inzoomen op bepaalde leerlingen.*
Bij welke leerlingen heb je vragen of twijfels? Door hen samen te bespreken, krijg je een betere kijk. Afspraken over eventueel verdere onderzoeken en vervolgspraken.
- *Realiseren van het groepsplan.*
Wat zijn de ondersteuningsbehoeften?
- *Motivatatie, zelfvertrouwen en competentie.*
Hoe gemotiveerd en hoeveel vertrouwen heeft de leerkracht erin om met dit groepsplan aan de slag te gaan? De leerkracht geeft aan waar zij behoefte aan heeft en wat bij haar werkt.
- *Groepsbezoek.*
De leerkracht en IB bereiden het groepsbezoek voor; welke vragen en twijfels zijn er over de vertaling van het groepsplan naar de lesactiviteiten?
- *Aanmelding van één of meer leerlingen voor een leerling-bespreking of zorgteam.*
Tijdens de groepsbespreking kan er de behoefte ontstaan om diepgaander (en met andere deskundigen) een leerling te bespreken.



WAAROM DIT ONDERWERP?

- **Passend Onderwijs:**
het verbeteren van de kwaliteit van de onderwijszorg, zodat in de klas passend onderwijs aan elke leerling, zowel zorgleerling als de meerbegaafde leerling, geboden kan worden
- **Project 'Zorg in de klas'**
- **Veelheid aan individuele handelingsplannen:**
 - in de praktijk haast onuitvoerbaar en gaat ten koste van de instructie en begeleiding
 - gaan uit van problemen wat afbreuk doet aan de competenties van de leerling
 - leerkracht: hoe kan ik de zorg in de klas daadwerkelijk vorm geven?
Vertaalslag van adviezen naar het handelen in de groep.

DOEL HGW:

- de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen verbeteren
- adaptief onderwijs en concrete, doeltreffende leerlingbegeleiding; effectief omgaan met verschillen tussen de leerlingen tijdens de reguliere lessen
- planmatig en cyclisch

UITGANGSPUNTEN HGW:

1. Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal
2. Afstemming en wisselwerking
3. De leerkracht doet ertoe
4. Positieve aspecten zijn van groot belang
5. We werken constructief samen
6. Ons handelen is doelgericht
7. De werkwijze is systematisch en transparant

HGW: WEER WAT NIEUWS?

Leerkrachten passen al veel van deze uitgangspunten toe, HGW biedt een kader:

- Wat doen we al handelingsgericht en wat zouden we nog meer handelingsgericht willen doen?
- Doelgericht en in kleine haalbare stappen
- Van wenselijk naar haalbaar

Team maakt de keuzes en kan zijn voordeel doen met HGW: van onbewust bekwaam of onbekwaam > bewust bekwaam



Omslag in denken:

- o Van wat een kind heeft (probleem) naar wat het nodig heeft van de leerkracht
- o Van probleemgericht naar oplossingsgericht denken
- o Van een school die ouders informeert naar een school die tevens ervaringsdeskundigheid van ouders benut



HGPD:

dezelfde uitgangspunten, maar op een ander niveau:

- analyse onderwijsleerproblemen met als doel een effectieve aanpak
- wat gaat goed en wat is moeilijk?



1. ONDERWIJSBEHOEFTE CENTRAAL

Wat heeft deze leerling nodig om doel te behalen,
pedagogisch en didactisch?

De leerling heeft...

- instructie nodig die...
- opdrachten of taken nodig die...
- leeractiviteiten of materialen nodig die...
- feedback nodig die...
- groepsgenoten nodig die...
- een leerkracht nodig die...
- ouders die...



In de HGW-cyclus wordt dit uitgewerkt voor de hele groep,
eventueel subgroepjes en een of meer individuele leerlingen
Begeleiding zoveel mogelijk binnen de groep:

- groepsplannen
- groepsbesprekingen

Hoe ziet het gewenste onderwijsaanbod er concreet uit en wat
betekent dit voor de aanpak van de leerkracht?

1. Wat is wenselijk?
2. Wat is hiervoor nodig?
3. In hoeverre is dit haalbaar?



2. AFSTEMMING EN WISSELWERKING

Leerlingen verschillen, maar groepen, leerkrachten, scholen en ouders verschillen ook!

Reflectie en systeemaanpak:

we richten ons op **déze leerling in déze groep, bij déze leerkracht, op déze school en van déze ouders**

Wat gaat goed en wat is problematisch?

Wat is door ons als school te beïnvloeden?



3. DE LEERKRACHT DOET ERTOE

Van onderwijsbehoeften van leerlingen naar ondersteuningsbehoeften van leerkrachten.



Wat heb ik nodig om dit kind of deze groep de aanpak te bieden die het nodig heeft?

- Als leerkracht wil ik bereiken dat...(doel)
- Zelf kan ik al...
- Verder heb ik nodig...
- Kennis van...
- Vaardigheden om...
- Ondersteuning tijdens...
- Materialen waarmee...
- Collega's die...
- Een IB of leidinggevende die...
- Meer handen in de klas in de vorm van...



4. POSITIEVE ASPECTEN ZIJN VAN GROOT BELANG

Positieve aspecten bieden perspectief:
dat wat goed gaat breiden we verder uit

We doelen hierbij op:

- o allerlei krachten, zoals talenten, kwaliteiten, interesses en succesvolle aanpakken
- o situaties waarin het probleemgedrag zich niet voordoet (de uitzonderingen): wanneer lukt het wel



5. CONSTRUCTIEVE SAMENWERKING MET OUDERS EN LEERLINGEN



Goede, constructieve communicatie tussen school en ouders is effectief bij het verbeteren van de werkhouding, het sociaal emotioneel functioneren en de schoolprestaties.

We praten zoveel mogelijk 'met' in plaats van 'tegen' of 'over' leerlingen en hun ouders

HGW richtlijnen:

1. Laat ouders weten dat ze welkom zijn en benadruk het gemeenschappelijk belang: het kind;
2. Wees duidelijk over de rol en verantwoordelijkheden van school en ouders;
3. Benut de begeleidingsstructuur van de school als kader voor communicatie;
4. Benoem dat het gedrag van een leerling op school anders kan zijn dan thuis;
5. Verwoord zowel zorgen als positieve aspecten
6. Wees duidelijk over de bedoelingen van school
7. Maak samen afspraken, leg deze schriftelijk vast, geef ouders een kopie en evalueer de afspraken



6. DOELGERICHT WERKEN

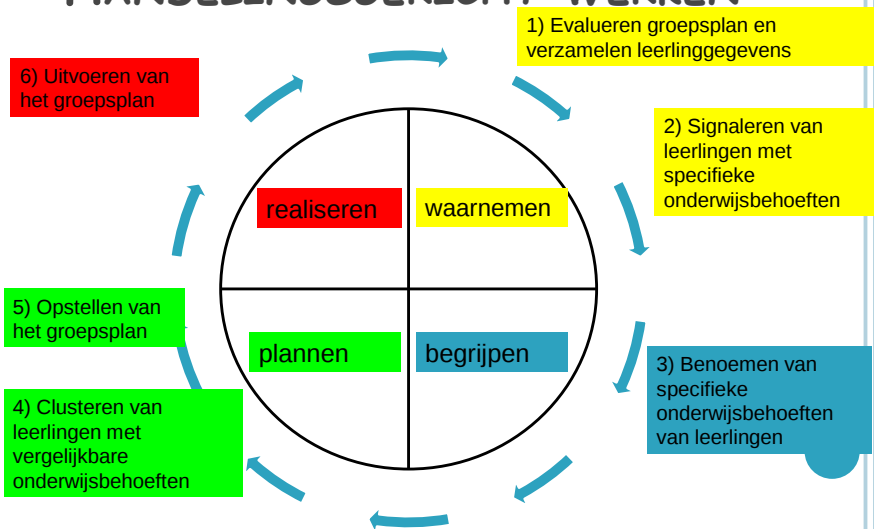
Ambitieuze, uitdagende doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief adaptief onderwijs

Formuleer korte- en lange termijn doelen

Evalueren in een cyclus van planmatig handelen



HANDELINGSGERICHT WERKEN



7. SYSTEMATISCH EN TRANSPARANT

Op school zeggen we wat we doen en we doen wat we zeggen

Een handelingsgerichte leerkracht werkt planmatig:
3X per jaar HGW-cyclus doorlopen op
groepsniveau met steun van de IB

Functionele formulieren:

- HGW herkenbaar en bespreekbaar (leidraad, geheugensteun),
- helpen bij de planning van het dagelijks werk en de reflectie daarop

WAT BETEKENT DIT VOOR EEN SCHOOL?

- Vertrekken vanuit kansen, vertaald in doelen en onderwijsbehoeften in een **groepsplan**.
- Elk schoolrapport, verslag of formulier bevat *positieve kenmerken* van kind, leerkracht, groep, school en ouders
- In iedere bespreking is er de vraag “*wat gaat wel goed? Wanneer lukt het wel? Waarin zijn deze leerling, groep, leerkracht of ouders sterk?*” En hoe benutten we dit in onze aanpak?
- In gesprekken met ouders, leerkrachten onderling, met IB of leidinggevende komen altijd *positieve aspecten* aan de orde
 - **Oog voor effectief en positief leerkrachtgedrag**
 - **Complimenten geven is onderdeel van de schoolcultuur**

PRAKTIJKONDERZOEK:

Oplossingsgerichte gespreksvoering om tijdens groeps- en leerlingbesprekingen te komen tot groepsplannen voor technisch lezen volgens handelingsgericht werken (HGW)

Wie?

3 groepsleerkrachten uit groep 6 en IB

Hoe?

- Vragenlijst 'schema reflectie HGW'
- Formats en checklists: analyse van pedagogisch-didactisch groepsoverzicht – pedagogisch-didactisch groepsplan voor Technisch lezen
- Observatie
- Interview

Bijlage VI

Vragenlijst leerkrachten oplossingsgerichte gespreksvoering door IB

Naam: _____ Groep: _____

N.a.v. onze groepsbesprekingen in de pilot Handelingsgericht werken (HGW) – cyclus, wil ik jullie medewerking vragen voor het invullen van onderstaande vragenlijst. Deze vragenlijst is een hulpmiddel om tot antwoorden te komen voor mijn praktijkonderzoek. Het onderzoek is gericht op het voeren van oplossingsgerichte gesprekken door de IB tijdens groeps- en leerling-besprekingen om te komen van probleemgerichte handelingsplannen tot groepsplannen volgens HGW.

