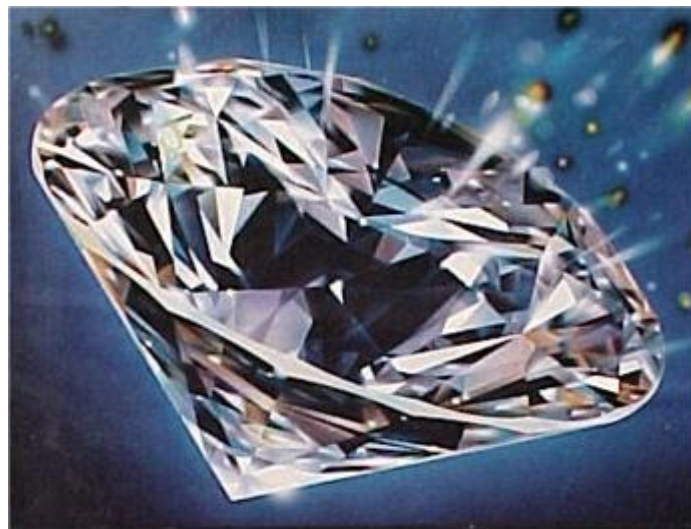


LEOZ Project 1D
Referentiekaders Taal en Rekenen
In relatie tot handelingsbekwaamheden
In cluster 3 en 4



**Onderzoek in opdracht van het
Landelijk Expertisecentrum Onderzoek en Zorg (LEOZ)**

**Netty Pronk- van den Hoven
Marianne den Otter
Bob Schoorel**

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Context, doel en aanpak

Achtergrond en aanpak van het project Referentiekaders Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheid in cluster 3 en 4

- 1.1. Context LEOZ (Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg)
- 1.2. Opdracht onderzoek
- 1.3. Aanpak onderzoek

Hoofdstuk 2 Theoretische oriëntatie

De referentieniveaus Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4

- 2.1. Inleiding
- 2.2. De referentieniveaus Taal en Rekenen in relatie tot leerlingen in clusters 3 en 4
- 2.3. Opbrengstgericht werken in relatie tot het werken met referentieniveaus
- 2.4. Werken met Ontwikkelingsperspectieven (OPP)
- 2.5. Handelingsgericht werken en 1 zorgroute
- 2.6. 1 Zorgroute
- 2.7. Competentieontwikkeling leraren in 'inclusief bekwame handen'
- 2.8. Passend onderwijs
- 2.9. Integratief beeld

Hoofdstuk 3 Praktijkonderzoek PABO's

Onderzoek handelingsverlegenheid PABO's t.a.v. Referentiekaders Taal en Rekenen in relatie tot cluster 3 en 4

- 3.1. Inleiding
- 3.2. Onderzoeksmethodiek
- 3.3. Onderzoeksresultaten
 - 3.3.1. Kwantitatieve data
 - 3.3.2. Kwalitatieve data
- 3.4. Resultaten
- 3.5. Integratief beeld

Hoofdstuk 4 Conclusie en aanbevelingen

- 4.1. Conclusie
- 4.2. Aanbevelingen

Hoofdstuk 5 Handreiking

1. Context, doel en aanpak

Achtergrond en aanpak van het project Referentiekaders Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheid in cluster 3 en 4

- 1.1. Context LEOZ (Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg)
- 1.2. Opdracht onderzoek
- 1.3. Aanpak onderzoek

1.1. Context Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ)

Dit verslag is de weergave van een uitgevoerd onderzoek in het kader van het LEOZ II project van de Hogescholen: Fontys OSO (Opleidingen Speciale Onderwijszorg, Tilburg), Seminarium voor Orthopedagogiek (Utrecht) en Windesheim (Opleidingen Speciaal Onderwijs, Zwolle), samen de WOSO (Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs) vormend. Het wordt vanuit het Ministerie van OC&W gesubsidieerd, met als doel te komen tot een Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ).

Het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ) wil door het bijeenbrengen van kennis, ervaring en mensen (netwerken) werken aan verdere afstemming en samenwerking in interdisciplinair handelen tussen onderwijs- en zorginstellingen. Tevens wil LEOZ eigentijdse antwoorden geven op de toenemende druk en de veranderende realiteit in zowel het reguliere- als het speciale onderwijs. Deze druk is mede ontstaan door de toename van de vraag naar diagnostiek, het aantal leerlingen met zorgbehoeften en de maatschappelijke wens om leerlingen zoveel mogelijk in de reguliere leer- en leefomgeving op te vangen. Met LEOZ wil WOSO verdere kennisontwikkeling stimuleren, door onderzoek en analyse en het uitvoeren van pilots. Door effectieve kennisdeling wordt kennisgeving nagestreefd in het beroepenveld van onderwijs en educatie, voor alle schoolsoorten.

LEOZ stelt zich als belangrijkste taak om hogescholen en hogeschooldocenten beter toe te rusten in het educatieve domein. Die worden daarmee in staat gesteld om studenten en onderwijzend personeel beter op te leiden en te kwalificeren voor effectieve pedagogische- en didactische begeleiding van alle leerlingen. Het expertisecentrum LEOZ levert via deze inspanningen tevens een bijdrage aan kennisontwikkeling voor het onderwijsveld, waarmee zij optimaal hun taak op het terrein van integrale leerlingbegeleiding en speciale leerlingenzorg kunnen uitoefenen.

Ook voor de Opleidingen Speciale Onderwijszorg functioneert het Expertisecentrum als een kenniscentrum. Het Expertisecentrum vraagt subsidies aan voor projecten die gericht zijn op noodzakelijke kennisontwikkeling (via onderzoek en ontwikkeling), voor kennisgeving door opleiden (professionalisering en nascholing) en ondersteuning (op basis van klantvragen).

De domeinen waarop LEOZ zich richt zijn:

1. (Speciale onderwijs)zorg vertaald naar vakgebieden
2. Zorgplicht/Passend onderwijs
3. Studenten met een functiebeperking
4. Praktijk gerelateerd onderzoek; evidence based practice
5. Kwaliteitszorg speciale onderwijszorg
6. Klassenmanagement
7. Opleiden in de school in Speciaal Basis Onderwijs en WEC
8. Diagnostiserend onderwijs
9. Gedragsproblematiek/veiligheid op school

10. Specialistische thema's als: dyslexie, ADHD, autisme, NLD

Binnen deze domeinen zijn bij lerarenopleidingen en de OSO opleidingen diverse trajecten te benoemen, waaraan het Expertisecentrum via opleiding, ontwikkeling, ondersteuning en onderzoek een bijdrage zal leveren zoals:

1. Verbreding en verdieping van de competenties van opleiders, leraren, schoolteams, specialisten, management en besturen in scholen voor regulier primair, voortgezet- en beroepsonderwijs. Deze competenties zijn gericht op de bevordering van inclusief onderwijs door de versterking van speciale onderwijsondersteuning. Ondersteuning gebeurt o.a. door het scheppen van mogelijkheden voor praktijkgerichte opleidings- en scholingstrajecten, ook op masterniveau (HBO-master SEN) voor diverse specialisten en zorgfuncties waarvoor opgeleid wordt (denk b.v. aan dyslexiespecialist, zorgcoördinator). Het Expertisecentrum is initiatiefnemer daar waar het gaat om het participeren in of ondersteunen van onderzoeks-, ontwikkelings- en scholingsprojecten en andere activiteiten van scholen, regionale samenwerkingsverbanden en andere instellingen op lokaal, regionaal en landelijk niveau.
2. Het ontwikkelen van (vraaggerichte) maatwerktrajecten en aansluitende activiteiten ter ondersteuning van integrale schoolontwikkeling, waarbij de nadruk ligt op leerlingenzorg. Deze trajecten leveren 'knowhow' op, dat ingezet kan worden in regionale samenwerkingsverbanden van lerarenopleidingen en scholen.
3. Ondersteuning bij de toerusting van opleiders, medewerkers van scholen, regionale samenwerkingsverbanden en andere bij het onderwijs en jeugdzorg betrokken instellingen ten behoeve van de omgang met kinderen/jeugdigen in een complexe onderwijs-/opvoedingssituatie. Het Expertisecentrum legt daarbij de relatie met onder andere n Jeugdzorg, Vroeg- en Voorschoolse Educatie (VVE) en instellingen die zich bezig houden met arbeidstoeleiding.
4. Het ontwikkelen van programma's als de minor Zorg in bachelor opleidingen en scholing op het gebied van dyslexie of jonge risicokinderen. Het Expertisecentrum zal docenten van de lerarenopleidingen in de bachelorfase (mede) toerusten voor het begeleiden van studenten t.a.v. speciale onderwijszorg in de beroepspraktijk.
5. Het ontwikkelen van programma's en het begeleiden van docenten van voortgezet (VO, VHO, MBO) onderwijs, BVE en Hoger Onderwijs, gericht op studenten met een zichtbare of niet zichtbare functiebeperking. Te denken valt aan de doorontwikkeling van het protocol dyslexie, studieloopbaanbegeleiding en case management.
6. Het ontwikkelen, uitvoeren of participeren in praktijk gestuurd onderzoek. Dit gebeurt op aanvraag of in opdracht van en in samenwerking met lectoraten, kenniskringen, netwerken van praktijkonderzoek en promovendi. Dit onderzoek kan bijvoorbeeld gericht zijn op het ontwerpen, uitvoeren, evalueren van speciale onderwijsarrangementen en activerende leervormen of op thema's, zoals normatieve professionaliteit en evaluerend handelen in verschillende onderwijscontexten ter verbetering van effectief handelen in de onderwijspraktijk. Doel is telkens een praktijkrelevante en gevalideerde bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling en –circulatie in, met en voor de gehele onderwijskolom. Het Expertisecentrum zal deze ontwikkelingen nadrukkelijk plaatsen in een internationaal kader door partnerschappen aan te gaan met buitenlandse universiteiten, hogescholen, onderzoeksinstituten, andere kennisinstellingen, platforms en overlegremia.
7. Het opzetten van een kennisbank 'speciale onderwijszorg'.

1.2. Opdracht onderzoek

In aansluiting op de resultaten van de deelprojecten in LEOZ I¹ zijn in het LEOZ II project afgeleide deelprojecten geformuleerd die een verdere praktische invulling geven aan de door de LEOZ projectleiding geformuleerde taken en doelstellingen. De opdracht die voor dit verslag van toepassing is, valt in het domein Passend Onderwijs.

Om de kwaliteit van het (Passend) onderwijs te verbeteren heeft het Ministerie van Onderwijs referentiekaders en -niveaus laten opstellen voor taal en rekenen die van toepassing zijn op alle leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs.

Het onderzoeksdomein van dit deelproject D1 is:

Referentiekaders Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4.

Dit deelproject heeft de volgende onderzoeksdoelen:

1. Definiëren en positioneren referentiekaders Taal & Rekenen in relatie tot cluster 3 en 4.

De referentieniveaus Taal en Rekenen worden theoretisch onderbouwd, met als belangrijkste theoretische oriëntaties: van kerndoel tot leerlijn (Stap, 2011), handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2007), opbrengstgericht werken (Willems & Verbeek, 2010), werken met ontwikkelingsperspectieven (Bierens, 2011), werken met referentieniveaus (Ekens & Jager, 2009), kerndoelen speciaal onderwijs (CED, 2011) en de kennisbasis rekenen/wiskunde (Ekens & Jager, 2009).

Vanuit deze theoretische oriëntatie wordt de vertaling gemaakt naar het gebruik van de referentieniveaus Taal en Rekenen en handelingsbekwaamheden ontwikkelen in cluster 3 en 4.

2. Het referentiekader Passend onderwijs (Ludeke, 2012) en de vertaling naar werken met referentieniveaus Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4.

De Pijlers van het referentiekader Passend onderwijs worden gedefinieerd. Van daaruit volgt een vertaalslag en betekenisverlening naar het werken met de referentieniveaus Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4.

3. Competentieprofiel 'Inclusief bekwaam' en handelingsbekwaamheid in het werken met referentieniveaus Taal en Rekenen in cluster 3 en 4.

Het kader 'inclusief bekwaam' wordt theoretisch gedefinieerd. Vervolgens wordt er betekenis verleend aan de relatie tussen dit competentieprofiel en bevordering handelingsbekwaamheden voor leraren, in het werken met referentieniveaus Taal en Rekenen in cluster 3 en 4.

4. Referentieniveaus Taal en Rekenen en de toepassing voor leerlingen in cluster 3 en 4.

Hoe en in welke mate zijn deze niveaus ook van toepassing voor leerlingen (tot 12 jaar) in het speciaal onderwijs cluster 3 en 4? Hiervoor worden leerlijnen aangereikt, met referentieniveaus en de koppeling gemaakt met de wijze, waarop dit vertaald kan worden naar didactische leeftijdsniveaus en uitstroomperspectieven van leerlingen in cluster 3 en 4.

5. Praktijkgericht onderzoek op HBO bachelor 'PABO's'

Om leerlijnen en referentieniveaus Taal en Rekenen (Ekens & Jager, 2009) te realiseren, zullen leraren kennis nodig hebben van deze kaders en vaardigheden moeten ontwikkelen. Het gaat om een beredeneerd onderwijsaanbod 'op maat' voor iedere leerling (reguliere- en zorgleerlingen), waarbij het werken met leerlijnen, referentieniveaus en ontwikkelingsper-

spectieven beheerst wordt door leraren. Deze leraren worden grotendeels op de PABO opgeleid. Om die reden wordt er onderzoek uitgevoerd op PABO instellingen, naar de wijze waarop hier omgegaan wordt met de referentieniveaus in relatie tot cluster 3 en 4, zowel op het gebied van (verplichte) curriculum aandacht als in het vergroten van handelingsbekwaamheden van de toekomstige leerkrachten op dit gebied. Dit onderzoek heeft geresulteerd in:

- a) Een onderzoeksverslag en analyse van de huidige situatie, waardoor inzicht in de actuele stand van zaken m.b.t. de referentieniveaus Taal en Rekenen en de relatie met cluster 3 en 4;
- b) Een wegwijzer voor PABO's en andere onderwijsinstellingen, in het leren hanteren van de referentieniveaus Taal en Rekenen en het ontwikkelen van handelingsbekwaamheden voor de toepassing hiervan voor cluster 3 en 4 leerlingen.

1.3. Aanpak onderzoek

Om de voorgenomen doelstellingen in dit deelproject te bereiken, is er gekozen voor theoretisch- en praktijkgericht onderzoek. Er wordt een literatuurstudie en een theoretische oriëntatie uitgevoerd op de hierboven aangegeven onderzoeksonderwerpen.

Het praktijkonderzoek wordt uitgevoerd op de PABO's van Fontys Hogescholen (Den Bosch, Sittard, Tilburg), Hogeschool Utrecht (Theo Thijssen Academie) en Hogeschool Windesheim (PABO Windesheim). Voor het onderzoek wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten en interviews. Bij de dataverzameling zijn opleidingsdocenten, docenten van het speciaal onderwijs en PABO- studenten betrokken.

De resultaten van het kwalitatief onderzoek zullen worden gebruikt om tot een wegwijzer met aanbevelingen en strategieën voor kennisontwikkeling en –vaardigheden te komen in het werken met referentieniveaus met leerlingen in cluster 3 en 4.

2. Theoretische oriëntatie

De referentieniveaus Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4

- 2.1. Inleiding
- 2.2. De referentieniveaus Taal en Rekenen in relatie tot leerlingen in clusters 3 en 4
- 2.3. Opbrengstgericht werken in relatie tot het werken met referentieniveaus
- 2.4. Werken met Ontwikkelingsperspectieven (OPP)
- 2.5. Handelingsgericht werken en 1 zorgroute
- 2.6. 1 Zorgroute
- 2.7. Competentieontwikkeling leraren in 'inclusief bekwame handen'
- 2.8. Passend onderwijs
- 2.9. Integratief beeld

2.1. Inleiding

Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van actuele theoretische bronnen, waarmee referentieniveaus voor Taal en Rekenen kunnen worden verkend en toegepast. De referentieniveaus voor Speciaal Onderwijs (SO) zijn afgeleid van de landelijke kerndoelen Taal en Rekenen en de leerlijnen Primair onderwijs (PO). Er is een speciaal bewerkte versie voor het Speciaal Onderwijs (SO), opgesteld door de CED groep (2011). Er wordt een relatie gelegd met het werken met referentieniveaus en theorieën voor effectief onderwijs, zoals: opbrengstgericht werken (Willems & Verbeek, 2011), handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2007), werken met ontwikkelingsperspectieven (Bierens, 2011), passend onderwijs (Ludeke, 2012) en competentieontwikkeling leraren aan de hand van het competentieprofiel 'inclusief bekwaam' (Claasen e.a. 2009). Deze ontwikkelingen worden geplaatst in het referentiekader van Passend onderwijs (Ludeke, 2012). Dit hoofdstuk kan gezien worden als een opmaat naar hoofdstuk 5, waarin een handreiking zal worden gegeven over welke stappen een school team kan nemen, om het werken met referentieniveaus in te voeren en welke kennis- en vaardigheidsontwikkeling hierbij als scholing en professionalisering nodig is. Dit kan gezien worden als een 'wegwijzer', een stappenplan, waarlangs teams gestalte kunnen geven aan het werken met referentieniveaus Taal en Rekenen voor cluster 3 en 4 leerlingen, binnen de reguliere of speciale onderwijssetting.

2.2. De referentieniveau Taal en Rekenen in relatie tot clusters 3 en 4 leerlingen

In 2010 heeft de overheid referentieniveaus vastgesteld voor Taal en Rekenen. De niveaus gaan in op alledaagse- en beroepssituaties, waarbij niveau 2F wordt aangeduid als het algemeen maatschappelijk functioneel niveau, het niveau waaraan elke Nederlander zou moeten voldoen. In de beschrijving van referentieniveaus voor Taal en Rekenen heeft de overheid ervoor gekozen om dit voor het gehele onderwijs te beschrijven en dit in vier niveaus vast te leggen. De omschreven fundamentele niveaus geven een opklimmende moeilijkheidsgraad in basiskennis en -vaardigheden aan. Bij het behalen van een fundamenteel niveau kan het volgende niveau gezien worden als een streefniveau. Voor taal vormt 4F het streefniveau voor leerlingen die het niveau 3F hebben bereikt.

Voor Rekenen zijn er drie niveaus beschreven. Bij de referentieniveaus Rekenen gaat het om van elkaar onderscheiden fundamentele- en streefniveaus, welke beiden op drie niveaus zijn beschreven. De fundamentele niveaus (1F, 2F en 3F) richten zich op basale kennis en

inzichten en zijn gericht op een meer toepassingsgerichte benadering van rekenen. De streefniveaus (1S, 2S en 3S) bereiden al voor op de meer abstracte wiskunde”.

Deze wetgeving wil bijdragen aan meer eenduidigheid en doelgerichtheid in taal- en rekenonderwijs door nauwkeurig omschreven doelen voor te schrijven. In de wet wordt een goede zichtbaarheid van het niveau van beheersing van de Nederlandse taal en het rekenen voor zowel de leerling, de leraar als de school vastgesteld. Dat betekent eenduidigheid in de leerlijnen en een betere overdracht van leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren door de introductie van een eenduidige en gemeenschappelijke taal. Scholen krijgen door de invoering van het referentiekader Taal en Rekenen een instrument in handen om de aanpak en het aanbod van taal en rekenen te beredeneren en onderwijs gedifferentieerd ‘op maat’ aan te bieden, in passende onderwijsarrangementen voor individuele- en groepen leerlingen. Om de kwaliteit van de schoolloopbaan van instroom tot uitstroom te borgen, zijn systematische beschrijvingen gemaakt van wat leerlingen in opeenvolgende fasen van het onderwijs moeten kennen en kunnen aan basisvaardigheden taal en rekenen. In totaal is dit voor vier ‘momenten’ in de schoolloopbaan vastgelegd. Het geheel aan beschrijvingen wordt aangeduid met ‘het referentiekader’.

Functie referentieniveaus taal- en rekenvaardigheden

“In het PO en SO zijn de referentieniveaus waardevolle hulpmiddelen voor leerlingen, leraren en scholen. Zij geven ten opzichte van de huidige kerndoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde een specifiekere beschrijving van de onderwijsinhoud. Zij bieden daarmee heldere en concrete doelen die leraren kunnen hanteren en op basis waarvan zij de voortgang van hun leerlingen kunnen evalueren. In de WPO en de WEC wordt daarom opgenomen dat scholen de referentieniveaus als uitgangspunt dienen te nemen bij de verzorging van het onderwijs op basis van de kerndoelen. In de WPO en de WEC wordt daarnaast opgenomen dat scholen van elke leerling in het laatste leerjaar objectieve en valide gegevens verzamelen over het behaalde eindniveau van de leerling, ten opzichte van de referentieniveaus. Deze gegevens worden overgedragen aan het vervolgonderwijs. Voor het PO en SO worden voor zowel Nederlandse taal als rekenen twee referentieniveaus vastgesteld. Bij taal gaat het om de niveaus 1F en 2F, bij rekenen om 1F en 1S. Het aanbrengen van dit onderscheid is relevant, gelet op de (vrij grote) niveauverschillen die bestaan tussen leerlingen binnen hetzelfde type onderwijs”.

Figuur 1 Functie referentieniveaus

Bij het bepalen van de inhoud van de niveaus in het referentiekader is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van opbrengsten van bestaand peilingonderzoek, (inter)nationaal vergelijkend onderzoek en van kerndoelen, eindtermen, formele curriculumdocumenten, kwalificatie-eisen en examenprogramma's. Voor een deel gaat het ook om een 'educated guess', een schatting van haalbaarheid op basis van vakinhoudelijke deskundigheid en raadplegingen van leraren.

Na januari 2008 zijn door de onderwijsraden PO, VO en MBO een aantal zorgpunten naar voren gebracht (Boswinkel & Langberg, 2010). Een van die zorgpunten is, dat het eindniveau in een sector alleen kan worden behaald als de kwaliteit van de instroom voldoende is. Hierbij klinkt duidelijk het besef in door dat de verschillende sectoren van elkaar afhankelijk zijn. De VO- raad vraagt extra aandacht voor de leerlingen in VMBO-BBL op het gebied van

taal en rekenen, omdat bij niet sectorspecifieke invulling en geschikte didactiek VMBO-BB leerlingen niveau 2F niet halen, met als gevolg het risico dat het behalen van 3F op het ROC

gevaar loopt. Ook de WEC-raad ontplooit initiatieven en activiteiten ten einde de alledaagse en beroepssituaties toegankelijk te maken voor haar doelgroep.

Wat betekent deze wetgeving in uitwerking voor cluster 3 en 4 leerlingen?

Boswinkel en Langberg (2010) stellen, dat het niet mogelijk is om voor alle denkbare doelgroepen complete uitwerkingen te maken. Volgens hen kan een uitwerking van één of meer leerroutes met een handreiking wel houvast bieden om een leerling in een leerroute te plaatsen en is het een manier om onderwijsarrangementen samen te stellen en opbrengsten van inspanning en resultaten te 'monitoren'.

De uitwerking van een niveau kan helpen om de doelen en inhouden te bepalen die het meest relevant zijn voor leerlingen uit de betreffende leerroute en om vast te stellen welke hulpmiddelen of vormen van ondersteuning passend zijn. Op deze manier wordt ook de nieuwe kwaliteitswetgeving (V)SO² die voor 2013 als invoering gepland staat, door een Kernimplementatieteam leerlijnen (KIT), waarin onder regie van de WEC-Raad wordt deelgenomen door: SLO, CED, Cito, Freudenthal Instituut en KPC-groep, geschikt gemaakt voor invoering. Het (V)SO brengt de nieuwe elementen van de wet in de leerlijnen samen die zij gebruiken voor hun onderwijs.

Bijvoorbeeld het ZML (Cluster 3) heeft binnen het kerndoel taal en communicatie, het subdoel 'leerlingen leren een zo ruim mogelijke woordenschat begrijpen en gebruiken' bereiken langs leerlijnen voor passieve- en actieve woordenschat en woorden omschrijven.

Middels een actieve samenwerking tussen leraren en specialisten worden de niveaus op de doelgroepen afgestemd en vindt een reële afspiegeling van alledaagse- en beroepssituaties plaats naar de praktijk van het (V)SO.

2.3. Opbrengstgericht werken in relatie tot het werken met referentieniveaus

Het rapport *'Betere prestaties door opbrengstgericht werken'* in het basisonderwijs (Henkens, 2010) maakt inzichtelijk hoe de Inspectie van het Onderwijs de referentieniveaus en opbrengstgericht werken met elkaar verbindt ten behoeve van betere onderwijsrendementen. Volgens dit rapport kunnen basisscholen de taal- en rekenprestaties van hun leerlingen vergroten door opbrengstgericht te gaan werken. Uit het onderzoek blijkt, dat er een positief verband bestaat tussen opbrengstgerichtheid van scholen en de leerresultaten van hun leerlingen. Scholen waar leerlingen beter presteren, analyseren de leerresultaten van hun leerlingen vaker aan de hand van de referentiekaders en trekken conclusies uit die gegevens. Leraren op deze scholen hebben hoge verwachtingen van de leerlingen en stemmen hun les af op de verschillen tussen hen. Leerlingen die extra zorg nodig hebben, krijgen die van leraren die specifieke kennis hebben op het referentieniveau en het verwachte uitstroomniveau van een leerling, van waaruit ze het ontwikkelingsperspectief van een leerling vaststellen en op basis daarvan een passend en uitdagend onderwijsaanbod op maat arrangeren.

Volgens dit rapport beschikken de meeste scholen over voldoende gegevens om jaarlijks hun opbrengsten te evalueren. Toch hebben zij vaak geen proactief vooruitzicht op de opbrengsten die ze met hun leerlingen willen bereiken. Daardoor is het moeilijk om tot goede en beredeneerde opbrengstgerichte verbetermaatregelen te komen.

Over de rol van de leraar is in dit rapport het volgende te lezen: leraren leggen over het algemeen duidelijk uit. Maar op 60 procent van de scholen maken ze niet duidelijk wat ze met een les willen bereiken en wat ze nastreven van leerlingen aan concrete opbrengsten. Ze

geven leerlingen vaak alleen feedback op het resultaat van hun werk, terwijl feedback op de manier waarop het resultaat bereikt is zinvoller is.

Opbrengstgericht werken onderscheidt de volgende stappen:

1. Data: systematisch leerlinggegevens verzamelen:

Welke objectieve data kunnen we verzamelen voor deze leerling vanuit methodegebonden- en methode onafhankelijke toetsen om het actuele leerniveau vast te stellen?

2. Duiden: analyseren van gegevens aan de hand van referentiekaders

Wat is het ontwikkelingsperspectief van deze leerling en wat zijn de referentieniveaus die hiermee overeen stemmen?

3. Doelen: doelen en opbrengsten omschrijven

Het omschrijven van verwachte leeropbrengsten, afgeleid van het ontwikkelingsperspectief van de leerling en de landelijke referentieniveaus voor een vastgestelde periode.

Onderwijsbehoeften omschrijven: wat betekenen deze data voor mijn handelingsplanning?

Welke onderwijs-, ondersteunings- en instructiebehoeften heeft deze leerling de komende periode, zodat de gewenste opbrengsten behaald worden?

4. Doen: Handelingsplanning

Het omschrijven en een management- en handelingsplanning om het onderwijsarrangement voor de komende periode te realiseren voor individuele- en groepen leerlingen, waarbij alle leerlingen tot hun recht komen en cognitief optimaal uitdagend onderwijs ontvangen.

De leerlingen hebben recht op een passend en uitdagend onderwijsaanbod, op eigen niveau, in voldoende leertijd, een duidelijk onderwijsplan, activerende instructie en een leerkracht met een gezonde zelfreflectie.

2.4. Werken met Ontwikkelingsperspectieven (OPP)

Het ontwikkelingsperspectief wordt vastgelegd voor leerlingen, op één of meer vakken, om hun ontwikkeling te volgen op basis van hun eigen potentieel en groeiperspectief. Op basis van het ontwikkelingsperspectief van de leerling en de landelijke referentieniveaus voor een vastgestelde periode worden leerdoelen en leeropbrengsten vastgesteld in een eigen leerlijn, ook wel een onderwijsarrangement genoemd, voor een vooraf vastgestelde periode. Dit wordt geformuleerd in de zogenoemde leerrendementsverwachting (LRW).

Zo kan vastgesteld worden wat het actuele prestatieniveau van een leerling is, het ingeschatte potentieel aan prestatiemogelijkheden, het ontwikkelingsperspectief op korte en lange termijn en afgeleid daarvan, de leerrendementsverwachtingsperiode hoe deze leerlingen zich op termijn ontwikkelen. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerrendementsverwachtingen, gedefinieerd in *korte termijn doelen* (bv. 6 tot 10 weken) en *lange termijn doelen* (bv. basisschoolleeftijd).

Bij de formulering van korte termijn doelen wordt gesproken over de leerrendementsverwachting (LRV) voor technisch- en begrijpend lezen, spelling en rekenen: welke doelen worden voor de komende periode nagestreefd? Na drie toetsmomenten (vanaf midden groep 4) is er volgens Pameijer (2011) een voorspelling mogelijk. Bij de lange termijn doelen gaat het om het overdenken van de uitstroombestemming van de leerling (vanaf eind groep 6): welke vorm van voortgezet onderwijs - praktijkonderwijs, VMBO (LWOO), HAVO/VWO – wordt nagestreefd?

Een ontwikkelingsperspectief wordt geformuleerd vanuit het streven naar goed onderwijs.

Kenmerken daarvan zijn volgens Pameijer (2011): ambitieuze doelen, effectieve feedback en het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van iedere leerling, ook leerlingen met een eigen leerlijn of -onderwijsarrangement.

Het werken met OPP draagt ook bij aan het bespreken van leerlingen in leerlingbegeleiding en in interdisciplinaire afstemming tussen ouders, school en andere educatieve partners, om proactief ontwikkeling en ondersteuning daarbij te arrangeren, plannen en te evalueren.

2.5. Handelingsgericht werken en 1-zorgroute

Het model Handelingsgericht werken (HGW, Pameijer, Van Beukering en de Lange, 2009) wordt in het onderwijs steeds meer gehanteerd om aan te sluiten bij perspectieven van ontwikkeling van leerlingen, om van daaruit het proces van onderwijsaanbod en leerlingbegeleiding gestalte te geven. Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p 7 en 8) beoogt HGW *“de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren”*. HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.

HGW (Pameijer, 2007) is een planmatige- en cyclische werkwijze van ‘waarnemen, analyseren, plannen, evalueren’, waarbij onderwijsprofessionals (leerkracht, interne begeleider en leidinggevende) de volgende uitgangspunten hanteren:

1. De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal

Aan de basis van het werken met onderwijsbehoeften staat het accepteren van verschillen tussen leerlingen. Onderwijsbehoeften richten zich op leerdoelen van betreffende vak- en vormingsgebieden en op sociaal-emotionele en werkhoudingaspecten. Voor de leraar bieden onderwijsbehoeften aanknopingspunten voor zijn pedagogisch en didactisch handelen in de klas. Daarbij wordt aangegeven wat de onderwijsbehoeften zijn voor de hele groep, voor deelgroepen en individuele leerlingen, met het streven naar optimale ontwikkelingskansen.

2. De werkwijze is systematisch en transparant

Er is sprake van eenduidigheid, transparantie en onderlinge afstemming in het zorgtraject binnen de school. Het is duidelijk wie, waarover, op welk moment en op welke manier beslist: de leerling, leraar, ouder, intern begeleider, schoolleider en schoolbegeleider. Keuzes die gemaakt worden zijn voor de betrokkenen inzichtelijk en duidelijk. Binnen de school en boven schools wordt gebruik gemaakt van eenduidig taalgebruik en standaarden en is er een heldere structuur van planmatig handelen, vanuit afgesproken referentiekaders.

3. De werkwijze is doelgericht en adviezen zijn haalbaar.

Bij handelingsgericht werken wordt doelgericht gewerkt. Voortdurend wordt de vraag gesteld: waar willen we naar toe, wat is ons doel en wat hebben we nodig om dat doel te bereiken. Het accent verschuift dan van *‘willen weten om te weten’* naar *‘willen weten om te handelen’*. Toetsen worden niet alleen gebruikt om niveau en diagnose te stellen voor een leerling, maar vooral om het handelen te bepalen. De diagnose is dus geen doel op zich maar een middel om goed te kunnen adviseren en handelen.

4. Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader.

Kinderen ontwikkelen zich niet in een isolement maar in een context: de onderwijsleersituatie op school (leraar, medeleerlingen, omgeving), de opvoedingssituatie thuis (ouders, broertjes en zusjes) en in hun vrije tijd. De ontwikkeling van een kind vindt altijd plaats in interactie met de omgeving. Kind en omgeving beïnvloeden elkaar daarbij wederzijds, wat past in interactief- en transactioneel denken. Dat betekent dat onderzoek en advies zich niet alleen richten op kindkenmerken, maar ook op de omgevingskenmerken: onderwijs, thuis, omgeving, zorg.

5. Alle betrokkenen werken constructief samen.

Samenwerking tussen alle betrokkenen is binnen het onderwijs belangrijk. Ouders als ervaringsdeskundigen en de leraar als de onderwijsprofessional. Ook het kind zelf is een belangrijke samenwerkingspartner bij HGW. De wijze waarop kinderen de situatie en zichzelf zien, bepaalt in grote mate hun gedrag en hun motivatie om te veranderen. Kinderen hebben vaak

zelf goede verklaringen en simpele oplossingen. Ook team samenwerking is belangrijk om af te stemmen over handelingswijzen en doorgang in onderwijsaanbod en –ondersteuning.

6. Positieve aspecten van alle betrokkenen zijn van groot belang.

Door een eenzijdige nadruk op problemen zien we vaak de positieve kenmerken van het kind, de onderwijsleer- en opvoedingssituatie over het hoofd. Wanneer we vertrekken vanuit problemen, zoeken we vooral naar het zwakke. Terwijl bij ieder kind, hoe ernstig de problemen ook zijn, eveneens positieve kanten, kansen en mogelijkheden zijn. Het is belangrijk om het actuele prestatieniveau, het leerpotentieel en de ontwikkelingskansen voor leerlingen positief te benoemen en in kaart te brengen met het oog op een succesvolle aanpak. Specifieke interesses en vaardigheden van een kind kunnen benut worden bij een plan van aanpak.

2.6. 1-zorgroute

In 2007 is door WSNS+ (Weer samen naar school plus) en het KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum) de 1-zorgroute ontwikkeld (Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007). Met de 1-zorgroute wordt op groeps-, school- en bovenschools niveau het onderwijs passend gemaakt aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. De kern van de 1-zorgroute is de cyclus van handelingsgericht werken met groepsplannen. De uitwerking van deze zorg-routing om onderwijs passend aan te bieden voor álle leerlingen, is gebaseerd op de principes van handelingsgericht werken van Pameijer, zoals hierboven beschreven. De 1-zorgroute kent verschillende lagen: groep, school en bovenschools niveau en vanuit een logische routing, komt er een cyclisch proces van waarnemen, analyseren, plannen, uitvoeren en evalueren, waarbij steeds het ontwikkelingsperspectief en –potentieel van iedere leerling tot optimale ontwikkeling te stimuleren, het uitgangspunt, het doel en de gewenste opbrengst is. Een korte omschrijving van de zorgroute:

1. In de groep

De cyclus van handelingsgericht werken wordt tenminste drie keer per jaar door de leerkracht doorlopen en kent de volgende stappen:

1. evalueren en verzamelen van gegevens;
2. signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
3. het benoemen van specifieke onderwijsbehoeften;
4. het clusteren van leerlingen met gelijksoortige specifieke onderwijsbehoeften;
5. opstellen van het groepsplan;
6. uitvoeren van het groepsplan.

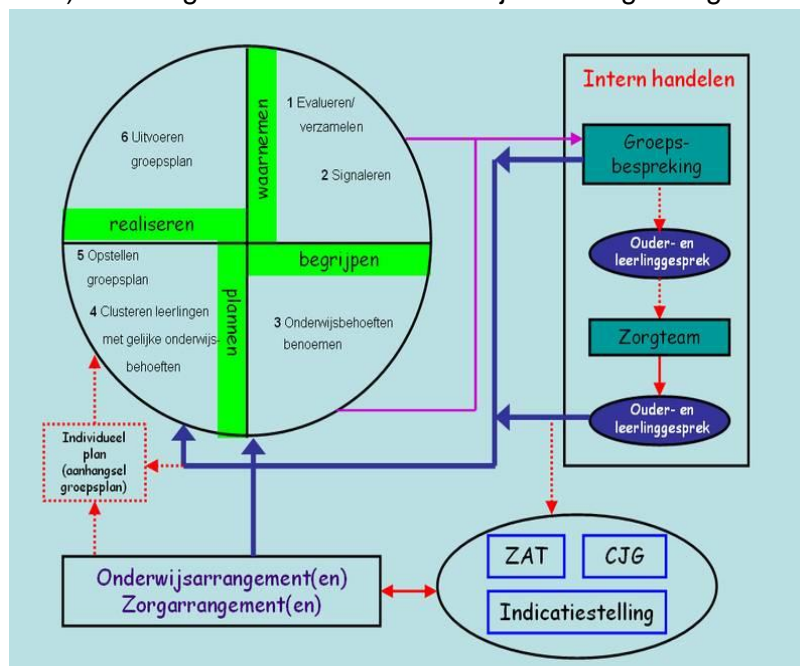
2. Schoolniveau

Elke school richt een ondersteunende structuur in, waarbij de leerkracht ondersteunt wordt bij het doorlopen van de cyclus van handelingsgericht werken. De intern begeleider is hierbij de coach van de leerkracht. Hiervoor heeft de intern begeleider drie ankerpunten in de begeleiding: de groepsbespreking, de leerlingbespreking en de klassenconsultatie. Inhoudelijk leiderschap binnen school is van groot belang bij de invoering van de 1-zorgroute.

3. Bovenschools niveau

Scholen, instellingen en professionals werken zodanig met elkaar samen, dat er een integraal en passend arrangement is voor leerlingen en hun opvoeders die bijzondere ondersteuning nodig hebben. Met de bovenschoolse educatieve partners in een samenwerkingsverband worden afspraken gemaakt over: de routing van het arrangeren van ondersteuningsplannen en expertise voor leerlingen, het gebruik van formats, procedures en werkwijzen. Hierbij is het na te streven om eenduidig te zijn in begrippen en referentiekaders. In de regio wordt ook de samenwerking met externen gestalte gegeven. Alle signalen vanuit

het onderwijs moeten hun weg vinden naar het ZAT en het Centrum voor Jeugd & Gezin. Vanuit (of via) deze organen zullen de onderwijs- en zorgarrangementen worden toegekend.



Figuur 2 Schematische weergave 1 zorgroute

2.7. Competentieontwikkeling leraren in ‘inclusief bekwame handen’

Het competentieprofiel ‘Inclusief Bekwaam: Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs’ (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons & van Velthooven, 2009) is ontstaan binnen het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ). Binnen LEOZ werd het competentieprofiel ontwikkeld en gepubliceerd door het Werkverband Opleidingen Speciale Onderwijszorg (WOSO) waarbinnen de gezamenlijke OSO-instellingen verenigd zijn.

Binnen dit onderzoek wordt dit competentieprofiel gerelateerd aan de professionele ontwikkeling en bevordering van handelingsbekwaamheden in ‘het werken met referentieniveaus voor lezen en rekenen voor REC 3 en REC 4 leerlingen’. Wat vraagt dit voor de professionele- en competentieontwikkeling van leraren?

Op weg naar een meer inclusieve school, wordt een leraar voor specifieke uitdagingen gesteld, wat vertaald is in het competentieprofiel ‘Inclusief Bekwaam’. Bij inclusief onderwijs draait het niet meer alleen om ‘zorgleerlingen’, maar gaat het om goed onderwijs voor alle leerlingen. Inclusief onderwijs vraagt niet alleen om leraren die in staat zijn de grote diversiteit aan leerlingen en hun ondersteuningsvragen te hanteren, maar ook om leraren die samen met ouders werken aan de ontwikkelingskansen van het kind; niet alleen om leraren die binnen de school kunnen functioneren in multidisciplinaire teams, maar die ook, lokaal en regionaal, collegiaal interdisciplinair samen kunnen werken.

Kenmerken van het succesvol en effectief werken binnen een inclusieve setting:

1. de leraar beschikt over een fundamenteel open houding ten aanzien van inclusie, vanuit normatieve opvattingen en een waardeoriëntatie rondom opvoeding en ontwikkeling met oog voor het toekomstperspectief van de leerlingen. Zij werkt vanuit het besef dat het gaat om leerlingen en hun ouders, om leerlingen in relatie tot hun omgeving en hun toekomstige positie in de samenleving.

2. organisatorisch worden inclusieve scholen gekenmerkt als lerende organisaties met een inclusieve schoolcultuur. Dat betekent dat de professionele ontwikkeling van leraren in hoge mate gebaseerd is op interactie en samenwerking met de diverse betrokkenen;
3. de inclusieve leraar herkent en erkent de verschillen tussen leerlingen en waardeert deze positief. Zij weet de ontwikkeling van de leerling te plaatsen in relatie tot de context;
4. inclusief onderwijs is een combinatie van effectief onderwijs en uitgaan van diversiteit. Dat stelt hogere eisen aan de interpersoonlijke-, pedagogische-, didactische- en organisatorische kwaliteiten van leraren.

Onderstaand wordt het competentieprofiel 'Inclusief bekwaam' schematisch uitgewerkt.

Dimensie A: professionele beroepshouding en -kwaliteiten
 Voorwaardelijke basis beroepsbekwaamheid voor het professioneel functioneren in een inclusieve setting
 A1: visie op inclusie en waarden van diversiteit
 A2: normatieve professionaliteit
 A3: authentiek functioneren

↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓
Contexten van het handelen → beroepsrollen ↓	competent in het werken met de leerling(en)	competent in samenwerken met collega's	competent in samenwerken met de omgeving	werken aan eigen ontwikkeling (competent in reflectie en ontwikkeling)
interpersoonlijk competent	competentie 1	competentie 5	competentie 6	competentie 7
pedagogisch competent	competentie 2			
vakinhoudelijk en didactisch competent	competentie 3			
organisatorisch competent	competentie 4			
↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑

Dimensie B: diepgang in kennis-toepassing en -ontwikkeling (gericht op maximale participatie en emancipatie)
 B1: kritisch toepassen van kennis
 B2: hanteren van de cyclus van professioneel werken:
 B2.1: gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden
 B2.2: samenwerkend leren (interactieve professionaliteit)
 B2.3: onderzoekend handelen

Figuur 3. Structuur van het competentieprofiel Inclusief bekwaam

Om opbrengstgericht te leren werken met ontwikkelingsperspectieven, referentieniveaus en outputverwachtingen op de vakgebieden Rekenen en Taal voor cluster 3 en 4 leerlingen, zullen professionals op diverse niveaus geprofessionaliseerd moeten worden. Enerzijds op de meer handelingsgerichte bekwaamheden, zoals didactisch- management- en pedagogisch bekwaam. Maar anderzijds veronderstelt het competentieprofiel 'inclusief bekwaam', ook professionalisering op andere niveaus van professionaliteit, zoals het ontwikkelen van: visie op inclusie en waarden van diversiteit, normatieve professionaliteit, authentiek handelen en meerdere niveaus van kennisontwikkeling.

A: professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten

Als leraren in het PO of SO werken met leerlingen in cluster 3 en 4, is het belangrijk, dat ze open staan voor het bieden van ondersteuning en optimale ontwikkelperspectieven van deze leerling, ongeacht de plaats waar deze leerlingen onderwijs genieten. Dit kan binnen de reguliere of de speciale onderwijssetting zijn. Om op deze wijze om te kunnen gaan met diversiteit zal een leraar ook zelfreflectie en een professionele identiteit op moeten bouwen rondom het omgaan en gestalte geven aan diversiteit binnen het onderwijs. Het competentieprofiel "Inclusief Bekwaam" geeft hiervoor de volgende te professionaliseren thema's:

A1. Visie op inclusie en waarden van diversiteit

De leraar handelt vanuit een positieve en onderbouwde visie op inclusie, diversiteit en burgerschap. Zij gaat uit van gelijkwaardigheid. Ze ziet diversiteit in de groep als uitdaging en weet die effectief in te zetten bij de vormgeving van haar onderwijs. Ze heeft zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen competenties in de omgang met verschillen.

A2. Normatieve professionaliteit

De leraar zorgt voor een goede balans tussen instrumentele, communicatieve en normatieve aspecten van het beroep.

A3. Authentiek functioneren: zichzelf hanteren in werksituaties

De leraar weet dat zij er toe doet. Zij zorgt ervoor dat zij fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht is, om zo effectief te functioneren.

B: Diepgang in kennistoepassing en -ontwikkeling

Leraren die vanuit bewustzijn denken en handelen in de onderwijspraktijk, zullen hierin voortdurend met een reflectief onderzoekende houding kennis ontwikkelen en bijstellen. Binnen het competentieprofiel worden daarin de volgende professionaliseringsindicatoren gesteld:

B1. Kritisch toepassen van kennis

De leraar maakt constructief en effectief gebruik van de kennis die voor de uitoefening van haar beroep van belang is. Op basis van haar praktijkervaringen en praktijkonderzoek draagt ze bij aan de verdere kennisontwikkeling voor haar eigen praktijk en waar mogelijk ook toepasbaar in andere praktijken.

B2. Hanteren van de cyclus van professioneel werken

Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden. De leraar werkt handelingsgericht, waarbij de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling centraal staan. De leraar is zich ervan bewust dat de leerling zich ontwikkelt in wisselwerking met zijn of haar omgeving, met het besef dat de professional daar zelf ook deel van uitmaakt.

B3. Samenwerkend leren

De leraar is gericht op actieve participatie van en partnerschap met leerlingen, ouders /verzorgers en anderen die bij de ontwikkeling van leerling(en) betrokken zijn. Voicing is hierin van groot belang. In voicing wordt zichtbaar dat en hoe dimensies A en B van het competentieprofiel met elkaar verweven zijn.

B4. Onderzoekend handelen

De leraar beschouwt haar werk en haar professioneel functioneren vanuit een onderzoekende houding; zij is nieuws- en leergierig. Zij past haar handelen aan steeds nieuwe omstandigheden aan en maakt hierin keuzes die zowel instrumenteel als moreel-ethisch gefundeerd zijn. Zij verbetert haar praktijk door dit systematisch te onderzoeken.

Het kunnen werken met referentieniveaus voor Rekenen en Taal veronderstelt dus zowel theoretische, instrumentele, methodische als ideologische kennisontwikkeling van professionals. Voor een gefundeerde praktijkontwikkeling rondom dit thema, voor cluster 3 en 4 leer-

lingen, zijn naast de basiscompetenties 'pedagogisch-, didactisch- en organisatorisch' competent, ook de competentieontwikkeling in de professionele beroepshouding en dimensies in kennisontwikkeling van belang. De samenhang en het verbinden van schoolontwikkeling aan de professionele ontwikkeling, vanuit het competentieprofiel 'Inclusief Bekwaam' zal een sterke impuls geven aan het doel van passend onderwijs: samen onderwijs passend maken voor álle leerlingen, in een optimale cognitieve uitdaging.

2.8. Passend Onderwijs

Passend onderwijs staat hoog op de politieke en maatschappelijke agenda. Het rapport 'Referentiekader Passend onderwijs' (Ludeke e.a., eindversie febr. 2012, opgesteld door: PO-raad, VO-raad, AOC-raad en MBO-raad) is de leidraad. Daarmee staan we voor een nieuw decennium in onderwijsinnovatie met als centrale uitdaging: 'samen onderwijs passend maken voor álle leerlingen'. Dit vraagt om onderwijsvernieuwingen en -ontwikkelingen, waardoor álle leerlingen tot optimale ontwikkeling kunnen komen. Onderwijs, dat aansluit bij het persoonseigen potentieel en de talenten van leerlingen, rekening houdend met beperkingen en hiervoor aan te bieden ondersteunende faciliteiten. Het streven is om met passend onderwijs de preventieve aanpak binnen het reguliere onderwijs verder te versterken, ook voor leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften. Ook Ontwikkeling en samenwerking op het terrein van jeugd en onderwijs is daarbij van groot belang, evenals communicatie met ouders.