De onderzoeksvraag is:

“Kan oplossingsgerichte gespreksvoering ertoe leiden dat leerkrachten komen van probleemgerichte handelingsplannen tot groepsplannen gebaseerd op Handelingsgericht werken?”

Een van de deelvragen om de onderzoeksvraag te beantwoorden is:

“Hoe kan ik als IB oplossingsgerichte gesprekken voeren tijdens de groepsbespreking zodat de leerkracht kan komen tot een groepsplan voor voortgezet technisch lezen, gebaseerd op HGW?”

Voor de oplossingsgerichte vragen ben ik uitgegaan van een variant van de ‘zevenstappendans’: de ‘onderwijstango’, waarmee je samen met de ander naar oplossingen danst en van de hulpzinnen uit HGW. Tijdens de besprekingen heb ik alleen die stappen ingezet die ik nuttig achtte.

Kun je aangeven in hoeverre onderstaande oplossingsgerichte stappen je geholpen hebben om te komen tot het invullen van het pedagogisch-didactisch groepsplan met het beschrijven van de onderwijsbehoeften en het groepsplan volgens HGW voor technisch lezen?

Per item kun je aangeven in hoeverre dit van toepassing is:

1 = niet of nauwelijks van toepassing

2 = enigszins van toepassing

3 = grotendeels van toepassing

4 = geheel van toepassing

	Stappen en vragen: zet een kruisje bij het cijfer wat van toepassing is:	1	2	3	4
	Stap 1: contact leggen.				
1.1	De IB geeft authentieke aandacht om de samenwerkingsrelatie op te bouwen.				
1.2	Wat kunnen we doen om te bereiken wat we willen bereiken?				
1.3	Hoe zullen we merken dat je bereikt hebt wat je wil bereiken?				
1.4	De IB sluit aan / bouwt voort op datgene wat al (of nog steeds) werkt voor de ander.				
	Stap 2: context verhelderen.				
2.1	De IB vraagt naar de leerkracht en zijn groep en zet de leerkracht aan het ‘werk’.				
2.2	Bij het doorvragen is zij meer geïnteresseerd in achtergronden dan in oorzaken.				
	Stap 3: doelen stellen.				
3.1	Dé doelstellingsvraag: “Wat moeten we vandaag bespreken zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?”				
3.2	Bij doorvragen komt de IB tot doelen die praktisch, realistisch, realiseerbaar, in gedragstermen observeer zijn, bij voorkeur van klein naar groot.				
	Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren.				
4.1	Doorvragen naar wat er wel werkt. Het gaat om die aangelegenheden die er voor de betrokkene toe doen: inspanning, motivatie, intelligentie, inzet, kameraadschap, spontaniteit, vergevingsgezindheid, timemanagement, sociale vaardigheid enz.				
4.2	Doorvragen naar uitzonderingen op het probleem om daar op voort te bouwen. Zijn er momenten waarop het beter gaat, waarop het probleem zich niet (of in mindere mate voordoet)?				
4.3	Doorvragen naar oplossingen uit een andere context: situaties waarin de ander, ondanks				

	zijn hinderlijke klachten, goed functioneert. De ene les / opdracht is de andere niet – wanneer gaat het goed?				
	Stap 5: complimenten geven.	1	2	3	4
5.1	Een goed compliment is afgestemd op het doel van de geadresseerde en zijn resources (hulpbronnen).				
5.2	Een compliment verstevigt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen.				
5.3	Complimenten / bemoedigen bieden de ander de kracht om meer te doen wat werkt.				
	Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken.				
6.1	Schaalvragen: op een schaal van 1 tot 10, waar bevind je je nu? Hoe is het al gelukt om van 0 tot de huidige positie te komen en vooral wat daarbij goed geholpen heeft. Wanneer heb je weleens hoger gestaan op de schaal en hoe is dat toen gelukt? Hoe zou een hogere positie op de schaal eruit kunnen zien. Welke stap vooruit zou je willen zetten om op de volgende positie op de schaal te komen?				
	Stap 7: je op de toekomst oriënteren				
7.1	<u>De vraag hierbij is: “Hoe ziet dat er in de toekomst uit?”</u> Bij het doorvragen is de IB geïnteresseerd in de toekomst en in mogelijke oplossingen. De IB laat de toekomst zo concreet mogelijk omschrijven, vanuit alle zintuigen. “Wat wil je graag anders zien en hoe zul je dat merken dat zich dat voordoet?” “Wat zullen de eerste tekenen zijn dat je kleine vooruitgang boekt in de richting van wat je wilt bereiken?” “Wat zul je dan anders doen?”				
7.2	<u>De mirakelvraag:</u> “veronderstel eens dat er, terwijl je slaapt, een mirakel gebeurt. En in dat mirakel wordt het probleem dat je zojuist hebt uitgekozen, voldoende opgelost om er straks geen last meer van te hebben. Als je een uitdaging had gekozen, zorgt het mirakel ervoor dat je voldoende gewapend bent voor de volgende stap in de richting van wat je graag zou willen bereiken. Morgenochtend word je wakker op de gebruikelijke tijd. Je hebt er geen idee van dat dit mirakel heeft plaats gehad. • Hoe zou je merken dat dit mirakel zich heeft voltrokken? • Wat zou je anders doen? En wat nog meer...en wat nog meer..wat nog meer...enz. • Waaraan zouden anderen merken dat dit mirakel heeft plaats gevonden? • Zou je op een andere manier naar school gaan? • Hoe zouden je leerlingen en/of collega's merken dat het probleem is opgelost? • Hoe zouden zij daarop reageren, denk je?”				
7.3	<u>De mirakelvraag zonder het woord ‘mirakel’.</u> Veronderstel dat je probleem voldoende is opgelost om er geen last meer van te hebben: wat zou je dan anders doen / zeggen / denken / voelen?				
8	Uitgangspunten van oplossingsgericht werken:				
8.1	Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.				
8.2	Als iets wel (beter) werkt, doe er meer van.				
8.3	Als iets blijkt te werken, leer het (van / aan) iemand anders.				
9	<u>De hulpzinnen vanuit HGW</u> ter ondersteuning bij het formuleren van de onderwijsbehoeften: Dit kind heeft ...een instructie nodig..., ...opdrachten nodig..., ...(leer)activiteiten nodig..., ...feedback nodig..., ...groepsgenoten nodig..., ...een leraar nodig...etc.				
10	<u>Zinnen en vragen vanuit HGW om de leerling erbij te betrekken:</u> Nu kan ik... Straks wil ik... Wat kan ik zelf doen om dat 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...				
11	Achteraf: Wat was nuttig?				
12	Achteraf: Hoe gaan we het concreet uitvoeren? Waar kunnen we direct (eventueel morgen) al mee beginnen enz?				
Aan welke van bovenstaande punten heeft de IB geen of onvoldoende aandacht geschonken die volgens jou wel ondersteunend kunnen zijn?					

Feedback naar IB over de HGW-cyclus (in telegramstijl):

Verschillen groepsbespreking HGW – groepsbesprekingen de Spindel:

Verschil zorgl.n overzicht groepsbespreking – ped. didactisch groepsoverzicht groepen 3-8:

Verschil groepshandelingsplan T. Lezen – groepsplan T. Lezen:

Als je nog aanvullingen en/of opmerkingen hebt wil je die dan hier vermelden?

Als er nog vragen of onduidelijkheden zijn, dan hoor ik het graag.

Alles wordt anoniem verwerkt en de bevindingen worden uiteraard met je besproken.

Bij voorbaat hartelijk dank voor je medewerking.

Ria Smeekens – Interne begeleider.

De uitgangspunten van HGW en mijn dagelijks werk	Wat doe ik al handelingsgericht? Recente voorbeelden? Wat is het effect ervan?	Februari 2011 Schaal 1 t/m 10 Waar sta ik nu? Waar over 3 maanden?		Wat zou ik handelingsgericht willen doen? Hoe? Concrete suggesties?	Ondersteunings- behoeften	Evaluatie mei 2011 Wat doe ik nu meer, bewuster handelingsgericht? Waar kun je dat aan zien? Schaal 1 t/m 10	
		Nu	Mei				
1. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zo veel mogelijk op af te stemmen. In gesprekken met collega's, leerlingen en hun ouders probeer ik erachter te komen wat de onderwijsbehoeften zijn.							
2. Afstemming en wisselwerking Bij de analyse van een situatie richt ik me op dit kind in deze groep, bij deze leerkracht, in deze school en van deze ouders. In gesprekken over mijn leerlingen analyseer ik ook de afstemming en wisselwerking tussen mij en deze leerling(en) en ouders? Welke interactiepatronen zijn ontstaan? Welke positieve patronen wil ik uitbreiden? Welke negatieve patronen wil ik ombuigen? Bij een observatie of groepsbezoek kijken we naar de wisselwerking. Hoe kan ik beter afstemmen op wat deze leerling(en) nodig heeft (hebben)? Ik experimenteer door mijn aanpak bewust te veranderen en na te gaan wat het effect ervan is: werkt het?							