Passend onderwijs gaat over alle kinderen en jongeren in de leeftijd van 2 tot 23 jaar en heeft betrekking op alle reguliere en specifieke onderwijsvoorzieningen die bijdragen aan een succesvolle schoolloopbaan. Het wettelijk kader schetst de hoofdlijnen voor de vormgeving van passend onderwijs:

1. *leerlingen krijgen zo goed mogelijk onderwijs;*
2. *ouders zijn betrokken bij hun kind op school;*
3. *docenten zijn goed toegerust;*
4. *scholen werken samen met jeugdzorg en gemeenten;*
5. *doelmatige investeringen.*

Pijlers passend onderwijs

Het Referentiekader Passend onderwijs (Ludeke e.a., 2012) onderscheidt pijlers voor onderwijsinnovatie, die onderstaand omschreven worden in de context van dit onderzoek: 'het werken met referentieniveaus voor taal en rekenen voor leerlingen in cluster 3 en 4 en de bevordering van handelingsbekwaamheden van professionals'. Overzicht van de pijlers:

1. Verplichte documenten:

Bij de invoering 'Wet op passend onderwijs', zijn samenwerkingsverbanden en individuele scholen verplicht om een beleidsplan te schrijven voor de onderdelen:

- a. onderwijsondersteuningsplan: beleid en praktijk in het regionale samenwerkingsverband;
- b. onderwijsondersteuningsprofiel: continuüm in beleid en praktijk op individuele scholen.

2. Passend onderwijs in breed perspectief

Passend onderwijs wordt in een breder maatschappelijk perspectief geplaatst, waarbij onderwijs en onderwijsondersteuning onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. In dit brede perspectief van (onderwijs)ondersteuning zijn de ontwikkelpijlers:

- a. van curatief naar preventief handelen;
 - b. van indiceren naar arrangeren; ontwikkeling onderwijsarrangementen voor alle leerlingen;
 - c. van sectoraal naar integraal & intersectoraal samenwerken op weg naar 1 leerling - 1 plan.
- In het werken met referentieniveaus voor taal en rekenen met REC 3 en 4 leerlingen, wordt

volledig tegemoet gekomen aan deze criteria van passend onderwijs in preventief handelen en het werken met onderwijsarrangementen op maat voor leerlingen. Het intersectoraal handelen zal gestalte krijgen, binnen deze context, voor REC 3 en 4 leerlingen, die binnen de reguliere school onderwijs krijgen, met ondersteuning van experts vanuit expertise centra.

3. Continuüm van zorg: Basiszorg, (extra) onderwijszorg en zorgtoewijzing.

Scholen moeten zorg dragen voor een expliciet perspectief op de onderwijszorgstructuur.

Dit is mede faciliterend voor de verdeling van de middelen. Belangrijke ontwikkeldoelen:

- a. continuüm van onderwijs en ondersteuning: basisondersteuning, (extra) onderwijsondersteuning en ondersteuningstoewijzing;
- b. verbreding interventies in onderwijsondersteuningsstructuur binnen de reguliere school;
- c. expertiseontwikkeling leraren en bevorderen van de handelingsbekwaamheden;
- d. zorg advies teams (ZAT) binnen de reguliere onderwijsvoorzieningen.

Binnen dit onderzoeksthema, kan op basis van de ingeschatte referentieniveaus, met ontwikkelingsperspectieven en leerrendementsverwachtingen van leerlingen en de daaruit afgeleide onderwijsarrangementen, de ondersteuningsbehoeften van leerlingen vastgesteld worden. Van hieruit kunnen scholen en samenwerkingsverbanden criteria ontwikkelen voor een continuüm van onderwijs en ondersteuning in: basisondersteuning, extra ondersteuning en ondersteuningstoewijzing, van waaruit de facilitering, arrangementen en contracten voor leerling ondersteuning geregeld kunnen worden.

4. Verdeling van middelen

Het referentiekader Passend onderwijs onderscheidt drie verdeelmodellen voor de financiële verdeling van middelen vanuit het samenwerkingsverband, te weten;

- a. het schoolmodel: schoolontwikkeling in systeem-, curriculum- en programmaontwikkeling;
- b. het expertmodel: expertise- en professionele ontwikkeling leraren en teams;
- c. het leerling model : continuüm van zorg en onderwijs-/zorgarrangementen.

Samenwerkingsverbanden, besturen en scholen onderzoeken de verdeelmodellen en ontwikkelen met elkaar 'beleid & praktijk', waarin het streven naar kwaliteitsontwikkeling op school-, professioneel- en leerling niveau bevordert en gewaarborgd wordt. In de opzet en benadering van dit onderzoek, zien de schrijvers een onlosmakelijke samenhang tussen deze modellen en zou het een goede optie zijn om te verkennen of er een combinatie van verdeelsleutels gemaakt kan worden, waardoor de samenhang van ontwikkeling gewaarborgd wordt in: kerndoelen, leerlijnen en referentieniveaus, gerelateerd aan professionele- en expertise ontwikkeling, met een samenhang naar integrale leerlingbegeleiding.

5. Professionalisering en toerusting leraren

Een goed toegeruste leraar in het regulier onderwijs beschikt naast vakkennis, pedagogische-, didactische- en managementvaardigheden ook vaardigheden in:

- a. leer- en ontwikkelingsproblemen bij kinderen vroegtijdig signaleren;
- b. ouders vroegtijdig betrekken bij ondersteuningsvragen en –behoeften;
- c. professioneel handelen van leraren bevorderen in effectief signalering en interveniëren;
- e. planmatig en opbrengstgericht werken aan optimale ontwikkeling van iedere leerling.

Deze bekwaamheidseisen sluiten aan bij kenmerken van opbrengstgericht werken, het werken met kerndoelen, referentieniveaus, ontwikkelingsperspectieven, leerrendementsverwachtingen en handelingsgericht werken, zoals deze in dit rapport aan de orde komen.

6. Ouders in positie

De zorgplicht vormt een belangrijke basis voor de versterking van de positie van ouders.

Uitwerking van de positie van ouders concentreert zich op vier pijlers: informatie, communicatie, ondersteuning en medezeggenschap.

Binnen het kader van dit onderzoek is de positie van ouders niet onderzocht, mede omdat de

focus van de uitvoering van het onderzoek zich concentreerde op aankomende leraren. Het werken met referentieniveaus en leerrendementsverwachtingen en de plaats en communicatie van ouders hierin is zeker een punt van aandacht. Het krijgt aandacht en een plaats in de 1-zorgroute, maar verdient zeker in passend onderwijs een duidelijke ontwikkelplaats.

7. Onderwijsondersteuningsprofiel

Bij de intrede van passend onderwijs op 1 maart 2013, moeten scholen een onderwijsondersteuningsprofiel uitgewerkt hebben, als wettelijke verplichting om aan te tonen op welke wijze scholen willen voldoen aan de zorgplicht en passend onderwijs. Greven e.a. (2008) geven schoolprofielen voor onderwijsondersteuning, die in vele samenwerkingsverbanden nu gehanteerd worden als referentiekader, wat de vier onderwijsondersteuningsprofielen onderscheidt: de netwerkschool, de smalle zorgschool, de brede zorgschool en de inclusieve school.

	Schoolprofiel	Opvang geïndiceerde leerlingen
De netwerk school	Deze school heeft sterke externe zorgstructuur. Ze besteden de zorg voor leerlingen met speciale behoeften uit aan het ZO.	Het aantal geïndiceerde leerlingen ligt tussen 0-1% van totale populatie op deze scholen.
De smalle zorgschool	Deze school biedt zorg aan een specifieke groep leerlingen bv. AS, of voor minder ernstige problemen.	De school vangt gemiddeld 1/3 van geïndiceerde leerlingen op.
De brede zorgschool	Deze school vangt meerdere categorieën leerlingen op met speciale onderwijsbehoeften, bv. zintuiglijke beperkingen als visueel, motorisch of auditief beperkt, gedrag, ASS leerlingen, SBO leerlingen.	De school vangt gemiddeld 2/3 van geïndiceerde leerlingen op.
De inclusieve school	De inclusieve school stelt zich nagenoeg open voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.	De school vangt nagenoeg alle leerlingen op, tenzij een speciale voorziening betere kansen biedt voor de leerling (bv. bij ernstig verstandelijke handicap).

Figuur 4. Vier onderwijsondersteuningsprofielen

De keuze van het onderwijsondersteuningsprofiel van individuele scholen, binnen besturen en/of samenwerkingsverbanden, zal voor een groot deel de rolneming bepalen van professionals uit expertisecentra en binnen deze context voor experts cluster 3 en 4 leerlingen.

In bovenstaand profiel zullen zij bij de netwerkschool en smalle zorgschool, mogelijk nog gevraagd worden in de ambulante rol en vanuit deze modellen zal er ook nog in grote mate speciaal onderwijs in de speciale onderwijssetting gegeven worden.

In het profiel van de brede- en inclusieve school, zullen experts van cluster 3 en 4 mogelijk integraal deel uit gaan maken van reguliere schoolteams. Vanuit die rolneming en positie zullen zij dan in staat moeten zijn om voor de leerlingen met een indicatie van cluster 3 of 4, ontwikkelingsperspectieven en uitstroomverwachtingen te formuleren en op basis hiervan onderwijsarrangementen moeten realiseren in samenwerking en afstemming met de leraren in de reguliere setting.

2.9. Integratief beeld

Integratie theoretische oriëntatie in relatie tot het doel van dit onderzoek: werken met referentieniveaus Taal en Rekenen voor leerlingen in cluster 3 en 4 in relatie tot handelingsbekwaamheden van leraren.

In dit hoofdstuk zijn diverse theoretische oriëntaties beschreven, die bedoeld zijn als pijlers en handreikingen voor kennis- en professionele ontwikkeling bij de invoering van het werken met referentieniveaus voor taal en rekenen bij cluster 3 en 4 leerlingen. Om dit funderend gestalte te geven en ook concreet naar de praktijk te vertalen in praktijkontwikkeling en handelingsbekwaamheid, wordt een integrale aanpak aanbevolen. Leraren en/of schoolteams die willen werken met referentieniveaus taal en rekenen voor cluster 3 en 4 leerlingen zullen kennis moeten ontwikkelen over de landelijke kerndoelen van taal en rekenen, de afgeleide leerlijnen en de vastgestelde referentieniveaus. Om dit adequaat te hanteren in de praktijk, zullen leraren zich moeten professionaliseren in het werken met: ontwikkelingsperspectieven, referentieniveaus en leerrendementsverwachtingen. Op basis van deze gegevens, zullen leraren zich moeten scholen in het vertalen hiervan in onderwijs- en ondersteuningsbehoeften en hierop onderwijsaanbod arrangeren voor groepen- en individuele leerlingen. Om te waarborgen, dat deze werkwijze integraal aangepakt wordt voor alle leerlingen, zal dit op een planmatige werkwijze gerealiseerd moeten worden. De aanpak van handelingsgericht werken en een routing voor planmatig werken en een doorlopende overlegstructuur voor onderwijsondersteuning met de 1-zorgroute kunnen hierbij sturend en ondersteunend zijn in het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen.

De 1-zorgroute geeft zowel een heldere structuur en doorgaande lijn in planmatig en cyclisch werken volgens handelingsgericht werken als een logische routing voor onderwijsondersteuning. Hierin wordt zowel de interne ondersteuningsstructuur (groepsbespreking, leerlingbespreking en klassenconsultatie) als de externe ondersteuningsstructuur in intersectoraal (REC's, PO-VO e.a.) en interdisciplinair (onderwijs en zorg) samenwerken logisch op elkaar afgestemd.

In de ontwikkeling van handelingsbekwaamheden van leraren biedt het competentieprofiel 'Inclusief Bekwaam' een meergelaagdheid in professionele ontwikkeling. Het komt zowel tegemoet aan de basisvaardigheden (interpersoonlijk-, pedagogisch-, didactisch- als organisatorisch handelen) als aan het toepassen van deze vaardigheden in de diverse beroepscontexten (leerling, leraar, team samenwerking en leren van professionals). Tevens geeft 'Inclusief Bekwaam' indicatoren voor funderende professionele ontwikkeling in: beroepshouding, normatieve professionaliteit en waardenontwikkeling rondom de betekenis en waarde van de groei en ontwikkeling van leerlingen, in de schoolleeftijd, maar ook met het vooruitzicht op toekomstig burgerschap en participatie in de samenleving.

Indien al deze pijlers meegenomen worden in de praktijk- en professionele ontwikkeling van het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen, is een schoolteam al aardig op weg om te voldoen aan de doelen van passend onderwijs, zoals beschreven in het referentiekader passend onderwijs (Ludeke, 2012). Pijlers en doelen vanuit dit kader, die bij een invoering vanuit bovenstaande integrale aanpak in ontwikkeling gebracht worden, zijn: de omslag van curatief naar preventief handelen, van indiceren naar arrangeren, beredeneerd aanbod en vaststellen van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen, expertiseontwikkeling van leraren en het bevorderen van handelingsbekwaamheden.

Dit integratieve beeld, kan gezien worden als een handreiking om te starten met de invoering van het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen. In brede zin voor alle leer-

lingen en in specifieke zin voor REC3 en 4 leerlingen. Om bij de ontwikkeling en invoering hiervan ondersteuning te bieden, wordt in hoofdstuk 5 een handreiking gegeven van mogelijk te nemen stappen voor een integrale aanpak. Het is te gebruiken voor de professionele ontwikkeling van Pabo studenten, professionals in REC 3 en 4 en/of in reguliere settings. De handreikingen worden daar schematisch weergegeven, zodat een school snel zicht heeft op welke innovatiestappen en veranderprocessen ze moeten anticiperen, om dit succesvol in te voeren. Onderstaand volgt eerst een samenvattend beeld. Per onderwerp wordt een korte definitie gegeven, met belangrijke pijlers voor invoering.

3. Praktijkonderzoek PABO's

Onderzoek naar handelingsbekwaamheid en de grenzen ervan t.a.v. Referentiekaders Taal en Rekenen in relatie met cluster 3 en 4.

- 3.1. Inleiding
- 3.2. Onderzoeksmethodiek
- 3.3. Onderzoeksresultaten
 - 3.3.1. Kwantitatieve data
 - 3.3.2. Kwalitatieve data
- 3.4. Resultaten
- 3.5. Integratief beeld

3.1. Inleiding

Om als leraar goed te kunnen functioneren moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan. De eerste voorwaarde is die van eigenaarschap van het onderwijsleerproces. Dit is nodig om de eigen professionaliteit vorm te geven. De tweede voorwaarde is kunnen samenwerken met anderen in de school, van elkaar leren en inhoudelijke expertise te borgen (Marzano, 2003). Dit helpt om de juiste beslissingen te nemen over pedagogische- en didactische kwesties. Een derde voorwaarde is het ontwikkelen van een onderwijsstijl die past bij de eigen persoon van de leraar. Dit ondersteunt het functioneren in een omgeving waar hoge eisen aan de leraar worden gesteld. (Booth & Ainscow, 2007).

Wat betekent dat voor de handelingsbekwaamheid van de leraar? Voor de leerlingen in de school is de leraar de spil. Hij regelt het onderwijs en de begeleiding op school. Hij kan omgaan met verschillen, heeft een gedegen kennis van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften en stemt zijn begeleiding af op de individuele leerling en organiseert een variatie aan activiteiten. Daarvoor heeft hij een opleiding op het niveau van bachelor genoten, bijvoorbeeld de PABO (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons & van Velthooven, 2009).