3. De leerkracht doet ertoe Ik ben ervan overtuigd dat ik het leren, de werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren van al mijn leerlingen positief kan beïnvloeden. Ik reflecteer op mijn persoonlijke opvattingen over collega's, leerlingen en hun ouders, ik ben me ervan bewust dat deze bepalend zijn voor mijn handelen. Ik vraag me af wat mijn eigen rol is: wat is het effect van mijn gedrag op het gedrag van mijn collega's, leerlingen of hun ouders? Ik verdiep me ook in vakliteratuur (theoretische reflectie). Ik behandel niet alle leerlingen hetzelfde, maar experimenteer met verschillende aanpakken bij verschillende leerlingen: wat werkt goed bij welk kind? Ik geef duidelijk aan wat ik als leerkracht nodig heb om een bepaalde aanpak in mijn groep te kunnen realiseren. Ik formuleer mijn eigen ondersteuningsbehoeften en benut daarbij de hulpzinnen over: - kennis - vaardigheden - collega's - IB - leidinggevende - ondersteuning - materialen - 'meer handen in de klas' - ouders						
4. Positieve kenmerken Ik zoek gericht naar de sterke kanten en						

interesses van mijn leerlingen, mijn groep, mezelf als leerkracht, ons schoolteam en de ouders. Ik ga na wanneer het gewenste gedrag wél lukt (ik zoek naar de uitzondering) en analyseer hoe dat zou komen. Ik zie/hoor de positieve aspecten bewust. Ik benoem ze naar betrokkenen. Ik noteer ze in rapporten, formulieren en verslagen. Ik benut ze in mijn aanpak. In elk gesprek over een leerling zorg ik ervoor dat de positieve aspecten aan de orde komen. Bij iedere observatie kijk ik gericht naar wat wél goed gaat, wanneer bepaald doelgedrag wél optreedt en hoe dat komt. In mijn groepsplan e.a. plannen beschrijf en benut ik de positieve aspecten.						
5. <i>Samenwerken</i> Ik werk samen met mijn leerlingen. Ik betrek hen bij de analyse, formuleer samen met hen doelen en benut hun eigen oplossingen. Ik vraag hun hoe ik hen kan helpen om ons doel te behalen en verwerk hun ideeën in een plan van aanpak. Zo geef ik leerlingen grip op hun ontwikkeling. Ik hecht aan ouderbetrokkenheid, werk samen met ouders en zie hen als ervaringsdeskundigen. Daarom betrek						

ik hen bij de analyse, formuleer ik samen met hen doelen en benut ik hun ideeën en oplossingen in mijn aanpak. In de samenwerking met ouders geef ik mijn rol als onderwijsprofessionaal duidelijk aan. Ik benoem ons gezamenlijk belang: mijn leerling/hun kind. Mijn verwachtingen naar ouders toe verwoord ik helder, zodat zij begrijpen hoe zij het onderwijs op school thuis kunnen ondersteunen. In gesprekken met leerlingen, ouders en collega's ben ik duidelijk over mijn bedoelingen. Ik geef aan wat voor mij het doel van een gesprek is, en waarom ik iets vraag of vertel. Zo communiceer ik transparant. Ik werk samen met collega's en externe deskundigen om van en met hen te leren hoe ik nog beter kan afstemmen op de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen en om mijn vaardigheden op dat gebied verder te ontwikkelen. Dit gebeurt zowel in als buiten de klas. Ik sta open voor de feedback en ideeën van anderen en respecteer hun mening.						
<i>6. Doelgericht werken</i> Ik formuleer SMARTI-doelen voor mijn groep, één of meer subgroepen en een enkele individuele leerling. Ik hanteer hierbij ambitieuze (hoge maar reële) doelen voor de lange						

termijn (einde schooljaar) en voor de korte termijn (tussendoelen). Vanuit deze doelen bewaak ik de ontwikkeling van mijn leerlingen en geef ik hun gerichte feedback: dit hebben we al bereikt, nu gaan we hieraan werken. Ook voor die leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, formuleer ik ambitieuze doelen. Ik formuleer kleine snelle doelen (samen met de leerling) en gebruik die in mijn communicatie met leerlingen en hun ouders. Ook voor mezelf formuleer ik doelen waaraan ik wil werken. Ik evalueer al deze doelen systematisch, stel ze indien nodig bij en benut de conclusies uit de evaluatie bij het bepalen van mijn volgende doelen.						
<i>7. Systematisch en transparant</i> Op school hebben we heldere afspraken over wie wat doet, waarom, waar, hoe en wanneer. De onderwijs- en begeleidingsstructuur is voor eenieder duidelijk. Ik werk systematisch en planmatig volgens de stappen van de HGW-cyclus op groepsniveau. Ik doe dit minimaal drie keer per jaar. Daarbij gebruik ik ter ondersteuning 'schooleigen' formulieren. Ik analyseer situaties, bereid een en ander goed voor, voorspel wat het						

effect van mijn aanpak zal zijn, voer deze bewust uit en evalueer of ik bereikt heb wat ik beoogde. Ik ben open naar collega's, leerlingen en ouders over het werk dat ik doe, heb gedaan en dat ik van plan ben te gaan doen, alsook over mijn motieven hiervoor. Mijn manier van werken is inzichtelijk voor hen.						
---	--	--	--	--	--	--

Bijlage VIII

Analyse vragenlijst oplossingsgerichte gespreksvoering door IB

Met een vragenlijst⁷¹ is de beleving en mening over de oplossingsgerichte vragen door de IB geïnventariseerd. De respondenten zijn de drie groepsleerkrachten die deelgenomen hebben aan de pilot HGW-cyclus op groepsniveau en de IB.

De vragenlijst bestaat uit gesloten vragen, gerelateerd aan de 'onderwijstango', de basisregels van OGW en hulpzinnen uit HGW. Deze zijn onderverdeeld in items gerelateerd aan de vragen van de IB.

Er is aan de respondenten gevraagd om aan te geven in hoeverre de oplossingsgerichte stappen hen geholpen hebben om te komen tot het invullen van het pedagogisch-didactisch groepsplan met het beschrijven van de onderwijsbehoeften en het groepsplan volgens HGW voor technisch lezen.

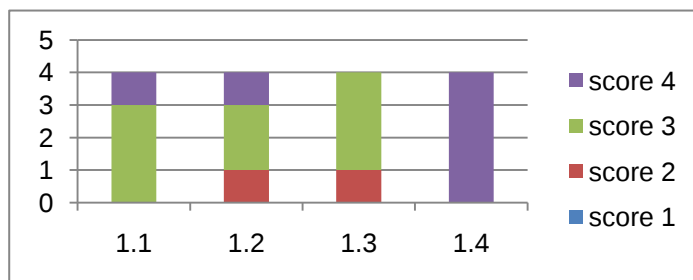
Hiermee zijn de vragen op hun bruikbaarheid gescoord voor het beschrijven van de onderwijsbehoeften en het opstellen van het groepsplan.

De kwantitatieve gegevens, schaalscores 1 t/m 4, uit de vragenlijsten zijn verwerkt in frequentietabellen en grafieken. Bij iedere grafiek worden de gescoorde items weergegeven. De items zijn gescoord met een vier puntenschaal:

- 1 = niet of nauwelijks van toepassing 2 = enigszins van toepassing
3 = grotendeels van toepassing 4 = geheel van toepassing

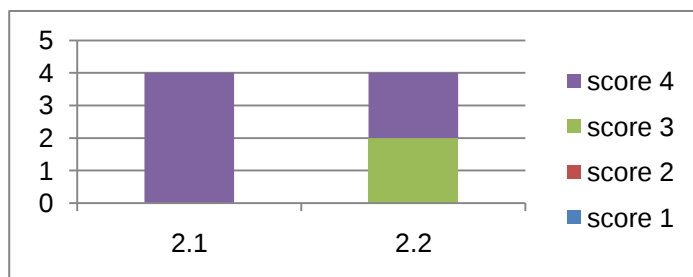
Stap 1: contact leggen.	
1.1	De IB geeft authentieke aandacht om de samenwerkingsrelatie op te bouwen.
1.2	Wat kunnen we doen om te bereiken wat we willen bereiken?
1.3	Hoe zullen we merken dat je bereikt hebt wat je wil bereiken?
1.4	De IB sluit aan / bouwt voort op datgene wat al (of nog steeds) werkt voor de ander.

stap 1	score 1	score 2	score 3	score 4
1.1			3	1
1.2		1	2	1
1.3		1	3	
1.4				4



Stap 2: context verhelderen.	
2.1	De IB vraagt naar de leerkracht en zijn groep en zet de leerkracht aan het 'werk'.
2.2	Bij het doorvragen is zij meer geïnteresseerd in achtergronden dan in oorzaken.

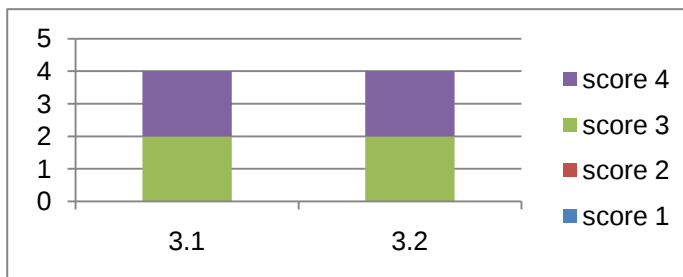
stap 2	score 1	score 2	score 3	score 4
2.1				4
2.2			2	2



⁷¹ Zie bijlage VI

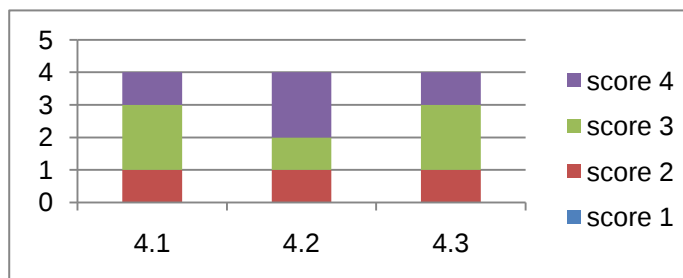
	Stap 3: doelen stellen.
3.1	Dé doelstellingsvraag: "Wat moeten we vandaag bespreken zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?"
3.2	Bij doorvragen komt de IB tot doelen die praktisch, realistisch, realiseerbaar, in gedragstermen observeer zijn, bij voorkeur van klein naar groot.

stap 3	score 1	score 2	score 3	score 4
3.1			2	2
3.2			2	2



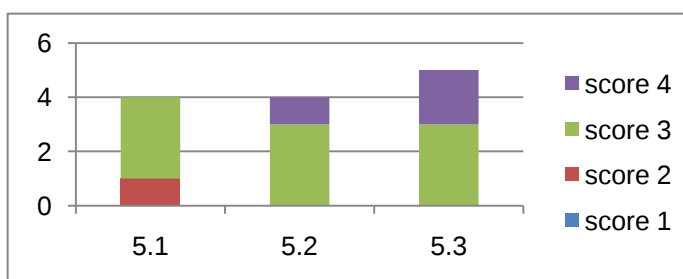
	Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren.
4.1	Doorvragen naar wat er wel werkt. Het gaat om die aangelegenheden die er voor de betrokkene toe doen: inspanning, motivatie, intelligentie, inzet, kameraadschap, spontaniteit, vergevingsgezindheid, timemanagement, sociale vaardigheid enz.
4.2	Doorvragen naar uitzonderingen op het probleem om daar op voort te bouwen. Zijn er momenten waarop het beter gaat, waarop het probleem zich niet (of in mindere mate voordoet)?
4.3	Doorvragen naar oplossingen uit een andere context: situaties waarin de ander, ondanks zijn hinderlijke klachten, goed functioneert. De ene les / opdracht is de andere niet – wanneer gaat het goed?