Toch kan er een groot verschil zijn tussen handelingsbekwaamheid in de ene, dan wel in de andere situatie. In het primair onderwijs hebben we met de invoering van passend onderwijs te maken met een hele complexe omgeving. Het werk wordt hier sterker bepaald door factoren zoals het beleid van de school, het onderwijskundig concept van de school, de kwaliteiten en ambitie van het team, de interne collegiale ondersteuning, de kwaliteiten en ambitie van de individuele leerkracht, de kenmerken van de woonomgeving van het kind en de medewerking van de ouders, de ondersteuning door externe instanties, de extra onderwijsbehoefte van het kind, de klassengrootte en het aantal kinderen in de klas met speciale onderwijsbehoeften. Daarnaast lijkt het alsof we beleidsmakers hebben in het onderwijs die steeds weer zeggen dat we voor alle kinderen onderwijs nabij moeten realiseren en mag ongebreideld worden gemeld dat de huidige leerkrachten die voor de klas staan niet meer over de kwaliteiten beschikken om goed onderwijs te verzorgen”(van den Born, J.; Redax Magazine, 2011).

Dat er een gebrek is aan handelingsbekwaamheid in het basisonderwijs wordt ook nog eens duidelijk gemaakt in het onderzoek dat de Moor (2008) deed t.a.v. de attitude en competenties m.b.t. passend onderwijs. 90% van de leerkrachten in het basisonderwijs in Nijmegen e.o. voelde zich niet competent om een leerling met een ernstige beperking te helpen, tussen de 56-69% laat zich positiever uit over een leerling met een lichte beperking (Grote vraag is

een leerling die b.v. niveau 1F niet kan halen nu een leerling met een ernstige of lichte beperking?)

Handelingsbekwaamheid is ook afhankelijk van de opleiding van de leerkracht. Die opleiding blijkt – zeker als het gaat om de taal- en rekenniveaus en –vaardigheden - de laatste jaren aan kritiek onderhevig. Aanstaande leerkrachten zouden over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken om leerlingen het vereiste niveau in de basisschool te laten halen. Om aan deze kritiek tegemoet te komen werd in de PABO een taal- en rekentoets ingevoerd met landelijke normering. Voldoet men hier niet aan (ondanks bijscholing) dan moet de student stoppen met de PABO. Met verbeteringen in het VO en MBO probeert men deze toetsing in de toekomst overbodig te maken. Op de opleidingen zelf wordt verbetering nagestreefd door het invoeren van een gezamenlijke kennisbasis, kennisbank en kennistoetsen. Daarin wordt specifiek rekening gehouden met de referentieniveaus: de aanstaande leerkracht moet zelf een taal-en rekenniveau hebben dat hoger reikt dan 3F (Instroomniveau PABO) en hij/zij moet voldoende kennis hebben van de niveaus 1 en 2. Dat laatste zou van groot belang zijn om goed taal- en rekenonderwijs te geven op de basisschool en leidt tot een volgende grote vraag: is daarvoor kennis alleen voldoende? En nog een: komen die aanstaande leerkrachten allemaal alleen op het reguliere basisonderwijs terecht?

De praktijk leert van niet en ondanks het advies om binnen de PABO en de Lerarenopleiding VO verbreding en verdieping van de kennis, vaardigheden en attitude t.a.v. passend onderwijs (ook i.c. taal- en rekenen) in het curriculum van studenten op te nemen (Fanchamps, Schroën-Ario & Thasing, 2009) is de stelling dat er onvoldoende handelingsbekwaamheid is t.a.v. cluster 3 en 4 leerlingen vooralsnog te handhaven. Of dit juist blijkt zal in het kader van ons onderzoek blijken.

3.2. Onderzoeksmethodiek

Om de handelingsbekwaamheid m.b.t. de referentiekaders Taal en Rekenen in relatie tot cluster 3 en 4 te concretiseren, is voor de doelgroepen die onderzocht zouden worden, met behulp van experts een oriëntatie geweest op de factoren die hierop betrekking kunnen hebben. Dat resulteerde in een aantal onderzoeksvragen die voor het onderzoek zelf werden geconcretiseerd naar stellingen en vragen.

Er is voor een 0-meting gekozen om de huidige stand van zaken in kaart te brengen en om de beoordelen wat nodig is om de referentiekaders te vertalen naar invoering en handelingsbekwaamheden.

Negen docentopleiders, docenten van het speciaal onderwijs en 4^e jaars PABO studenten werden geïnterviewd en kregen stellingen voorgelegd. Voor de analyse van de interviews is betekenis verleend aan hun uitspraken vanuit de eigen referentiekaders en beleavingswereld. Op deze wijze is een beeld van de werkelijkheid ontstaan, die door de geïnterviewden zelf werd aangereikt.

De vragen luiden als volgt:

1.0. Wat maakt het lastig voor leerkrachten(in opleiding) om leerstof taal en rekenen op maat te snijden voor leerlingen van speciale doelgroepen?

Toelichting: leerkrachten worden geacht in staat te zijn om de leerlijn te ontdekken die aan een methode ten grondslag ligt, maar in de praktijk valt dat niet mee (Boswinkel & Moerlands, 2004). Dat komt, omdat het hen ontbreekt aan voldoende methoden/materialen die zijn afgestemd op de kerndoelen (V)SO enerzijds en op de pedagogisch/didactische behoeften van hun leerlingen anderzijds. Dit leidt veelvuldig tot handelingsverlegenheid op dit punt bij (beginnende) leerkrachten en ontstaat wanneer zij een methode volgen en een of meer leerlingen niet uit de voeten blijken te kunnen met de aangeboden leerstof. De standaard

reactie op dit probleem is de oplossing te zoeken door differentiemaatregelen in de gebruikelijke vorm van verlengde instructie, extra begeleiding bij het inoefenen en extra ondersteuning bij de opdrachten in te zetten (Derriks e.a. 2002 in: CPS Referentie taal en rekenen). Daarbij staat de lesactiviteit centraal en wil de leerkracht elke leerling zoveel steun geven, dat zij allen de activiteit kunnen verrichten.

Doordat de vraag naar het doel van de activiteit door de leerkracht niet wordt gesteld en omdat het doel niet helder is, heeft hij er ook geen zicht op wanneer ondanks alle goedbedoelde ondersteuning de activiteit geen doel meer dient. Of deze veronderstellingen vaste grond hebben, hebben we onderzocht door de volgende stelling aan opleidingsdocenten, docenten en studenten voor te leggen:

Stelling A	De leraar (in opleiding) kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en dieptezorg ³ voor taal en rekenen.
---------------	--

2.0. Hoe kan een leerkracht(in opleiding) worden gestimuleerd om in termen van leerlijnen te denken?

Toelichting: de leerkracht moet worden gestimuleerd om de keuzes in het leerstofaanbod voor zijn leerlingen altijd in team-/ klasverband aan te pakken. Het Pedagogisch Instituut Rotterdam heeft in dit verband voor de leerkrachten van cluster 3 bij enkele kerndoelen leerlijnen geformuleerd. Deze worden werkende weg door een team op de eigen situatie toegesneden. Een andere methode gaat uit van het werken met een basismethode. Discussie tussen leerkrachten van een school begint op het moment dat leerlingen daarmee onvoldoende uit de voeten blijken te kunnen. In plaats van de gebruikelijke reactie in de zin van differentiemaatregelen als verlengde instructie, extra begeleiding bij het inoefenen en extra ondersteuning bij de opdrachten, wordt een analyse gemaakt van het lesmateriaal en de achterliggende doelstelling. Vervolgens worden oplossingen gezocht waarmee een of meer specifieke leerlingen toch aan dat doel kunnen werken. Met deze werkwijze oefenen schoolteams op een veel geleidelijker manier met het denken in termen van leerlijnen.

Doordat leerlijnen de basis vormen voor het schoolplan en als het ware het raster zijn dat over de school als geheel gelegd wordt, kunnen leerlijnen worden geformuleerd in een aantal niveaus, die ook aan te duiden zijn als tussendoelen. Leerkrachten (in opleiding) zijn gewend om te denken in onderwijsdoelen met betrekking tot hun eigen opleiding. Binnen het vak onderwijskunde en bij de studieloopbaanbegeleiding kan het analyseren en deduceren van opleidingsdoelen tot doelen van onderwijseenheden gebruikt worden om deze vaardigheid bij de leerkracht (in opleiding) te versterken. Of deze veronderstellingen ook vaste grond hebben, hebben we onderzocht door de volgende stelling aan opleidingsdocenten, docenten en studenten voor te leggen:

Stelling B	De leraar (in opleiding) kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.
---------------	---

³ Basiszorg is van de Basisscholen en maakt deel uit van een schoolprofiel. Breedte-/Dieptezorg: zorg om de school heen en zorg in gespecialiseerde voorzieningen, settings of groepen.

3.0. *Wat maakt een leerkracht (in opleiding) architect van het onderwijs aan zijn groep?*

Toelichting: de leerkracht richt zijn onderwijsaanbod in door te vertrekken vanuit een totaaloverzicht taal en rekenen en van daaruit het onderwijs af te leiden voor zijn eigen groep. Door de volgorde van werken om te draaien, dus eerst het schoolplan, dan het groepsplan en ten slotte en slechts voor zover nodig het individuele plan, betekent elke volgende stap dat nuance wordt toegevoegd en niet dat hierop wordt ingeleverd. Met deze volgorde van werken kan de leerkracht zicht houden op de haalbaarheid van alle plannen. Beter een minder gespecificeerd plan dat goed wordt uitgevoerd, dan onuitvoerbare plannen waarbij men voortdurend te kort schiet. Dat leverde de volgende stelling op:

Stelling C	De leraar (in opleiding) kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen.
------------	---

4.0. *Welke bijzondere vaardigheden zullen leerkrachten (in opleiding) tot hun beschikking moeten hebben om les te geven aan kinderen met beperkingen?*

Toelichting: leerkrachten moeten in staat zijn om te remediëren, te compenseren en te dispensereren. In hun beroep hebben zij te maken met kinderen met beperkingen in de onderwijsparticipatie. Om deze kinderen tegemoet te komen geven zij middels handelingsplannen inhoud aan leergebied overstijgende kerndoelen in de leerlijnen. In het bijzonder in cluster 4, maar ook in de andere clusters, zullen de leergebiedoverstijgende kerndoelen om aparte aandacht, programmering en leertijd vragen: remediëren. Zij zullen leerlingen bij het werken aan leergebiedspecifieke kerndoelen in hun beperkingen tegemoet komen door te compenseren. Zij schrappen bepaalde doelen waar deze leerlingen niet aan hoeven te voldoen door te dispensereren. Deze veronderstelling mondde uit in:

Stelling D	De (leraar in opleiding) kan aan de hand van een analyse - naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode – het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.
------------	--

5.0. *Wat moeten leerkrachten (in opleiding) kunnen om beredeneerd inhoudelijke keuzes te maken die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen?*

Toelichting: de leerkracht herkent de referentieniveaus in de methodes voor taal en rekenen die zijn geschreven voor het reguliere basisonderwijs en gebruikt deze kennis van de methode om het onderwijs inhoudelijk af te stemmen op de mogelijkheden van de speciale leerlingen. Hij kan op basis van zijn inzicht in de methode bepalen of een leerling meer tijd krijgt om aan taal en rekenen te besteden, of dat een leerling extra ondersteunende hulpmiddelen ter beschikking gesteld worden en/of een leerling een selectie uit het onderwijsaanbod wordt aangeboden. Om overzicht te houden op de totale schoolloopbaan van een leerling houdt de leerkracht de referentieniveaus in beeld en volgt hij de vorderingen van de leerling nauwlettend b.v. door een leerlingvolgsysteem. De stelling luidt daarom:

Stelling E	De leraar (in opleiding) kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen en een selectie uit het onderwijsaanbod.
------------	---

6.0. *Op welke manieren moeten leerkrachten (in opleiding) gebruik kunnen maken van leerlijnen?*

Toelichting: leerkrachten kunnen leerlijnen verbinden met het beginniveau waarmee de meeste leerlingen het onderwijs binnenkomen en het eindniveau dat leerlingen geacht worden te bereiken aan het einde van groep acht. Zij maken daarbij gebruik van een inhoudelijk kader waarbij de samenhang tussen kerndoelen, leerlijnen, het werken met leerroutes, het formuleren van een ontwikkelingsperspectief (verwachte uitstroombestemming van de leerling), de referentieniveaus taal en rekenen en opbrengstgericht werken helder is beschreven. Daarnaast kan de leerkracht een vergelijking maken tussen de huidige leerlijnen en het gewenste (referentie) niveau. Dit mondt uit in:

Stelling F	De leraar (in opleiding) kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentieniveaus taal en rekenen.
------------	---

NB. Voor zml- en mg-leerlingen zijn er aparte leerlijnen. (www.wec-raad.nl.)

7.0. *Op welke manier kan de leerkracht (in opleiding) de hulpvraag van de speciale leerling afstemmen op het onderwijsaanbod?*

Toelichting: de leerkracht maakt gebruik van afgestemde leerroutes voor verschillende groepen leerlingen, passend bij de belangrijkste doelen. De komende jaren wordt vanuit het project *Passende perspectieven* een handreiking opgeleverd met een overzicht van het kernaanbod voor taal en rekenen voor de verschillende groepen zorgleerlingen. In de handreiking zijn voorbeelden opgenomen van materialen, hulpmiddelen en tips. Verder komt er een digitale leerlijn met inhoudelijke, didactische en pedagogische tips. Tot slot komt er een handlingsprotocol. Leerkrachten maken actief gebruik van de mogelijkheden om zich te informeren over en te verdiepen in diverse vormen van passend onderwijsaanbod voor zorgleerlingen. Onder andere via www.taalenrekenen.nl.

Stelling G	De leraar (in opleiding) heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor taal en rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid van doelen.
------------	---

8.0 *Op welke manier kan de leerkracht (in opleiding) reflecteren op zijn kernaanbod voor taal en rekenen voor leerlingen van cluster 3 en 4?*

Toelichting: toepassing van het kernaanbod taal en rekenen levert verschillende resultaten op als gevolg van de verschillen tussen leerlingen. Dat kan aanleiding zijn om de onderwijsleersituaties waarin de cluster 3 en 4 leerlingen zich op dat moment bevinden systematisch in kaart te brengen. Daarin wordt analytisch gekeken naar leerling-kenmerken, docentkenmerken, taakkenmerken en de omgevingskenmerken die oorzaak kunnen zijn van de (grote) verschillen. De kenmerken kunnen ook aanleiding zijn voor verdergaand (diagnostisch) onderzoek waardoor verschillend verklaard en aangepakt kunnen worden. Ook kunnen vanuit de reflectie op de resultaten preventieve maatregelen genomen worden zoals het introduceren van diagnostisch onderwijs en het differentiëren in klassenverband (niveau, tempo, leerstof). Van een leerkracht in het speciaal onderwijs mag verwacht worden dat deze reflectieve vaardigheden tot zijn professionaliteit behoren. Vandaar de stelling:

Stelling H	De leraar (in opleiding) reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten behoeve van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4.
------------	---

3.3. Onderzoeksresultaten

3.3.1. Kwantitatieve data

De kwantitatieve gegevens zijn weergegeven in tabel 1. Er is onderscheid gemaakt tussen de antwoorden van opleidingsdocenten(OD), docenten(D) en studenten(S)

Nr.	Act.	Stellingen	Eens (N)	Oneens (N)	Eens (%)	Oneens (%)	N
			OD/ D/ S	OD/D/S	OD/D/S	OD/D/S	=
A/1	K	De leraar in opleiding kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en dieptezorg voor taal en rekenen.	OD: 3 D: 2 S: 2 Tot: 7	OD: 0 D: 1 S: 0 Tot: 1	OD: 38 D: 25 S: 25 Tot: 88	OD: 0 D: 13 S: 0 Tot: 13	8
B/2	K	De leraar in opleiding kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.	OD: 1 D: 1 S: 3 Tot: 5	OD: 0 D: 3 S: 0 Tot: 3	OD: 13 D: 13 S: 38 Tot: 64	OD: 0 D: 38 S: 0 Tot: 38	8
C/3	V	De leraar in opleiding kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen.	OD: 0 D: 0 S: 3 Tot: 3	OD: 1 D: 5 S: 0 Tot: 6	OD: 0 D: 0 S: 33 Tot: 33	OD: 11 D: 56 S: 0 Tot: 67	9
D/4	V	De leraar in opleiding kan aan de hand van een analyse - naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode – het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.	OD: 1 D: 2 S: 3 Tot: 6	OD: 1 D: 1 S: 0 Tot: 2	OD: 13 D: 25 S: 38 Tot: 76	OD: 13 D: 13 S: 0 Tot: 26	8
E/5	V	De leraar in opleiding kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen en een selectie uit het onderwijsaanbod.	OD: 0 D: 1 S: 4 Tot: 5	OD: 1 D: 2 S: 0 Tot: 3	OD: 0 D: 13 S: 50 Tot: 63	OD: 13 D: 25 S: 0 Tot: 38	8
F/6	K	De leraar in opleiding kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentieniveaus taal en rekenen.	OD: 2 D: 0 S: 0 Tot: 2	OD: 1 D: 3 S: 3 Tot: 7	OD: 22 D: 0 S: 0 Tot: 22	OD: 11 D: 33 S: 33 Tot: 77	9
G/7	A	De leraar in opleiding heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor taal en rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid van doelen.	OD: 0 D: 3 S: 0 Tot: 3	OD: 1 D: 2 S: 3 Tot: 6	OD: 0 D: 33 S: 0 Tot: 33	OD: 11 D: 22 S: 33 Tot: 66	9
H/8	A	De Leraar in opleiding reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten behoeve van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4 .	OD: 0 D: 2 S: 0 Tot: 2	OD: 1 D: 2 S: 3 Tot: 6	OD: 0 D: 25 S: 0 Tot: 25	OD: 13 D: 25 S: 38 Tot: 76	8

Figuur 1. Resultaten m.b.t. Stellingenlijst PABO over de referentieniveaus BAO-leerlijnen cluster 3 en 4
Competenties: A+ K + V: A = attitude; K = kennis; v = vaardigheid.

3.3.2. Kwalitatieve data

Voor de kwalitatieve data is gewerkt met de open benadering van het symbolisch interactionisme (Boeije, 2005; Wester, 1991). De belevingswereld en de eigen referentiekaders van de opleidingsdocenten, de docenten en de (4e jaars)studenten staan in deze benadering centraal.

In totaal zijn er 18 interviews op 2 momenten gehouden (oktober 2011 en februari 2012). Alle deelnemers zijn persoonlijk door de onderzoekers in het eigen netwerk benaderd. De beperkte tijd voor het LEOZ project 1D en de volle agenda's van de geïnterviewden speelden een belangrijke rol bij de keuze voor deze werkwijze.

Tijdens de interviews zijn steeds dezelfde open vragen gesteld. Door middel van constante vergelijking van de antwoorden is na afloop bij iedere vraag een beeld gecreëerd. De weergaven hieronder zijn daar het resultaat van. De belangrijkste betekenisdragers van de uitspraken van de geïnterviewden zijn aan de hand van 3 begrippen (gewenst, realiteit, niet reëel) geordend. In bijlage 1 vindt u een overzicht van alle uitspraken die door de geïnterviewden zijn gedaan.

1.0. Wat maakt het lastig voor leerkrachten(in opleiding) om leerstof taal en rekenen op maat te snijden voor leerlingen van speciale doelgroepen?		
Gewenst	Realiteit	Niet reëel x
<p>Basis-, breedte- en dieptezorg zijn helaas niet bekend. Trede 3 (zorg) komt niet echt meer aan bod. Als er tot startbekwaamheid wordt opgeleid zou de potentie om het zich eigen te maken er wel moeten zijn. Het zelf leerlingen in verschillende niveaus kunnen indelen. De studenten zouden beter voor zorg opgeleid moeten worden al is het maar om het tempo van de leerlingen te kunnen volgen.</p>	<p>Alle scholen zijn sinds het begin van dit schooljaar in het bezit zijn van een protocol ernstige rekenwiskunde problemen. Er is in kaart gebracht wat je van professionals aan zorg mag verwachten. Begrippen als differentiëren en het accepteren van verschillen tussen leerlingen benadrukt en er wordt mee geoefend. Focus ligt op individuele kinderen en het nadenken over didactische keuzes. Wel aandacht voor niveauverschillen tussen leerlingen. Het vaststellen van onderwijsbehoefte van leerlingen en daarop aangepaste doelstellingen komen veel ter sprake Er is extra stof vanuit de methode. Samenwerking met de mentrix van de stageschool over oplossingen. De reikwijdte van deze begrippen (basis, ...) is beperkt. Er is nog een stukje Minor Zorg dat voor niveauverschillen tussen leerlingen wordt gebruikt. De 1 zorgroute en passend onderwijs komen aan bod. Er wordt gewerkt in niveaugroepen, waardoor het niveau al op maat is. Tijdens de minor Zorg<12 is er op ingezoomd op het gebied van taal, maar dat kan ook bij rekenen, afhankelijk wat de student gekozen heeft. Wij (de studenten) worden sowieso geacht om er over na te denken. Als wij les geven wordt er gevraagd hoe we zouden kunnen differentiëren.</p>	<p>Er zitten teveel deelaspecten aan taal om dit in zijn volle omvang te doen. Het is een te groot gebied dat beheerd moet worden. De enorme drukte/onverschilligheid van de kinderen is het moeilijk de zwakkere rekenaars extra aandacht te geven. Geringe ervaring en beperkte kennis. Het ontbreekt aan tijd om les te geven aan bijvoorbeeld 3 groepen. combinatiegroep is een stuk complexer (...) en organisatorisch vraagt dit erg veel, dit ervaar ik soms als lastig. Werken met rekenen en taal en dit variëren tussen basis- breedte- en diepte zorg kunnen studenten helaas niet.</p>

Overzicht 1

2.0. Hoe kan een leerkracht(in opleiding) worden gestimuleerd om in termen van leerlijnen te denken?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>De leerlijn rekenen ook zelf van onderaf op kennen.</p> <p>Opdrachten koppelen aan een casus.</p> <p>Realistisch rekenen als uitgangspunt nemen om het ontwikkelingsperspectief te concretiseren.</p> <p>Het zou in de nascholing aan bod kunnen komen als er nieuwe methodes worden aangeschaft.</p> <p>De kennisbasis is vastgesteld, nu zal ook binnen de opleidingen het e.e.a. moeten gebeuren.</p> <p>Het ontwikkelingsperspectief van een leerling concretiseren.</p> <p>Leerlijnen in de nascholing aan bod laten komen tezamen met de invoering van nieuwe methodes.</p>	<p>Kennisbasis is vastgesteld, nu zal ook binnen de opleidingen het e.e.a. moeten gebeuren.</p> <p>2^e leerjaar staat de opeenvolging van leerlijnen centraal.</p> <p>Eens, met het thema leerlijn rekenen en taal hebben we dit gedaan (vb. begrijpend lezen).</p> <p>In de mediatheek waar meerdere methodes aanwezig zijn hebben we in het 1^e leerjaar geleerd hoe dit te doen.</p> <p>Ik kijk vooraf welke doelen een les heeft.</p> <p>Soms is het zinvol om dan ook eens de Tule leerlijnen te bekijken.</p> <p>Doorgronden wat er achter een methode zit, kunnen ze lang niet allemaal, maar de meeste leerkrachten die al op school werkzaam zijn, ook niet!</p> <p>De methode is uitgangspunt voor de lessen en de opbouw daarvan wordt in de opleiding aangereikt.</p> <p>Werken met leerlijnen wordt als keurslijf ervaren.</p> <p>We krijgen wel de leerdoelen. Dat moeten we uit ons hoofd leren.</p>	<p>Didactisch differentiëren, zeker als je uit wilt gaan vanuit de beleving van kinderen naar concrete invulling, daar is onderwijservaring voor nodig.</p> <p>Alleen werken met leerlijnen.</p> <p>Check op leerlijnen doe ik niet omdat het teveel tijd kost.</p> <p>Of transfer naar andere gebieden plaatsvindt wordt niet gecontroleerd, en het is onmogelijk om alle leerlijnen van alle leergebieden aan bod te laten komen.</p> <p>.....om leerlijnen te koppelen aan de methode.</p> <p>....onderwijservaring nodig.</p> <p>....steun van collega's, studenten en leerkrachten nodig.</p> <p>Het is bijna onmogelijk om hele leerlijnen ten behappen.</p> <p>We zijn niet zo echt met de leerlijnen bezig.</p>

Overzicht 2

3.0. Wat maakt een leerkracht (in opleiding) architect van het onderwijs aan zijn groep?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>Post-HBO voor pas afgestudeerde leerkrachten in het kader van passend onderwijs.</p> <p>Studenten moeten weten wat een schoolplan is en moeten er zelf een maken m.b.t. visie en zorg. Met onderwijs hiervoor zou het moeten kunnen, maar om de consequenties te overzien lijkt het te hoog gegrepen.</p> <p>.Een leerkracht moet naar een kind als individu kunnen kijken, maar ook naar veel aspecten van een groep.</p> <p>Overzicht en vermogen hebben om het onderwijs aan te passen.</p> <p>Leerroutes op de groep afstemmen zou best vaker mogen gebeuren.</p> <p>In de opleiding zou ook meer aandacht moeten zijn voor de didactische principes die aan de kerndoelen gekoppeld kunnen worden.</p> <p>De minor zou een vast onderdeel in het aanbod van de PABO moeten blijven.</p> <p>Het is volgens mij verplicht in alle scholen om met groepsplannen te werken. Dus ik denk dat iedere student dit in de stage tegenkomt....In de opleiding als zodanig wordt dit niet besproken met elkaar.</p>	<p>In de minor Passend onderwijs komen groepsplannen aan de orde.</p> <p>Afstemmen op de leerling, flexibel inspringen op de onderwijsbehoefte van de leerling, verschillen tussen A en E leerlingen kunnen zien.</p> <p>Er wordt wel gewerkt aan groepshandelingsplannen en individuele handelingsplannen, zodat men kan zien wat moet kunnen en waar ze eventuele oplossingen kunnen vinden.</p> <p>De leerstof komt op de eerste plaats en dan pas de leerling(en). De manier waarop en de volgorde waarin aangesloten wordt bij de groep graag zelf bepalen.</p> <p>Meestal zijn groeps- en individuele plannen op maat gesneden. Om deze plannen naast het schoolplan te leggen, vind ik nog lastig. Hier heb ik ook nog weinig ervaring mee op dit moment.</p> <p>Naar het schoolplan wordt wel eens een keer gekeken, maar de eigen klas of groep heeft voorrang.</p>	<p>... dat het niveau van de opleiding niet eindigt op het niveau van architect kunnen zijn.</p> <p>Kritisch naar het schoolplan kijken en met adviezen komen voor onderdelen of op het eind. Op onderdelen zijn adviezen vaak marginaal.</p> <p>Les geven aan ADHD'ers en autisten en het onderwijsaanbod daarop afstemmen, los van de school, is moeilijk.</p>

Overzicht 3

4.0. Welke bijzondere vaardigheden zullen leerkrachten (in opleiding) tot hun beschikking moeten hebben om les te geven aan kinderen met beperkingen?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>Basisvaardigheden m.b.t. gedifferentieerd lesgeven en kennis over omgaan met verschillen in de opleiding .</p> <p>Open staan voor feedback en kritiek en een onderzoekende houding.</p> <p>Het 'geheel' van zoiets ervaren rekening houdend met de logica van de domeinen en de samenhang.</p> <p>Toetsen kunnen analyseren.</p> <p>Remediërend handelen voor eenvoudige problemen.</p> <p>Het bepalen waar de leerling zit t.o.v. de reguliere leerlijn. Meer ervaring in opdoen om er meer handigheid in te krijgen.</p> <p>Het zou ideaal zijn als leerkrachten weten wat er in de kleutergroep geleerd wordt om in groep 8 goed te kunnen functioneren.</p> <p>Aan de hand van een handelingsplan zou bepaald kunnen worden waar de leerling zit.</p>	<p>Een aantal studenten kunnen analyseren, omdat het betekenisvol is.</p> <p>Bij Zorg en Toetsing en bij het doen van een onderzoek evenals bij het afstemmen van de zorgbehoefte.</p> <p>Open staan om zich te verdiepen in de beperkingen van een kind aan de hand van een handelingsplan.</p> <p>De doelstellingen die de methode heeft zijn daarbij een hulpmiddel en een goed referentiekader om de zorgleerlingen te helpen.</p> <p>Bij (zorg) rekenen krijgen ze hiervoor een opdracht vanuit meerdere leerlijnen. Ze moeten dan reflecteren op bepaalde doelen, maar het doel is de afstemming, niet de referentiekaders of de handelingsplannen zoals op de basisschool.</p> <p>Er wordt kennis en oefening met praktijksituaties gemist.</p> <p>Er is te weinig schoolverantwoordelijkheid voor de individuele leerling.</p>	<p>De afstemming op zwaardere problematiek, daarvoor worden studenten niet opgeleid.</p> <p>De methodekennis bij studenten is helaas minimaal. In cluster 3 zijn er overigens niet veel methodes en het overzicht daarin wordt ook gemist.</p>

Overzicht 4

5.0. Wat moeten leerkrachten (in opleiding) kunnen om beredeneerd inhoudelijke keuzes te maken die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>Vanuit een totaalbeeld van het kind het didactisch handelen vorm geven.</p> <p>Studenten moeten bewust weten wat nodig is en kindvolgend bezig zijn.</p> <p>Wij zouden graag zien dat ze in de opleiding hiervoor meer structuur geven en doelen stellen b.v. in cases.</p> <p>(studenten moeten weten) wat nodig is en kindvolgend bezig zijn.</p> <p>Duidelijk inzicht hebben in de gestelde doelen van de betreffende de leerling.</p> <p>Inzicht hebben in de leerlingen. Overzicht van de leerlijnen en aanbod op school en in de groepen.</p> <p>Lerarenopleidingen zouden naar de verbinding van leerlijnen rec3/4 en referentieniveaus kunnen kijken.</p>	<p>...alleen in groepsverband met een bepaald niveau.</p> <p>te weinig pedagogisch-didactische kennis.</p> <p>Het accent ligt op groepsdifferentiatie i.p.v. individuele plannen, dat geldt ook voor intelligente kinderen.</p> <p>Eén methode op je stageadres en daar houd je je aan.</p> <p>Het probleem is ook dat een dergelijk aanbod niet verplicht wordt gesteld. (nog erg lastig) vaak nog te weinig didactische en inhoudelijke kennis.</p> <p>Niet op de opleiding, wel in de praktijk b.v. in de LIO stage zou dit geleerd kunnen worden. Dat is dus erg LIO stage afhankelijk.</p> <p>Als je merkt dat er een leerling is die de rijtjes sommen niet af krijgt, leren we de student wel om duidelijk te kiezen voor b.v. een selectie te maken in de leerstof.</p> <p>De student wordt hier wel op voorbereid en we laten ze hierover nadenken.</p> <p>Differentiatie is afhankelijk van het aantal kinderen met een extra zorgvraag.</p> <p>Je moet kijken wat er voor de volgende dag op het programma staat en dat voorbereiden.</p>	<p>Keuzes maken uit meer tijd, ondersteunende middelen of een selectie van leerstof komt nauwelijks/niet voor.</p> <p>Voldoen aan de differentiatie 'eis'. Dit geldt ook voor het basisonderwijs.</p> <p>Men beperkt zich in het algemeen alleen op 'leuke lesjes voorbereiden' zonder gekeken te hebben naar de didactische principes.</p> <p>Theoretisch zouden ze het moeten kunnen afleiden uit Didactiek. In de praktijk is dit anders o.a. omdat kiezen voor een stage in het Speciaal Onderwijs niet verplicht is.</p>