stap 4	score 1	score 2	score 3	score 4
4.1		1	2	1
4.2		1	1	2
4.3		1	2	1



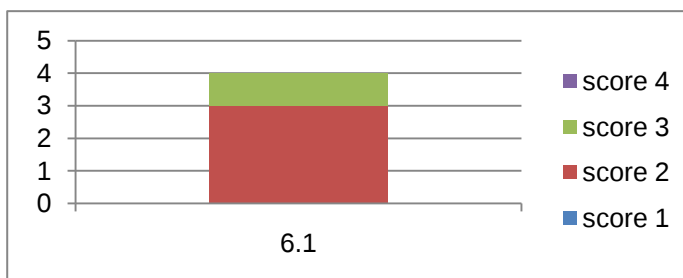
	Stap 5: complimenten geven.
5.1	Een goed compliment is afgestemd op het doel van de geadresseerde en zijn resources (hulpbronnen).
5.2	Een compliment verstevigt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen.
5.3	Complimenten / bemoedigen bieden de ander de kracht om meer te doen wat werkt.

stap 5	score 1	score 2	score 3	score 4
5.1		1	3	
5.2			3	1
5.3			2	2



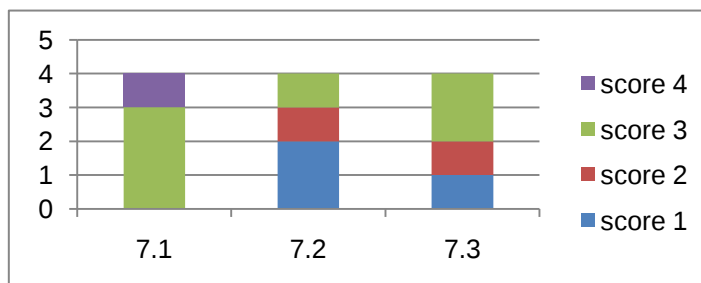
Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken.	
6.1	<u>Schaalvragen:</u> op een schaal van 1 tot 10, waar bevind je je nu? Hoe is het al gelukt om van 0 tot de huidige positie te komen en vooral wat daarbij goed geholpen heeft. Wanneer heb je weleens hoger gestaan op de schaal en hoe is dat toen gelukt? Hoe zou een hogere positie op de schaal eruit kunnen zien. Welke stap vooruit zou je willen zetten om op de volgende positie op de schaal te komen?

stap 6	score 1	score 2	score 3	score 4
6.1		3	1	



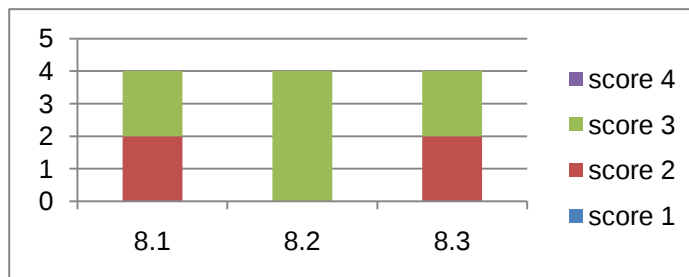
Stap 7: je op de toekomst oriënteren	
7.1	<u>De vraag hierbij is:</u> "Hoe ziet dat er in de toekomst uit?" Bij het doorvragen is de IB geïnteresseerd in de toekomst en in mogelijke oplossingen. De IB laat de toekomst zo concreet mogelijk omschrijven, vanuit alle zintuigen. "Wat wil je graag anders zien en hoe zul je dat merken dat zich dat voordoet?" "Wat zullen de eerste tekenen zijn dat je kleine vooruitgang boekt in de richting van wat je wilt bereiken?" "Wat zul je dan anders doen?"
7.2	<u>De mirakelvraag:</u> "veronderstel eens dat er, terwijl je slaapt, een mirakel gebeurt. En in dat mirakel wordt het probleem dat je zojuist hebt uitgekozen, voldoende opgelost om er straks geen last meer van te hebben. Als je een uitdaging had gekozen, zorgt het mirakel ervoor dat je voldoende gewapend bent voor de volgende stap in de richting van wat je graag zou willen bereiken. Morgenochtend word je wakker op de gebruikelijke tijd. Je hebt er geen idee van dat dit mirakel heeft plaats gehad. - Hoe zou je merken dat dit mirakel zich heeft voltrokken? - Wat zou je anders doen? En wat nog meer...en wat nog meer...wat nog meer...enz. - Waaraan zouden anderen merken dat dit mirakel heeft plaats gevonden? - Zou je op een andere manier naar school gaan? - Hoe zouden je leerlingen en/of collega's merken dat het probleem is opgelost? - Hoe zouden zij daarop reageren, denk je?"
7.3	<u>De mirakelvraag zonder het woord 'mirakel'.</u> Veronderstel dat je probleem voldoende is opgelost om er geen last meer van te hebben: wat zou je dan anders doen / zeggen / denken / voelen?

stap 7	score 1	score 2	score 3	score 4
7.1			3	1
7.2	2	1	1	
7.3	1	1	2	



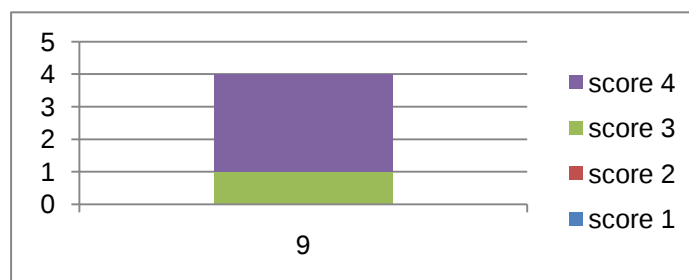
8	Uitgangspunten van oplossingsgericht werken:
8.1	Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
8.2	Als iets wel (beter) werkt, doe er meer van.
8.3	Als iets blijkt te werken, leer het (van / aan) iemand anders.

8	score 1	score 2	score 3	score 4
8.1		2	2	
8.2			4	
8.3		2	2	



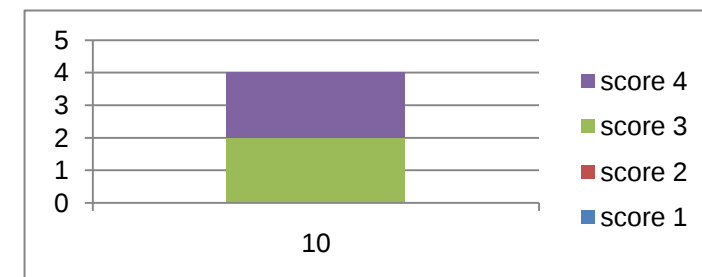
9	De hulpzinnen vanuit HGW ter ondersteuning bij het formuleren van de onderwijsbehoeften: Dit kind heeft ...een instructie nodig..., ...opdrachten nodig..., ...(leer)activiteiten nodig..., ...feedback nodig..., ...groepsgenoten nodig..., ...een leraar nodig...etc.
---	--

9	score 1	score 2	score 3	score 4
			1	3



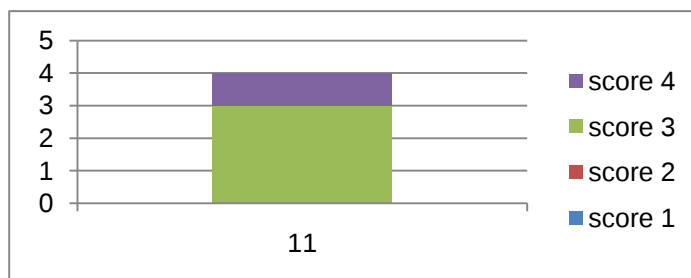
10	Zinnen en vragen vanuit HGW om de leerling erbij te betrekken: Nu kan ik... Straks wil ik... Wat kan ik zelf doen om dat te bereiken? Ik... Wat kan mijn juf of meester doen, zodat ik dit kan bereiken? Mijn juf of meester... Wat kunnen mijn ouders doen, zodat ik dat kan bereiken? Mijn ouders... Wat 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...
----	--