Overzicht 5

6.0. Op welke manieren moeten leerkrachten (in opleiding) gebruik kunnen maken van leerlijnen?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>Referentieniveaus in samenhang met het ontwikkelen van een 'onderzoekende houding' t.o.v. bijv. sociaal problematiek goed kunnen passen.</p> <p>In de praktijk geldt dat ze in elk geval moeten weten wat cruciale leermomenten zijn binnen de rekenleerlijn van de basisschool.</p> <p>.. in de praktijk het belang van de referentieniveaus inzien zou het betekenisvol kunnen maken.</p> <p>lesstof verrijken op het niveau van de kinderen.</p> <p>Didactisch en pedagogisch handelen afstemmen op voorgaande aanpakken.</p> <p>In de praktijk geldt dat ze in elk geval moeten weten wat cruciale leermomenten zijn binnen de rekenleerlijn van de basisschool.</p> <p>Bij elke les het doel kunnen benoemen en niet klakkeloos uitgaan van de methode.</p> <p>Lerarenopleidingen zouden naar de terminologie die gebruikt wordt, kunnen kijken.</p>	<p>Nog geen ervaring mee in de praktijk. Wel kan ik een kwaliteitsanalyse maken van de Cito-toetsen. Dit geeft mij wel al een goed beeld van het niveau van een kind.</p> <p>Aan de hand van de leerlijn kan ik een beeld vormen van het niveau van een kind.</p> <p>(De referentieniveaus worden) weinig behandeld.</p> <p>(studenten) die stage lopen zouden hiermee in aanraking kunnen komen. In de opleiding komt dit marginaal aan de orde.</p> <p>1F b.v. zegt hen weinig tot niets, de referentieniveaus kennen ze niet.</p> <p>Leerlijnen 'komen op ze af'. leerlijnen zijn hulpmiddel geen doel an sich.</p> <p>De neiging om de dingen te doen die met de andere kinderen gedaan worden en dat kan te hoog gegrepen zijn.</p> <p>Als zodanig krijgt ze doelen in een methode naast referentieniveaus niet in haar opleiding. Daar wordt niet over de referentieniveaus gesproken.</p>	<p>(Andere) sociaal probleem verbinden met een leerlijn is zelfs voor ervaren leerkrachten moeilijk.</p> <p>(studenten) zijn niet opgeleid in referentieniveaus, maar ze zijn wel aangekaart.</p> <p>In het SBO stage lopen is een niet verplichte keuze.</p> <p>Minimaal op de hoogte zijn van 1F (1S), maar dit is nog geen realiteit.</p> <p>Dat kunnen ze niet, maar dat ligt vaak ook aan het opleidingstraject.</p> <p>Ze kunnen wel weet hebben van referentieniveaus, maar het niet 'door vertalen'.</p> <p>Referentieniveaus zijn zeer gedetailleerd en inzien of een kind dat haalt is erg moeilijk.</p> <p>Om met referentieniveaus werken in de didactieklessen.</p> <p>Het aanbod dat door de verschillende instanties wordt gegeven (SLO, etc) zo opgeschreven dat er m.n. door de terminologie die er gebruikt wordt en ook nog eens verschillend geïnterpreteerd de verwarring alleen maar groter wordt.</p>

Overzicht 6

7.0. Op welke manier kan de leerkracht (in opleiding) de hulpvraag van de speciale leerling afstemmen op het onderwijsaanbod?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>HGW als kader (stappenplan) gebruiken helpt bij het structureren.</p> <p>De kneepjes van handelingsgericht werken leren toepassen.</p> <p>CITO toetsen t.b.v. de referentieniveaus, maar die zijn nog niet klaar.</p> <p>De leerkracht zou d.m.v. het werken in niveaugroepen op de onderwijsbehoeften van een speciale leerling moeten kunnen afstemmen.</p> <p>In gesprek gaan met collega's en leerlingen en onderzoek doen naar de mogelijkheden.</p> <p>Binnen de vakken wordt niet over REC 3 en 4 gesproken. Hier zouden de opleiders in opgeleid moeten worden, want wij weten hier te weinig van.</p>	<p>Er is geen parate kennis over HGW.</p> <p>Bij de module Zorg zie ik dat er studenten zijn die het curriculum heel goed in kleine stapjes kunnen verdelen en ook een hoog cijfer krijgen, omdat ze er erg vaardig in zijn. En er zijn ook studenten die dat minder hebben.</p> <p>Woordenschatverwerving bij leerlingen uit andere culturen en NT2.</p> <p>Ik heb er te weinig ervaring mee om een goed antwoord op te geven.</p> <p>Haalbaarheid referentieniveaus zal per kind verschillen.</p>	<p>De bovenbouw basisschool differentieert slecht met 1F/1S.</p> <p>1F/1S halen ze hier niet (didactisch gemiddelde eind groep 5).</p>

Overzicht 7

8.0. Op welke manier kan de leerkracht (in opleiding) reflecteren op zijn kernaanbod voor taal en rekenen voor leerlingen van cluster 3 en 4?		
Gewenst x	Realiteit	Niet reëel
<p>Er is behoefte aan de mening van hun coaches en observaties in de klas. Collegiale consultatie structureel een plek geven in de school. Schoolbeleid dat systematische reflectie faciliteert. (Reflectie op) differentiëren in de klas minimaal in het 2^e jaar een plaats moeten geven. Meer in teams op scholen hiermee aan de slag. Richten op SO, daar moeten we in het kader van passend onderwijs iets mee. Een goede manier van reflecteren zou het evalueren van leerlijnen kunnen zijn. Er zou meer kennis aangeboden kunnen worden zodat je weet waarmee je bezig bent.</p>	<p>Er is wel aandacht voor welke procedure past bij de ontwikkelingslijn van de leerling. Er wordt veel aandacht besteed aan reflecteren in de opleiding in het algemeen nadat ze de basis gehad hebben. Dit (kernaanbod met elkaar in verband brengen) gebeurt nog onvoldoende. Er wordt te weinig in gesprek gegaan met collega's en professionals over de inhoud de vakken taal en rekenen. ...te weinig ervaring mee in de praktijk.</p>	<p>Het verbinden van referentieniveau taal/rekenen aan de leerlijnen, geen inzicht hebben in de haalbaarheid van doelen en niet reflecteren op het kernaanbod taal/rekenen tbv onderwijs aan cl 3/4 leerlingen ligt niet direct voor de hand.</p>

Overzicht 8

3.4. Analyse

In de nu volgende paragraaf zullen de resultaten van het onderzoek beschreven worden.

3.4.1. Kwantitatieve analyse

Series 1, 2 en 3 geven een beeld in hoeverre leraren in opleiding in het onderwijs bewust kunnen afstemmen op leerlingen met een zorgvraag (stelling 1 en 4). De series laten zien hoeveel procent van de respondenten vindt dat zij daartoe in staat zijn. Zo is bijvoorbeeld te zien dat de kans dat leraren in opleiding op meerdere manieren taal en rekenen kunnen aanbieden door alle drie de groepen in enige mate haalbaar wordt geacht (13% tot 38%). Dat zij in de opleiding samen aan het oplossen van pedagogisch-didactische vraagstukken werken (stelling 2), helpt volgens een aantal opleidingsdocenten, docenten en studenten om in termen van leerlijnen te denken (13% tot 38%), maar dat studenten bewust een verbinding leren maken tussen begin- en eindniveau aan de hand van een inhoudelijk kader (series 2, stelling 6) wordt alleen ondersteund door een aantal opleidingsdocenten (22%)

Series 1,2 en 3 geven een beeld van leraren in opleiding met betrekking tot kennis van taal en rekenen in relatie tot de praktische vaardigheid van het beoordelen van individuele plannen op haalbaarheid (stelling 1,2,3). Te zien is dat opleidingsdocenten, docenten speciaal onderwijs en studenten de kennis waarderen, maar dat alleen de PABO studenten denken dat ze dat in de praktijk kunnen toepassen (van 0% tot 33%).

Uit Series 3, stelling 5 komt naar voren dat 50% van de PABO studenten vindt dat zij op basis van hun kennis van referentieniveaus en inzicht in een taal- of rekenmethode voldoende vaardigheden hebben om het onderwijs inhoudelijk af te stemmen op de mogelijkheden van speciale leerlingen, terwijl die mening niet of nauwelijks door opleiders en docenten uit speciaal onderwijs wordt ondersteund (0% en 13%).

Series 2 geven de opvattingen van de docenten speciaal onderwijs weer over leraren in opleiding (stelling 7 en 8). In tegenstelling tot opleidingsdocenten en PABO-studenten vinden sommige docenten speciaal onderwijs dat de huidige leraren in opleiding beter toegerust worden om opbrengstgericht te werken en om vanuit reflectie op resultaten preventieve maatregelen te nemen zoals diagnostisch onderwijs (van 22% tot 33%).

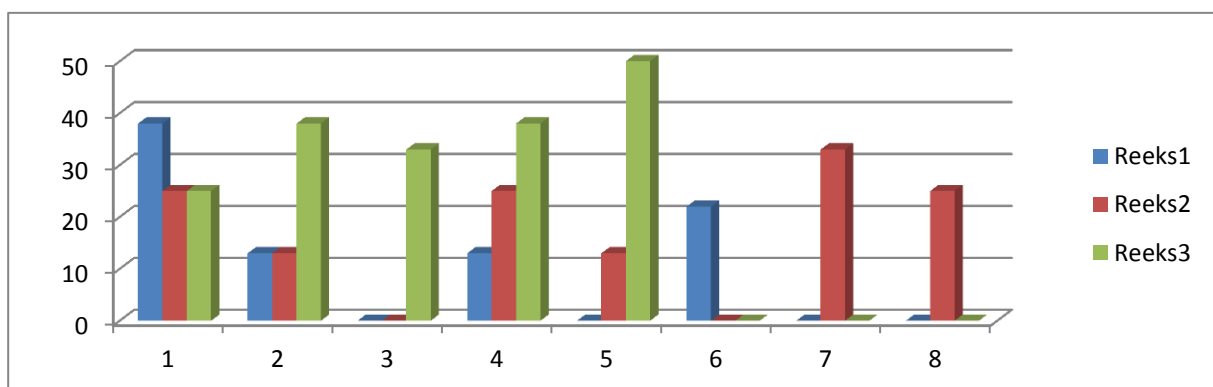


Diagram1

- Series 1: Opleidingsdocenten
- Series 2: Docenten speciaal onderwijs
- Series 3: Studenten PABO

Nr	Stelling
A/1	De leraar in opleiding kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en dieptezorg voor taal en rekenen.
B/2	De leraar in opleiding kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.
C/3	De leraar in opleiding kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen
D/4	De leraar in opleiding kan aan de hand van een analyse - naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode – het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.
E/5	De leraar in opleiding kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen en een selectie uit het onderwijsaanbod.
G/6	De leraar in opleiding kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentieniveaus taal en rekenen.
H/7	De leraar in opleiding heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor taal en rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid van doelen.
I/8	De Leraar in opleiding reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten behoeve van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4 .

Figuur 2. Stellingen

3.4.2. Kwalitatieve analyse

De leraar (in opleiding) is steeds het uitgangspunt bij de beantwoording van de vragen. In 3.3.2 is een overzicht weergegeven van de antwoorden bij de dimensies (gewenst, realiteit, niet reëel).

Vanuit het perspectief van de drie groepen (opleidingsstudenten, docenten speciaal onderwijs en PABO studenten) zijn de onderstaande antwoorden geconstrueerd:

1.0. *Wat maakt het lastig voor leerkrachten(in opleiding) om leerstof taal en rekenen op maat te snijden voor leerlingen van speciale doelgroepen?*

Het is lastig om het hele kennisdomein rekenen en taal te beheren, en om kennis wendbaar in te zetten ten behoeve van leerlingen met speciale zorgbehoeften.

Redenen hiervoor zijn:

- teveel deelaspecten aan taal en rekenen;
- geringe ervaring en beperkte kennis om zorg op maat te bieden;
- organisatie van onderwijs aan combinatiegroepen is soms lastig.

2.0. *Hoe kan een leerkracht(in opleiding) worden gestimuleerd om in termen van leerlijnen te denken?*

Zij kunnen hierin worden gestimuleerd door te werken aan de hand van de leerlijnen taal en rekenen en de doelen te gebruiken om lesmateriaal samen te stellen op basis van meerdere methodes.

Mogelijkheden hiervoor zijn:

- opdrachten in de opleiding te koppelen aan een casus;
- het ontwikkelingsperspectief van een leerling te concretiseren op het terrein van taal en rekenen;
- leerlijnen actief in te zetten, wanneer er een nieuwe methode wordt aangeschaft.

Het voert te ver om:

- de leerlijnen van alle leergebieden te benutten. Dat kost teveel tijd.

3.0. *Wat maakt een leerkracht (in opleiding) architect van het onderwijs aan zijn groep?*

Een leerkracht (in opleiding) is architect van het onderwijs aan zijn groep, als hij niet alleen het vermogen heeft om het onderwijs in zijn groep te verbinden met de visie van de school, de zorg die de school kan leveren en zijn onderwijsaanbod aan kan passen, maar ook als hij verbanden kan leggen tussen schoolplan, groepsplan en individueel plan. Om dat te realiseren, overziet een leerkracht (in opleiding) de inhoud, kent de kinderen en weet dan ook nog hoe af te stemmen.

In dit verband is het volgende haalbaar:

- individuele en groepsplannen afstemmen op de leerling;
- flexibel inspringen op de onderwijsbehoefte van de leerling;
- plannen ter beoordeling naast het schoolplan leggen.

Het voert te ver om:

- Architect te zijn van de schoolloopbanen van alle leerlingen in de klas.

4.0. *Welke bijzondere vaardigheden zullen leerkrachten (in opleiding) tot hun beschikking moeten hebben om les te geven aan kinderen met beperkingen?*

Vaardigheden om afstemming te realiseren. Bijvoorbeeld onderzoek- en analysevaardigheden om meer zicht te krijgen op wat een leerling nodig heeft in relatie tot het referentieniveau.

Daarvoor moeten zij:

- kunnen werken met groeps- en handelingsplannen en dieper ingaan op de beperkingen van een leerling(en);

- gebruik kunnen maken van de doelstellingen van een methode en een leerlijn als referentiekader om zorgleerlingen te helpen.

Het voert te ver om:

- Professioneel af te stemmen op de behoeften van een leerling vanuit een totaalbeeldoverzicht van taal en rekenen.

5.0. Wat moeten leerkrachten (in opleiding) kunnen om beredeneerd inhoudelijke keuzes te maken die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen?

Voor een beredeneerd aanbod is een totaalbeeld van het kind nodig. Om dat te realiseren heeft een leerkracht (in opleiding) kennis van de ontwikkeling van het kind en van opbouw van de leerlijnen nodig. Hij moet duidelijk inzicht hebben in de gestelde doelen van de betreffende de leerling/leerlingen en overzicht van de leerlijnen en aanbod op school en in de groepen.

Haalbaar is:

- werken op basis van een bestaand aanbod;
- aansluiten bij de mogelijkheden die in de school worden aangetroffen.

Het voert te ver om:

- vanuit een helicopterview professionele keuzes maken.

6.0. Op welke manieren moeten leerkrachten (in opleiding) gebruik kunnen maken van leerlijnen?

Zij moeten leerlijnen kunnen gebruiken om zich een beeld te vormen van het niveau van een kind. Zij moeten daarvoor zelfstandig onderzoek uit kunnen voeren naar doelen die passen bij de onderwijsbehoeften van een leerling/leerlingen en op basis van de verworven kennis leerstof kunnen verrijken.

Het is haalbaar om:

- Kwaliteitsanalyses te maken m.b.v. gestandaardiseerde toetsen om niveaus van leerlingen vast te stellen.

Het voert te ver om:

- Gebruik te maken van de referentieniveaus om af te stemmen op de zorgvraag van een leerling.

7.0. Op welke manier kan de leerkracht (in opleiding) de hulpvraag van de speciale leerling afstemmen op het onderwijsaanbod?

Een leerkracht (in opleiding) werkt samen aan het oplossen van zijn werkproblemen in de onderwijspraktijk. Hij doet dat door zijn aanpak te structureren met behulp van HGW⁴ en toetsen, en door gebruik te maken van de materialen die voorhanden zijn.

Het voert te ver om:

- Te differentiëren m.b.v. de referentieniveaus.

8.0. Op welke manier kan de leerkracht (in opleiding) reflecteren op zijn kernaanbod voor taal en rekenen voor leerlingen van cluster 3 en 4?

De leerkracht (in opleiding) reflecteert op zijn kernaanbod voor taal en rekenen door samen te werken met een lerarenopleiding en andere scholen in het veld. Zij ondersteunen elkaar op het gebied van de vakken taal en rekenen. Het voeren van een professionele dialoog voor de vakken taal en rekenen houdt in:

- gezamenlijk stilstaan bij de inhoud van de vakken taal en rekenen;
- afstemmen van inhoud van taal en rekenen op de ontwikkelingslijn van het kind.

Het voert echter te ver om:

- Het kernaanbod van taal en rekenen in verband brengen met kinderen met REC 3/4 problematiek.