10	score 1	score 2	score 3	score 4
			2	2



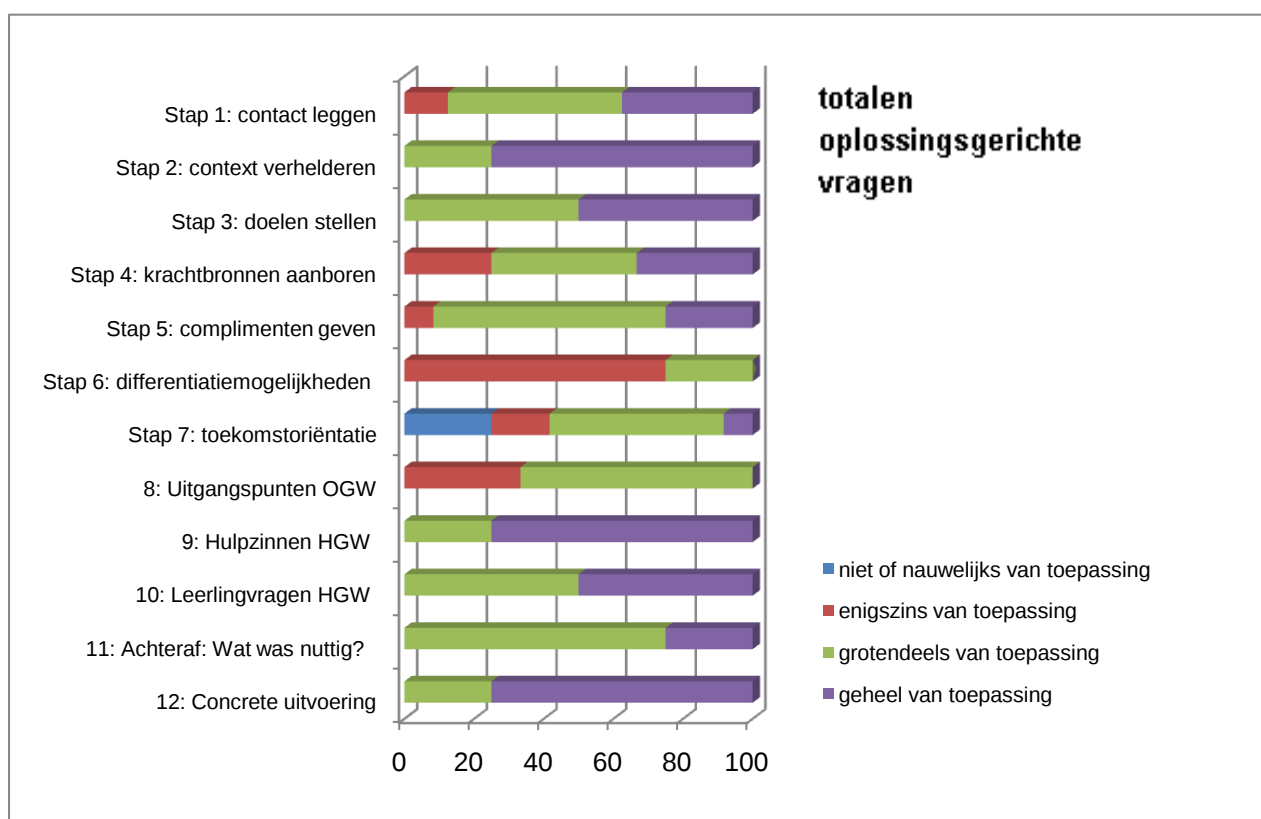
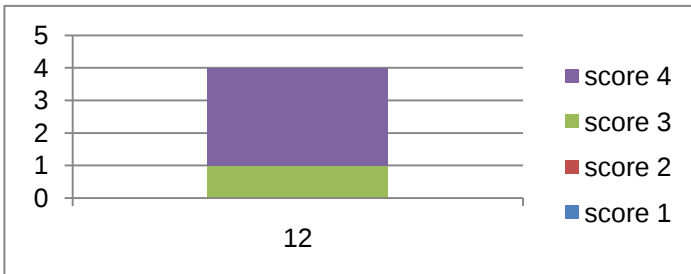
11	Achteraf: Wat was nuttig?
----	------------------------------

	score 1	score 2	score 3	score 4
11			3	1



12	Achteraf: Hoe gaan we het concreet uitvoeren? Waar kunnen we direct (eventueel morgen) al mee beginnen enz?
----	--

	score 1	score 2	score 3	score 4
12			1	3



Bijlage IX

Uitwerking open vragen vragenlijst leerkrachten oplossingsgerichte gespreksvoering door IB.

De kwalitatieve gegevens, de antwoorden op de open vragen, uit de vragenlijst worden woordelijk weergegeven. Bij de antwoorden is er (indien van toepassing) een ordening aangebracht door per vraag de meest genoemde antwoorden bovenaan te zetten. Niet iedere open vraag is door iedere respondent beantwoord.

Aan welke punten heeft de IB geen of onvoldoende aandacht geschonken die volgens jou wel ondersteunend kunnen zijn?

Er was ruim voldoende aandacht en ondersteuning op alle punten.

Feedback naar IB over de HGW-cyclus (in telegramstijl):

Verschillen groepsbespreking HGW – groepsbesprekingen oud:
--

We kijken meer naar wat een kind nodig heeft, dan naar waar het niet goed gaat. Wel vind ik dit erg dicht bij elkaar liggen.
--

De besprekingen zijn positiever van toon, meer gericht op wat de leerling wél kan. Minder gericht op de problemen, meer op de kansen.

De rol van de leerkracht komt in het geheel ook veel meer aan de orde.
--

Verschil zorgleerlingen groepsoverzicht – pedagogisch didactisch groepsoverzicht groepen 3-8:

Ik vind het format dat we nu aangereikt hebben gekregen handiger in gebruik, omdat we hier dieper in kunnen gaan op wat positieve en belemmerende aspecten zijn bij een kind. Op deze manier sluit je meer aan bij wat een kind nodig heeft. Je kunt uitgebreider (breder, want op meer aspecten gericht) een kind weergeven, waardoor je een kind beter in het vizier houdt. En dus ook beter op een kind aan kunt sluiten. Pedagogisch didactisch groepsoverzicht is meer gestructureerd. Niet alleen de problemen komen op papier, maar ook de positieve aspecten. Het geeft ook meteen handvatten voor de leerkracht omdat de onderwijsbehoeften worden benoemd.
--

Groepsbespreking zorgleerlingen → wat is het probleem. Groepsbespreking HGW → waar willen we heen.
--

Groepsbespreking HGW = uitgebreider, wel vind ik dat er meer ruimte moet komen voor het pedagogisch aspect, nog erg gericht op cognitieve problemen.
--

Verschil (groeps) handelingsplan Technisch Lezen – groepsplan Technisch Lezen:
--

Het format dat we nu gebruiken (van HGW) vind ik overzichtelijker. De doelen worden ook concreter omschreven. Alle informatie voor alle leesgroepjes staat duidelijk weergegeven in het overzicht. Duidelijker dan in het groepshandelingsplan dat we tot nu toe hebben ingezet. Ook voor invallers lijkt dit me erg handig! Het groepsplan is meer gedetailleerd en biedt daardoor meer houvast aan de leerkracht. Komt in principe redelijk op hetzelfde neer, indeling is anders. Uitbreider en concreter.

Aanvullingen en/of opmerkingen:

Ik heb de gesprekken tijdens de HGW - cyclus als leerzaam en ondersteunend ervaren.

Misschien is het, omdat we nog moeten leren ermee te werken, maar ik vind wel dat het veel tijd kost, en aangezien er al heel veel papierwerk is, vind ik wel dat we ervoor moeten waken dat het niet steeds maar opgevoerd wordt. Ik merk ook onder collega's dat sommigen niet weten waar ze de tijd vandaan moeten halen en dus onder lestijd veel papierwerk verrichten, die tijd kan je ook besteden aan extra instructie aan kinderen. Mijn voorkeur gaat uit naar meer tijd met de kinderen, minder met papier.
--

Er mag op onze school nog meer gebruik gemaakt worden van elkaars kwaliteiten. Ik ben van mening dat de IB hierin ook een rol speelt. Veel aanreikingen vanuit leerkrachten en RT komen bij de IB terecht, de IB zou deze dingen consequent onder het team kunnen verspreiden / mededelen.
--

Bijlage X

Reflectie schema HGW: de uitgangspunten van HGW en mijn dagelijks werk

Uitwerking per leerkracht van de kwalitatieve gegevens van de gekozen veranderingsitems uit het 'reflectie schema HGW'. Deze zijn woordelijk weergegeven.

Rij I	Beginsituatie februari 2011: wat doe ik al handelingsgericht? Recente voorbeelden? Wat is het effect ervan?
Rij II	Beginsituatie februari 2011: wat zou ik handelingsgericht willen doen? Hoe? Concrete suggesties? Hierbij is het van belang om doelgericht en in kleine, haalbare stappen te werken en om van wenselijk naar haalbaar te redeneren. Iedere leerkracht heeft, na de groepsbespreking, uit de zeven uitgangspunten drie of vier prioriteiten gekozen en daar een gewenste, toekomstgerichte (mei 2011) schaalscore aan gegeven. Voor het gekozen item heeft de leerkracht ook de ondersteuningsbehoeften aangegeven.
Rij III	Evaluatie mei 2011: wat doe ik nu meer, bewuster handelingsgericht? Waar kun je dat aan zien? Schaal 1 t/m 10. Iedere leerkracht heeft, na de groepsbespreking, uit de zeven uitgangspunten drie of vier prioriteiten gekozen en daar in de evaluatie een schaalscore aan gegeven. De evaluatie is concreet omschreven door de leerkracht en er hebben groepsbezoeken door de IB plaats gevonden.

Leerkracht 1:		
1. Onderwijsbehoeften		
1.1. Het gaat mij er meer om wat een leerling nodig heeft dan om wat hij heeft (probleem).		
I	Schaal: 6	Dit hangt erg samen. Ik probeer er vaak achter te komen wat een kind nodig heeft en dus wat hij/zij van mij nog aan ondersteuning heeft om een taak beter te kunnen volbrengen (<i>Bij Lekker Lezen</i> ⁷² de betekenis van woorden voorbereiden). Vaak speelt het probleem al wel een beetje mee, als je gaat kijken naar wat een kind nodig heeft. (<i>Wanneer een kind in niveaugroep 1 zit, weet je wat belangrijk is en dat ze veel op woordniveau moeten oefenen</i>). Met deze voorkennis kun je al een beetje inschatten wat het kind nodig heeft.
II	Schaal: 8	Ik wil de kinderen specifiek benaderen in wat zij nodig hebben. <u>Ondersteuningsbehoeften</u> : hoe kan ik dit het beste aanpakken? Gebruik maken van de hulpzinnen van de groslijst en verzamellijst onderwijsbehoeften (bijlage 9 en 23) ⁷³ . Dit kind heeft...een instructie nodig...opdrachten nodig...(leer)activiteiten nodig...feedback nodig...groepsgenoten nodig...een leraar nodig...ouders die...en van de hulpzinnen 'Hoe betrek ik de leerling erbij?'
III	Schaal: 7	Ik denk dat ik nu meer bewust op kinderen in speel. Ik geef kinderen meer de instructie volgens 'voor-koor-door'. Ik merk dat de kinderen dit ook wel leuk vinden. Ik geef de kinderen bewust feedback. Bij het zelfstandig werken merk ik dat T. meer rust nodig heeft en heb hem een andere plek gegeven, na met hem in gesprek te zijn gegaan. Hij oefent ook woordrijen op tempo, omdat hij qua tijd op de DMT is uitgevallen.
1.5. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen.		
I	Schaal: 6	Ik probeer inderdaad mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen, maar dit kan nog beter.
II	Schaal: 8	Door meer 'voor-koor-door' en effectievere instructie.
III	Schaal: 7	Ik geef kinderen meer volgens 'voor-koor-door' instructie. Ik merk dat de kinderen dit ook wel leuk vinden. Ik moet nog wel in de gaten houden dat ik meer met woorden oplezen ga spelen/oefenen en me minder ga richten op de opdrachten in het werkboekje.
1.6. In gesprekken met collega's, leerlingen en hun ouders probeer ik erachter te komen wat de onderwijsbehoeften zijn.		
I	Schaal: 5	Niet echt. Ik ben wel met de IB in overleg gegaan over de groepsindeling, maar ik weet

⁷² 'Lekker Lezen' (2007), methode voor voortgezet technisch lezen in groep 4 t/m 8 van het basisonderwijs. Uitgeverij Malmberg. Voortaan LL genoemd.

⁷³ Bronnen: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. Planmatig omgaan met verschillen. WSNS+ en KPC groep.

		niet of dat hier onder valt...? (In groep 5 heb ik gemerkt dat een kind niet graag thuis boeken las. Ik heb hierover afspraken gemaakt met de ouders en het kind is toen met sprongen vooruit gegaan. De ouders en ik hebben wat nauwer samengewerkt om het kind te motiveren/stimuleren bij het lezen).
II	Schaal: 6	Ik zou vaker in gesprek moeten met collega's, leerlingen en hun ouders om erachter te komen wat de onderwijsbehoeften zijn. <u>Ondersteuningsbehoeften</u> : Extra tijd. Hoe kan ik hierover een gesprek aanknopen? Hoe kom ik hierachter? Gebruik maken van het stappenplan 'gesprek met een leerling' en van de zinnen en vragen 'Hoe betrek ik de leerling erbij?'
III	Schaal: 6	Tussendoor praat ik meer met collega's over wat ik zou kunnen verbeteren en praat ik ook met kinderen over wat ze zelf vinden van hoe ze werken en hoe ze beter kunnen werken; vandaar dat T. een ander plekje heeft gekregen.
2. Afstemming en wisselwerking		
2.3. Bij een observatie of groepsbezoek kijken we naar de wisselwerking. Hoe kan ik beter afstemmen op wat deze leerling(en) nodig heeft (hebben)?		
I	Schaal: 5	
II	Schaal: 5	<u>Ondersteuningsbehoeften</u> : Groepsobservatie door IB n.a.v. hulpvraag leerkracht groepsbespreking met gebruik van 'Checklist leerkrachtvaardigheden'.
III	Schaal: 6	Er hebben nu verschillende groepsobservaties plaats gevonden n.a.v. hulpvraag leerkracht en de 'checklist leerkrachtvaardigheden'. Ik kan hier zeker lering uit trekken en nog meer op de leerling afstemmen.
4. Positieve kenmerken		
4.1. Ik zoek gericht naar de sterke kanten en interesses van mijn leerlingen, mijn groep, mezelf als leerkracht, ons schoolteam en de ouders.		
I	Schaal: 4	
II	Schaal: 6	Gesprekjes met leerlingen. <u>Ondersteuningsbehoeften</u> : gebruik maken van het stappenplan 'Gesprek met een leerling' en van de zinnen en vragen 'Hoe betrek ik de leerling erbij?'
III	Schaal: 5	Ik maak al wat vaker een praatje met de leerlingen over wat zij prettig vinden werken. Ik geef de kinderen zoveel mogelijk positieve feedback (dit is ook opgevallen bij de observatie) en probeer in de gaten te houden wat de interesses zijn. Dit kan nog veel gericht. Ik heb de vragen niet echt in mijn hoofd zitten op dit moment. En ik vind het lastig om goede momenten te vinden waarin ik dit kan doen.

Leerkracht 2:		
1. Onderwijsbehoeften		
1.2. Ik vraag me af wat leerlingen nodig hebben om een doel te kunnen bereiken en benut daarbij de hulpzinnen over: instructie, leertijd, opdrachten of taken, leeractiviteiten, leeromgeving, materialen, feedback, groepsgenoten, leerkracht, ouders.		
I	Schaal: 6	Ik stel mezelf deze vragen nooit expliciet, maar op het moment dat je aan de slag gaat met een leerling, komen ze vaak als vanzelfsprekend aan de orde (niet altijd en niet allemaal).
II	Schaal: 7	Lijstje met hulpzinnen bij de hand hebben en steeds checken.
III	Schaal: 7	Ik ben me meer bewust van de hulpzinnen. Sta ook vaker stil bij de doelen en hoe die te bereiken. Dat uit zich m.n. in: - het meer navragen van gegeven instructies het overslaan van opdrachten die niet bijdragen aan het te bereiken doel - het klassikaal inoefenen van woordlijsten met directe feedback op het resultaat (tijd opnemen)
1.5. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen.		
I	Schaal: 6	
II	Schaal: 7	Meer de hulpzinnen als uitgangspunt nemen bij de plannen.
III	Schaal: 7	Ik probeer me de hulpzinnen meer eigen te maken door ze regelmatig te raadplegen en na te gaan welke hulpzinnen ondersteuning kunnen bieden.
2. Afstemming en wisselwerking		
2.3. Bij een observatie of groepsbezoek kijken we naar de wisselwerking. Hoe kan ik beter afstemmen op wat deze leerling(en) nodig heeft (hebben)?		
I	Schaal: 6	Voor observaties en groepsbezoeken is nauwelijks ruimte.

II	Schaal: 7	Meer observaties en groepsbezoeken t.a.v. instructievaardigheden leesgroep en leerling betrekken als mede-eigenaar van zijn leerproces. <u>Ondersteuningsbehoefte:</u> Tijd.
III	Schaal: 6	Ik ben me wel bewust van het feit dat ik ln meer bij hun eigen leerproces moet betrekken, maar ben nog te veel geneigd om zelf “het heft in handen” te houden en ze te vertellen wat er van ze wordt verwacht. Nog te weinig wisselwerking, te veel eenrichtingsverkeer.
5. Samenwerken		
5.1. Ik werk samen met mijn leerlingen. Ik betrek hen bij de analyse, formuleer samen met hen doelen en benut hun eigen oplossingen. Ik vraag hun hoe ik hen kan helpen om ons doel te behalen en verwerk hun ideeën in een plan van aanpak. Zo geef ik leerlingen grip op hun ontwikkeling.		
I	Schaal: 6	Ik ga wel in gesprek met leerlingen, maar betrek hen misschien nog te weinig bij het vervolgtraject.
II	Schaal: 8	De leerling mee laten denken over zijn mogelijkheden. <u>Ondersteuningsbehoeften:</u> -
III	Schaal: 5	Ik werk wel gericht naar een doel toe, maar communiceer dat onvoldoende met de ll'n. Dat vereist voor mij ook een omslag. Het zal wat tijd vergen, voordat ik het daadwerkelijk heb “verinnerlijkt”.

Leerkracht 3:		
1. Onderwijsbehoeften		
1.5. In mijn groepsplan e.a. plannen staan hulpzinnen onderwijsbehoeften. Ik probeer mijn aanpak hier zoveel mogelijk op af te stemmen.		
I	Schaal: 1	Dit doe ik niet, ik zou niet weten welke hulpzinnen er überhaupt zijn.
II	Schaal: 6	Ik wil kennis nemen van de hulpvragen en hiermee gericht kunnen werken, wellicht dat ik hier steun aan ondervind. <u>Ondersteuningsbehoeften:</u> ik heb met de IB de hulpvragen doorgesproken en ontvangen, zodat ik hiermee gericht aan de slag kan.
III	Schaal: 5	De hulpvragen zet ik in, wanneer ik mij bewust richt op het inzetten van de hulpvragen. Wanneer ik met de lessen en het lesgeven bezig ben, gebruik ik de hulpzinnen nog niet voldoende. Echter, dit zal tijd en gewenning nodig hebben om dit te realiseren. Wel heb ik er vertrouwen in dat dit met de tijd zal komen. Ik geef mezelf voor dit moment een 5, daarmee heb ik mijn doel nu nog niet behaald, maar ik ben van mening dat dit aan het eind van het schooljaar zeker een 6 zal zijn, en vervolgens verder zal stijgen.
2. Afstemming en wisselwerking		
2.4. Ik experimenteer door mijn aanpak bewust te veranderen en na te gaan wat het effect ervan is: werkt het?		
I	Schaal: 1	Ik moet meer feedback toepassen, hierin ben ik totaal niet sterk.
II	Schaal: 7	Evalueren is erg belangrijk. Ik sla dit vaak over omdat ik eerst alles voor de kinderen gereed wil hebben en wil zorgen dat alles goed loopt. Hierdoor schiet tijd voor mezelf er vaak bij in.
III	Schaal: 7	Ik evalueer nu veel meer bewust. D.m.v. HGW word je wel enigszins gedwongen om meer te evalueren en meer gerichte feedback te geven doordat de formulieren die bij HGW horen ook veel concreter en overzichtelijker zijn. Ik scoor hier nu een 7 op, daarmee heb ik mijn doel behaald.
7. Systematisch en transparant		
7.2. Ik werk systematisch en planmatig volgens de stappen van de HGW-cyclus op groepsniveau. Ik doe dit minimaal drie keer per jaar. Daarbij gebruik ter ondersteuning ‘schooleigen’ formulieren.		
I	Schaal: 1	Dit doe ik niet.
II	Schaal: 6	Ik wil leren een aantal keer per jaar de balans op te maken en niet alleen na.v. de CITO toetsen. Dit om eerder op dingen in te kunnen spelen.
III	Schaal: 7	Met behulp van de formulieren gerelateerd aan HGW word je bewust of onbewust gedwongen wat dieper te kijken naar de ontwikkeling van alle leerlingen. Door hiermee te werken heb je een duidelijk overzicht van de ontwikkeling van iedere leerling per vakgebied. Ik scoor hierop nu een 7, voor mijzelf heb ik het doel behaald.

Bijlage XI

Matrix groepsinterview 19-04-2011

Meningen en belevingen van de deelnemende leerkrachten over de pilot HGW-cyclus Technisch Lezen.

Vragen:	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Onderwijsbehoeften: wat doe ik nu meer, bewuster handelingsgericht. Concreet:	+ met de instructie gericht aan het werk gegaan. + meer 'voor koor door' lezen en samen lezen.	+ met de instructie gericht aan het werk gegaan: wat meer structureren, minder opdrachten uit het werkschrift + meer 'voor koor door' lezen en samen lezen + meer met woordlijsten gaan werken	+ met de instructie gericht aan het werk gegaan + meer 'voor koor door' lezen en samen lezen
Handelingsgericht werken is 'een omslag in denken'.	Ik vind het erg in elkaar overlopen. Het is nog maar kort dat we daar mee bezig zijn maar je ziet wel dat er dingen veranderen. Veranderingen: + de manier waarop ik mijn instructie nu inricht: ik maak bewustere keuzes: ik leg het werkboekje meer opzij en ik ga meer met de woordjes aan de slag. Het is niet echt een omslag in denken maar een andere benadering, vooral bij het doen.	Ja, ik ben meer doelgericht gaan werken. + Je werkt nu meer naar een bepaald doel toe. Ik hield me vaak aan de methode en aan het boekje vast. Daar is het lezen van woordrijen een goed voorbeeld van.	Het is geen omslag in denken voor mij persoonlijk. De omslag in denken van probleemgericht naar oplossingsgericht vind ik eigenlijk meevallen. Dat hebben wij nog vrij recent van de Pabo meegekregen. Veranderingen: + inzicht in de instructie: meer gerichte, effectieve instructie.
Het gaat mij meer om wat de leerling nodig heeft dan om wat hij heeft (probleem).	+ Ja, dat doe je al automatisch meer. Je kijkt nu meer naar het doel en wat heeft een kind daar voor nodig. En niet van wat kan het kind nog niet en wat moet ik daar aan doen.		+ Ja. Ik denk alleen dat je nog wel gaat kijken van wat kan het kind al wel en hoe kan ik daar het beste op inhaken om het kind verder te helpen.
Ik vraag mij af wat leerlingen nodig hebben om een doel te kunnen bereiken en benut daarbij hulpsinnen over:	+ Sommige dingen die zal je waarschijnlijk automatisch doen.	+ Ik probeer de kinderen meer zelf te laten verwoorden en vertellen wat ze moeten doen. - Het zijn natuurlijk nogal veel hulpsinnen. Het proces om de vertaling naar de praktijk te	+ Ik heb vooral de hulpsinnen voor gesprekken met leerlingen benut die niet betrokken en gemotiveerd waren. Dat kinderen zich bewust zijn van de verant-

		maken duurt bij mij wel wat langer. - Het blijft ook moeilijk hoor, of het kind nou gevoelig is voor auditieve instructie of visuele instructie. Ik heb mijn klas niet genoeg in beeld van die moet ik het vertellen en die moet het zien. Wat je dan moet is het op zoveel mogelijk manieren aanbieden. Waardoor je ieder kind bereikt uiteindelijk.	woordelijkheid die ze voor hun eigen ontwikkeling dragen. + Meer de leerlingen erbij betrekken. Kinderen zijn zich nu meer bewust. + Dat heeft daar enorm bij geholpen.
In gesprekken met collega's, met ouders, met leerlingen probeer ik erachter te komen wat de onderwijsbehoeften zijn.	+ Ja. + Vooral gesprekken met kinderen zijn positief bevonden: ze zijn meer gemotiveerd. - Lastig om er een goed moment voor in te plannen, vanwege een overvol programma. - Tijdsfactor speelt een belangrijke en steeds terugkerende rol.	+ Ja, toch? - Nee, ik ben nog niet aan gesprekken met kinderen toegekomen.	- Nee, dat is vooral in gesprek met de IB geweest. + Door de vragen die de IB stelde is de leerkracht er vanuit een ander oogpunt naar gaan kijken. + Gesprekken met kinderen zijn positief bevonden: ze zijn er meer bij betrokken en gemotiveerd. - Tijdsfactor speelt een belangrijke en steeds terugkerende rol.
Afstemming en wisselwerking: bij de analyse van een situatie richt ik me op dit kind, in deze groep, bij deze leerkracht, in deze school en van deze ouders.			
Ik benut informatie van ouders. In gesprek met ouders i.p.v. tegen ouders.	+/- Dat weet ik niet, is niet veel van toepassing geweest. Bij de oudergesprekken zou het lezen thuis een bespreekpunt kunnen zijn. Dit is niet veranderd door de pilot.	+ Daar ben ik altijd al wel attent op. Naar aanleiding hiervan heb ik geen ouders gesproken. Ja, de manier waarop ik gesprekken met ouders aanga lopen wel.	+ Ja, ik denk dat je altijd wel naar ouders luistert. Dat is niet specifiek hierdoor gekomen.
Gesprekken met kinderen.	+ Individuele gesprekken met kinderen hebben een positief effect.	- Nee, ik ben nog niet aan gesprekken met kinderen toegekomen.	+ Vanuit betrokkenheid: het heeft een positief effect op de medeverantwoordelijkheid van de leerling.
Formuleren eigen ondersteuningsbehoeften.			

Ik geef duidelijk aan wat ik als leerkracht nodig heb om een bepaalde aanpak in mijn groep te realiseren. Is de uitspraak “redeneren van wenselijk naar haalbaar” ook van toepassing?	D.i. een ontwikkelpunt: prioriteit heeft de praktijk in de klas.	- De hulpvraag voor de groepsobservatie samen geformuleerd met de IB tijdens de groepsbespreking heeft bijgedragen aan het formuleren van de ondersteuningsbehoeften. - Tijdsfactor speelt een belangrijke en steeds terugkerende rol. Dat is wel steeds de barrière waar je tegenaan loopt. Je wil geen collega's 'lastig' vallen, dus los ik het zelf wel op.	- De hulpvraag voor de groepsobservatie samen geformuleerd met de IB tijdens de groepsbespreking heeft bijgedragen aan het formuleren van de ondersteuningsbehoeften. - Ik ben dit aan het leren. - Iedereen heeft al genoeg aan zichzelf. - Jammer dat we te weinig gebruik maken van elkaars kwaliteiten.
Ik werk systematisch en planmatig volgens de stappen van de HGW-cyclus op groepsniveau. Ik doe dit minimaal 3X per jaar. Daarbij gebruik ik ter ondersteuning 'school' eigen formulieren.	+ Positief.	+ Positief en gestructureerd.	+ Tijdswinst in vergelijking met de vorige besprekingen – cyclus.
Groepsbespreking format ped. didactisch groepsoverzicht:	+ Heel overzichtelijk en positief.	+ Positief: structuur en indeling duidelijk.	+ Positief: structuur en indeling duidelijk. - Toetsscores apart vermelden = overbodig.
HGW groepsbespreking zelf en format verslaglegging:	+	+	+
Groepsplan Technisch Lezen format:	+	+ De structuur. + / - Heel gedetailleerd. - De informatie t.a.v. leesgroep 1 en 2 kan korter. De exacte doelen staan ook al in de handleiding en de doelen op de DMT minstens 12 woorden meer kunnen eruit. Dit kan samen bij de evaluatie. Het format zou maar 1 à 2 A4-tjes mogen beslaan. - De organisatie en de leestijd kan voor de hele groep bovenaan genoemd worden en niet per leesgroep.	+ - Toetsscores apart vermelden is niet nodig.

Bijlage XII

Uitwerking groepsobservatie met 'Checklist leerkrachtvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie deel 2 'Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback: deel 2b Instructie, begeleiding en differentiatie' en deel 2c. 'Feedback. De leerkracht'.

De IB heeft een directe, gestructureerde groepsobservatie uitgevoerd naar aanleiding van de begeleidingsvraag van de leerkracht en de uitvoering van het groepsplan voor Technisch Lezen. Het organisatiemodel van 'Lekker Lezen' is hierbij gevolgd.

De kwalitatieve gegevens zijn per leerkracht en per item gescoord op wat er tijdens de observatie waargenomen is. De checklist⁷⁴ (p. 251) onderscheidt grofweg vier soorten leerkrachtvaardigheden, die elkaar overlappen. Onderscheid is in feite niet te maken, omdat de vaardigheden nauw samenhangen. Maar voor de overzichtelijkheid worden er toch vier thema's onderscheiden:

1. Basishouding leerkracht en pedagogisch klimaat.
2. Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback.
3. Klassenmanagement.
4. School- en groepsniveau.

2b. Instructie, begeleiding en differentiatie X = indien aanwezig.	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Leerkracht 1: instructie leesgroep 1, instructieniveau M6. Leerkracht 2: instructie leesgroep 1, instructieniveau M6. Leerkracht 3: instructie leesgroep 1, instructieniveau E6.			
De les is goed voorbereid door de leerkracht. Er is een dag- of weekplanning, gebaseerd op het groepsplan	X	X	X
De leerkracht volgt haar ⁷⁵ lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af	X	X	
De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Zij verwoordt hierbij haar hoge realistische verwachtingen			X
De instructie is duidelijk en zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen			X
De leerkracht houdt rekening met voorgaande leservaringen, zij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze			X
De leerkracht gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les		X	X
De leerkracht benut de ervaringen en interesses van leerlingen			X
De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden		X	X
De leerkracht fungeert als model bij het aanleren van (oplossingsgerichte) strategieën			X
Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen	X	X	X
De leerkracht varieert met instructie en verwerking, zij baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt	X	X	X
Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen	X	X	X
De leerkracht houdt de leerlingen actief bij de les, zij zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is	X	X	X
De instructietijd is in principe kort > volgens organisatiemodel 30 min. instructiegroepje			
De leerkracht controleert steeds of de leerlingen haar les nog kunnen volgen en of ze de nieuwe lesstof begrijpen	X	X	X
De leerkracht geeft zoveel mogelijk alle leerlingen een beurt, zij stelt vragen die zij kunnen beantwoorden	X	X	X
Zij formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt	X	X	X
Voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben breidt zij de instructietijd uit en	X	X	X

⁷⁴ Bron: 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: Uitgeverij Acco, 2^e druk.XX

⁷⁵ We spreken bij de leerkracht en de andere professionals over 'zij'. Uiteraard gaat het in beide gevallen om 'hij' of 'zij'.

intensieveert zij de instructie			
Bij het geven van extra instructie werken de overige kinderen op een adequate manier zelfstandig	X	X	X
De leerkracht heeft de regie over de instructie en begeleiding van alle leerlingen, ook bij de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben	X	X	X
Bij het verwerken van de instructie weten de leerlingen wat zij moeten doen en waarom	X	X	X
De opdrachten zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel	X	X	X
De opdrachten zijn afgestemd op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten			
De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd	X	X	X
Tijdens het verwerken van de instructie geeft de leerkracht begeleiding 'op maat'	X	X	X
De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben krijgen meer leer- en oefentijd, die tijd wordt ingeroosterd	X	X	X
De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht	X	X	X
De leerkracht stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk			
De leerkracht evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen. Zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen we ze alsnog bereiken?			
De leerkracht houdt de vorderingen op een functionele manier bij. Zij doet dit met observaties, gesprekken, methodengebonden toetsen en het <u>leerlingvolgsysteem</u>	X	X	X
De leerkracht hanteert flexibele (kortdurende) groeperingsvormen, afhankelijk van het te bereiken doel kiest zij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub) groep, homogene (sub) groep of individueel werken. Voor voortgezet technisch lezen wordt het organisatiemodel van 'Lekker Lezen' gevolgd: instructie aan homogene (sub) groep.	X	X	X

2c. Feedback. De leerkracht:	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
X = indien aanwezig.			
geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: 1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? 2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? 3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?			
richt haar feedback op de taak (product/resultaat/gedrag), het proces (inzet/strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen). Het gaat steeds om de combinatie	X	X	X
benoemt de inzet van de leerling ("hard gewerkt") en het effect ervan ("en daarom is het gelukt"). Haar boodschap: hoe meer inspanning, hoe meer succes			
geeft feedback waarbij ze de leerling met zichzelf vergelijkt in plaats van met andere leerlingen	X		X
geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling (zoals waardering voor de inzet of het succes op een voor deze leerling moeilijke opdracht)			X
geeft prijzende feedback hardop. Hiermee herhaalt ze een instructie of gedragsregel voor de andere leerlingen en verstevigt ze de sociale positie van de betreffende leerling	X		
zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen, ze stelt hun vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft ze de tijd om een antwoord te geven (zij is geduldig)	X		X
laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of opdracht voor de klas	X		
uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als "dit kunnen jullie vast wel" en "dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed"			
"laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan waarop en hoe zij het werk precies zal beoordelen"			

Nagesprek met de leerkracht⁷⁶:

Aandachtspunten:	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
1. Dit gaat goed:	Organisatie Overzicht 'Voor koor door' Positieve feedback op taak	Organisatie Pedagogisch klimaat Klassenafspraken Interactie	Inleiding helder en duidelijk. Instructie leestekst, doel en lesinhoud. Feedback. Organisatie en klassenmanagement.
2. Dit kan beter:	Effectieve instructie: minder schriftelijk meer 'voor koor door'. De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Zij verwoordt hierbij haar hoge realistische verwachtingen. De leerkracht houdt rekening met voorgaande leservaringen, zij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze. Modelling. Feedback op doel en proces d.m.v. 'wacht-hint-prijs'. Begeleide inoefening.	Effectieve instructie: minder schriftelijk meer 'voor koor door'. De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Hij verwoordt hierbij zijn hoge realistische verwachtingen Modelling. Feedback op doel en proces. Begeleide inoefening.	De leerkracht volgt haar lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af: advies: wijk beredeneerd af in het voordeel van effectieve oefentijd. Aansluiten bij onderwijsbehoeften door begeleide inoefening en meer 'voor koor door', herhalen woordrijen en teksten (kort). Gebruik de schriftelijke opdrachten uit het werkboekje als tussenopdracht om langs de andere leesgroepen te gaan. Ter overweging: afwisseling – oefening – schriftelijke oefening (andere leesgroepen).
3. Wat wil de leerkracht gaan verbeteren? (prioriteiten stellen)	Effectieve instructie Doelen benoemen Modelling	Effectieve instructie Doelen benoemen Modelling	Effectieve leestijd verhogen door terug te pakken op dezelfde woord oefenopdrachten als het doel van de les. Meer 'voor koor door' d.m.v. herhalen woorddoefeningen en tekstjes. Geen schriftelijk werk tijdens begeleide inoefening.
4. Waar gaat de leerkracht de komende periode aandacht aan besteden?	Zie rij 3.	Instructievaardigheden t.a.v. modellering en effectieve instructie.	Zie rij 3.

⁷⁶ Bron: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. Bijlage p. 189. WSNS+ en KPC groep.

Bijlage XIII

Analyse van groepsoverzichten

Zowel in de huidige zorgstructuur als in de HGW-cyclus op groepsniveau wordt gebruik gemaakt van groepsoverzichten. De IB heeft groepsoverzichten geanalyseerd met 'Kijkwijzer groepsoverzicht'⁷⁷. Het pedagogisch-didactisch groepsoverzicht HGW is alleen ingevuld in relatie tot Technisch Lezen en niet voor andere leergebieden.

Kijkwijzer groepsoverzicht: deze kijkwijzer is bestemd voor interne begeleiders en kan gebruikt worden bij het bespreken van het groepsoverzicht in de groepsbespreking.

Stappen cyclus 'Handelingsgericht werken' - = negatief (nee) + = positief (ja) ± = soms	Zorgleerlingen overzicht (oud)	Pedagogisch – didactisch groepsoverzicht HGW
1. Verzamelen van actuele en relevante gegevens over alle leerlingen in het groepsoverzicht		
Zijn de toetsresultaten op een juiste wijze ingevuld?	+	+
Is de datum van de toetsafname ingevuld?	+	+
Zijn bij de toetsen ook gegevens uit observatie en foutenanalyse in het groepsoverzicht opgenomen?	±	+
Zijn de observaties kort en kernachtig beschreven?	-	+(opvallendheden)
Zijn de observaties concreet en duidelijk?	-	+
Heeft de leerkracht naast belemmerende factoren ook positieve kwaliteiten en stimulerende factoren van de kinderen benoemd?	-	+
Heeft de leerkracht ook relevante observaties en aandachtspunten vermeld ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling en taakaanpak/werkhouding?	+	+
Heeft de leerkracht relevante gegevens uit gesprekken met kinderen en ouders ingevuld?	-	±
2. Signaleren van kinderen die de komende periode extra aandacht nodig hebben		
Welke leerlingen heeft de leerkracht aangekruist?	-	+
Hebben deze leerlingen op basis van de verzamelde gegevens specifieke onderwijsbehoeften?	-	+
Heeft de leerkracht criteria en standaarden gehanteerd die in school afgesproken zijn ten aanzien van het signaleren van kinderen?	+	+
Zijn ook leerlingen met een leer- of ontwikkelingsvoorsprong aangekruist?	+	+
Zijn ook leerlingen met een eigen leerstijl aangekruist?	-	±
Signaleert de leerkracht ook leerlingen die qua gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding extra aandacht nodig hebben?	+	+
Signaleert de leerkracht ook proactief? Kruist de leerkracht kinderen aan die vooruitlopend op cruciale leermomenten in de leerlijn extra instructie en begeleiding ontvangen?	-	-
3. Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen		
Zijn de doelen concreet en meetbaar benoemd?	-	-
Zijn de doelen realistisch?	-	-
Hebben de gekozen doelen prioriteit voor deze leerling?	-	-
Is concreet benoemd wat de leerling nodig heeft om deze doelen te bereiken?	+ gerelateerd aan inhoud (extra) begeleiding	+ OWB
Sluit het aanbod/aanpak aan bij de doelen die gesteld zijn?	-	-
Heeft de leerkracht kennis van variaties in instructie, leerstof, werkvormen en methodieken?	+	+
Heeft de leerkracht ook aandacht voor haar pedagogische aanpak?	+	+

⁷⁷ Bron: Clijnsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC groep.

Bijlage XIV

Analyse van groeps(handelings)plannen

De IB heeft groepshandelingsplannen en groepsplannen voor Technisch Lezen bestudeerd en geanalyseerd met 'Kijkwijzer groepsplan'⁷⁸.

De IB gebruikt de kijkwijzer bij het bekijken van een groepsplan dat de leerkracht opgesteld heeft en kan op basis daarvan adviezen geven aan de leerkracht.

Onderdelen groepsplan - = negatief (nee) + = positief (ja) ± = soms	Groepshandelingsplan Technisch Lezen (oud)	Groepsplan Technisch Lezen volgens HGW
Doelen		
Zijn de doelen concreet?	-	+
Zijn de doelen meetbaar?	+	+
Zijn de doelen realistisch?	+	+
Zijn de doelen uitdagend/stimulerend?	+	+
Is er aandacht voor cruciale leermomenten in de leerlijn?	-	-
Inhoud (wat)		
Sluit de leerstof aan bij de doelen?	- Niet beschreven	+
Sluit de (extra) leerstof aan bij het basisaanbod?	+ Methode Lekker Lezen	+ Methode Lekker Lezen + aansluitend bij OWB
Is de leerstof uitdagend, stimulerend, motiverend en gevarieerd?	+ Methode Lekker Lezen	+ Methode Lekker Lezen + extra aansluitend bij OWB
Sluit de leerstof aan op de specifieke onderwijsbehoeften van de kinderen?	-	+
Aanpak/methodiek (hoe)		
Is duidelijk welke (extra) instructie gegeven wordt?	-	+
Is duidelijk welke (extra) begeleiding gegeven wordt?	-	+
Wordt aan (groepjes) leerlingen meer leertijd beschikbaar gesteld om bepaalde vaardigheden te verwerven?	+	+
Zijn de werkvormen activerend en motiverend?	- Niet beschreven	+
Hoe worden de leerlingen actief betrokken bij de uitvoering van het groepsplan?	- Niet, incidenteel.	± Aandacht voor gesprek leerlingen, feedback, visualiseren eigen groei.
Organisatie		
Is duidelijk hoe vaak per week en wanneer (subgroepjes) leerlingen (extra) instructie en begeleiding ontvangen?	+	+
Is duidelijk wie bij de uitvoering van het groepsplan in de klas betrokken zijn? Zijn er afspraken over de taakverdeling?	+	+
Hoe wordt het aanbieden van meer leertijd in het rooster gepland?	Meer instructie, extra leestijd op het rooster. Andere leerlingen andere 'vrij' leesactiviteiten.	Meer instructie, extra leestijd op het rooster. Andere leerlingen andere 'vrij' leesactiviteiten.
Evaluatie		
Is duidelijk wie, wanneer en hoe evalueert of de gestelde doelen bereikt zijn?	+ leerkracht, juni E6	+ leerkracht, juni E6
Krijg je daarmee zicht op de mate waarin de doelen wel of niet bereikt zijn?	+	+
Hoe worden de leerlingen betrokken bij de evaluatie?	+ Nabespreken toetsen, feedback op leeshouding en gedrag	+ Nabespreken toetsen, feedback op leeshouding en gedrag

⁷⁸ Bronnen: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC groep.