3.5. Integratief beeld

Een Integratief beeld van de beelden en meningen van opleidingsdocenten, leerkrachten speciaal onderwijs en studenten naar werken met referentieniveaus Taal en Rekenen voor leerlingen in cluster 3 en 4 in relatie tot handelingsbekwaamheden.

In dit hoofdstuk zijn stellingen voorgelegd en interviews afgenomen. De resultaten zijn bedoeld als input voor de curriculumontwikkeling van de PABO.

In de inleiding van het onderzoek naar handelingsbekwaamheid en de grenzen ervan zijn een aantal voorwaarden op een rij gezet om leraar passend onderwijs te worden. Dat zijn: eigenaarschap van het onderwijsleerproces, kunnen samenwerken met anderen in de school, van elkaar leren, inhoudelijke expertise borgen en het ontwikkelen van een eigen onderwijsstijl. De vraag die werd gesteld aan het einde van de inleiding is of daar in de opleiding wel voldoende aan gewerkt wordt. Het combineren van de hierboven genoemde voorwaarden tot drie krachtige uitspraken leiden tot een referentiekader, waarmee opleidingen antwoord kunnen geven op de vraag wat nodig is om te voldoen aan de bekwaamheidseisen van passend onderwijs met betrekking tot het onderwijs van taal en rekenen aan cluster 3 en 4 leerlingen. Om te waarborgen, dat er onderwijs gegeven kan worden aan alle leerlingen, zal in de opleiding aandacht besteed moeten worden aan:

1. het afstemmen van het onderwijs op zorgleerlingen met behulp van HGW en bestaande lesmethodes;
2. samenwerken aan casuïstiek, waarbij het ontwikkelingsprofiel van een leerling en de leerlijn geconcretiseerd wordt, en studenten leren stilstaan bij de inhoud vanuit de doelen van de leerlijnen taal en rekenen en bestaande individuele-, groeps- en schoolplannen;
3. het maken van kwaliteitsanalyses naar aanleiding van de resultaten van afgenomen gestandaardiseerde toetsen en die af te zetten tegen het begin- en eindniveau van een leerlijn taal en rekenen om zicht te krijgen op wat een leerling nodig heeft.

Concluderend

De geïnterviewde kenmerken berusten op de uitspraken van de respondenten: opleiders, leraren speciaal onderwijs en 4^e jaarstudenten van de PABO. Er is echter wel sprake van onderscheid in de beoordeling tussen de deelnemers. De overeenkomsten zijn te vinden in de theoretische wendbaarheid en pedagogisch-didactische oplossingsvaardigheden. De verschillen zitten in de vertaling naar de complexe praktijk. De opleiding mag die praktijk krachtiger omarmen en meer een voortrekkersrol hebben, zeker waar het cluster 3 en 4 leerlingen betreft. De scholen en de studenten verwachten dat ook.

4. Conclusie en aanbevelingen

4.1. Conclusie

4.2. Aanbevelingen

4.1. Conclusie

Het deelproject D1 van LEOZ heeft als onderzoeksdomein: *'Referentiekaders Taal en Rekenen in relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4'*.

Aan de hand van theoretisch- en praktijkgericht onderzoek zijn in de vorige hoofdstukken bevindingen van dit thema uitgewerkt. Als afsluiting van dit onderzoek worden er algemene conclusies en aanbevelingen geformuleerd. Deze zijn, in de context van dit onderzoek, zowel gericht op aankomende leraren (op PABO's) als op professionals die werken met cluster 3 en 4 leerlingen, in de reguliere- en/of speciale onderwijssetting. Als bijlage wordt er een handreiking toegevoegd aan deze rapportage, als richtinggevend om met dit thema in de eigen praktijk te gaan werken, vanuit een integrale aanpak.

In de theoretische oriëntatie zijn de referentiekaders voor taal en rekenen in relatie tot cluster 3 en 4 leerlingen en de bevordering van handelingsbekwaamheden van leraren, gedefinieerd en in onderlinge afhankelijkheid en samenhang uitgewerkt. De belangrijkste theoretische oriëntaties hierbij zijn: van kerndoel tot leerlijn (Stap, 2011), handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2006), opbrengstgericht werken (Willems & Verbeek, 2011), werken met ontwikkelingsperspectieven en leerrendementsverwachtingen (Bierens, 2011), werken met referentieniveaus (Ekens & Jager, 2009), kerndoelen speciaal onderwijs (CED, 2011), kennisbasis rekenen/wiskunde (Ekens & Jager, 2009). Vanuit deze oriëntatie is de belangrijkste conclusie, dat er voldoende inhoudelijke kaders, leerlijnen/-doelen en referenties aangereikt worden, om beredeneerd onderwijsarrangementen voor taal en rekenen voor alle leerlingen én ook voor cluster 3 en 4 leerlingen uit te werken. Het adequaat toepassen van deze inhoud, vraagt veel van de handelingsbekwaamheden van leraren op gebieden als: handelingsgericht werken, werken met leerlijnen, referentieniveaus, leerrendementen, opbrengstgericht werken en het werken met ontwikkelingsperspectieven. De invoering van het werken met referentieniveaus voor taal en rekenen voor cluster 3 en 4 leerlingen vraagt daarbij om een geïntegreerde aanpak van enerzijds inhoudelijke toerusting en anderzijds het bevorderen en professionaliseren in handelingsbekwaamheden. Deze beiden facetten 'kennis & kunde' zijn onlosmakelijk verbonden om cognitief optimale ontwikkelkansen te creëren voor iedere leerling. Er lijken voldoende theorieën en instrumenten voor handen. De uitdaging ligt in het implementeren vanuit de integrale aanpak.

In het praktijkonderzoek op de PABO's gaven studenten aan, dat ze kennis hebben gemaakt met handelingsgericht werken. De belangrijkste aandacht in hun opleiding gaat vooral uit naar de ontwikkeling van competenties ten behoeve van de startbekwaamheidskwalificatie. Ze zijn zich minder bewust van kerndoelen, leerlijnen, referentieniveaus en het aansluiten bij het onderwijsaanbod bij het ontwikkelingsperspectief, leerpotentieel en -rendement van leerlingen.

In 2012 start passend onderwijs als onderwijsinnovatie. Binnen dit onderzoek is het referentiekader van passend onderwijs (Ludeke, 2012) gerelateerd aan de referentiekaders van Taal en Rekenen en de relatie tot handelingsbekwaamheden in cluster 3 en 4. Wanneer scholen en -teams kiezen voor een integrale aanpak, zoals hierboven aanbevolen, komt dit in sterke mate in ontwikkeling tegemoet aan meerdere pijlers en doelen van passend onderwijs, zoals: de omslag van curatief naar preventief handelen, van indiceren naar arrangeren,

beredeneerd aanbod en vaststellen van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen, expertiseontwikkeling van leraren en het bevorderen van handelingsbekwaamheden van leraren.

Uit het praktijkonderzoek binnen Pabo's blijkt er met name een oriëntatie van studenten op leerlijnen, zoals ze deze tegenkomen in taal- en rekenmethoden in de praktijk. De landelijk vastgestelde en wettelijke kerndoelen, leerlijnen en referentiekaders zijn weinig bekend bij de studenten. Ook de landelijke onderwijsontwikkelingen en –vernieuwingen rondom passend onderwijs leven niet sterk binnen de vakgebieden taal en rekenen van de Pabo's, evenmin als het anticiperen hierin op het aanbod.

Ter bevordering van de handelingsbekwaamheden in het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen is er een theoretische oriëntatie op het competentieprofiel 'Inclusief Bekwaam' uitgevoerd. Dit competentieprofiel 'Inclusief Bekwaam' biedt een instrument aan voor meergelaagdheid in professionele ontwikkeling. Het komt tegemoet aan de ontwikkeling van basisvaardigheden van leraren (interpersoonlijk-, pedagogisch-, didactisch- als organisatorisch handelen), als aan het toepassen van deze vaardigheden in diverse beroepscontexten (leerling, leraar, team samenwerking en leren van professionals). Tevens geeft 'Inclusief Bekwaam' indicatoren voor funderende professionele ontwikkeling in: beroepshouding, normatieve professionaliteit en waardenontwikkeling rondom de betekenis en waarde van de groei en ontwikkeling van leerlingen, in de schoolleeftijd, maar ook met het vooruitzicht op toekomstig burgerschap en participatie in de samenleving. Deze dimensies in professionele ontwikkeling worden aanbevolen, omdat professionals zich daarmee in hun dagelijkse denken en handelen zowel richten op het 'wat, hoe & waarom' van hun professie.

In het praktijkonderzoek op Pabo's is de oriëntatie van studenten met name gefocust op de ontwikkeling van startbekwaamheidscompetenties. Het betreft hierin met name reflectie op basisvaardigheden in de beroepscontexten, leerling, groep, school. De dimensies van waarden- en normatieve professionaliteit lijken niet zo zeer aandacht te krijgen. De kennis van cluster 3 en 4 leerlingen en specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van deze doelgroep is minder bekend bij Pabo studenten. Het ontwerpen van onderwijsarrangementen op maat voor groepen en individuele leerlingen vanuit leerlijnen en referentieniveaus is nog onderbelicht op de Pabo's. Studenten komen dit wel tegen in de schoolpraktijken.

In hoeverre zijn de referentiekaders voor taal en rekenen nu toepasbaar voor leerlingen in cluster 3 en 4? Uit de theoretische oriëntatie blijkt, dat er voldoende aangereikt wordt, ook in leerlijnen en referentieniveaus voor SO leerlingen in cluster 3 en 4, om hier als professionals direct mee aan de slag te gaan. De landelijk vastgestelde kerndoelen en referentieniveaus geven richting om schooloverstijgend te kunnen vaststellen welke mogelijkheden er zijn met betrekking tot ontwikkelingsperspectieven, uitstroomverwachtingen en leerrendement op korte- en lange termijn voor taal en rekenen. Dit kan zowel binnen de reguliere- als de speciale setting gehanteerd worden en geeft richting voor het inhoudelijke onderwijsarrangement van cluster 3 en 4 leerlingen.

Om handelingsgericht te kunnen werken, geven deze kaders weinig handvaten voor cluster 3 en 4 leerlingen. Wat betekent een cluster 3 of 4 indicatie voor de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften voor deze leerlingen? Om optimaal cognitieve ontwikkelingskansen te bieden, is afstemmen op de diversiteit in behoeften van leerlingen en in dit kader, van leerlingen met een cluster 3 of 4 indicatie belangrijk. Denk hierbij aan tegemoet komen in afstemmen op diversiteit in: cognitieve capaciteit (denkniveau, leerstijlen, leerstrategieën) faciliterende middelen bij zintuiglijke beperkingen (auditief, visueel, motorisch) en op taakgedrag (leertaakgedrag, motivatie en werkhouding). Het hieraan op een natuurlijke wijze tegemoet ko-

men vraagt om nader vervolgonderzoek en verfijnde handreikingen, die binnen dit onderzoek wel als noodzaak geconstateerd worden, maar niet onderzocht zijn.

In het praktijkonderzoek op de Pabo's leren studenten werken met groepsplannen en in mindere mate met handelingsplannen. De studenten leggen daarbij sterker de nadruk op pedagogische afstemming en leertekorten en minder op het preventief handelen, onderwijsarrangementen op maat en het expliciet beschrijven van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Met deze oriëntaties maken studenten met name kennis op de stagescholen.

Vanuit dit kleinschalige onderzoek kunnen we concluderen, dat er voor de huidige professionals in cluster 3 en 4 voldoende instrumenten aanwezig zijn om te starten met het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen voor deze doelgroep. Daarbij is de aanbeveling om dit integraal aan te pakken, met het simultaan bevorderen van de professionele ontwikkeling in zowel kennis als handelingsbekwaamheden.

Voor aankomende leraren, nu als pilot onderzocht binnen Pabo's, blijkt dat de nieuwe onderwijsontwikkelingspijlers nog niet sterk verankerd zijn in het aanbod en curriculum van de opleiding. De belangrijkste shift in onderwijsparadigma binnen passend onderwijs, namelijk 'van curriculumgericht onderwijsaanbod naar kind georiënteerd onderwijsaanbod' vraagt om een heroriëntatie op het opleidingsontwerp en aanbod.

Dit onderzoek is kleinschalig en op een specifiek onderwijsdomein uitgevoerd. Op basis daarvan zijn er onderstaand specifieke en generieke aanbevelingen geformuleerd. Deze zijn niet volledig of vaststaand. Het onderwijsveld is voortdurend in beweging en daarmee ook de onderwijsontwikkelingen.

Om scholen te ondersteunen bij het invoeren van het werken met referentieniveaus Taal en Rekenen voor cluster 3 en 4 leerlingen vindt u op de site een handreiking, vanuit een integrale benadering tussen 'praktijk- en professionele ontwikkeling'.

De rapportage van dit onderzoek en ondersteunende documenten hierbij kunt U terugvinden op de website van het LEOZ project, onder het deelproject D1. Available from: (<http://www.leoz.nl/Projecten/Schoolprofielencluster3en4.aspx>). De conclusies en aanbevelingen zijn voorlopig van aard en vragen om nader onderzoek.

4.2. Aanbevelingen

1. Integrale aanpak

Het is aan te bevelen om te werken met 'een integrale aanpak' bij het invoeren van het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen in cluster 3 en 4 en het bevorderen van handelingsbekwaamheden. Kennis van leerlijnen, methodieken om procesbegeleiding en handelingsbekwaamheden te bevorderen, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden in dit thema. Hierom wordt aanbevolen om te kiezen voor een integrale aanpak, waarin dit naast elkaar in ontwikkeling gebracht wordt bij het implementatieproces. In het deel 'Handreiking' vindt u hulpmiddelen om een integrale aanpak te bevorderen.

2. Regulier- en/of speciaal onderwijs

Het implementeren van het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen vanuit de aangereikte hulpmiddelen in de 'Handreiking', kan zowel uitgevoerd worden voor cluster 3 en 4 leerlingen die opgevangen worden in de reguliere onderwijssetting als in de speciale onderwijssetting. Daarmee geven de instrumenten voldoende mogelijkheden om deze doelgroep flexibel op te vangen en zijn ze niet zo zeer contextafhankelijk. Cluster 3 en 4 professionals kunnen in overleg met de nieuwe samenwerkingsverbanden, medebepalen wat het

gekozen onderwijsondersteuningsprofiel is van de regio, besturen of individuele scholen. Afhankelijk van de profielkeuze van een school: netwerkschool, smalle zorgschool, brede zorgschool of inclusieve school, zullen onderwijsarrangementen voor cluster 3 en 4 leerlingen opgesteld worden in de speciale- of reguliere onderwijsvoorziening. Hierover afstemmen met collega-scholen, bepaalt de positionering en rolneming van specialisten uit de cluster 3 en 4.

3. Kennis-, praktijk- en professionele basis startbekwaamheden Pabo's

Vanuit het praktijkonderzoek kan een herijking van doelen voor startbekwaamheden van PABO studenten in relatie tot het werken met referentieniveaus Taal en Rekenen voor cluster 3 en 4 leerlingen, mogelijk de huidige referentiekaders voor 'uitstroomcriteria PABO' bijstellen. Mogelijke onderwerpen voor herijking vanuit dit onderzoek die aan te bevelen zijn:

- studenten kind georiënteerd onderwijs leren arrangeren;
- op het gebied van Taal en Rekenen leren en hanteren van: kerndoelen, leerlijnen, ontwikkelingsperspectieven, referentieniveaus, opbrengstgericht werken en leerrendementsverwachtingen;
- meergelaagdheid in professionele ontwikkeling bevorderen: kennis, gedrag, vaardigheden, waarden- en normatieve oriëntaties,
- het leren onderscheiden van specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van Cluster 3 en 4 leerlingen (of leerlingen met een cluster indicatie in het algemeen) en dit in onderwijsaanbod kunnen arrangeren. En daarbij handelings-, oplossings-, ontwikkelings-, opbrengstgericht en preventief werken;
- het opleidingsconcept van Pabo's actualiseren naar de actuele referentiekaders van passend onderwijs en eigentijdse onderwijsinnovaties vertalen in onderwijsaanbod en outcome-criteria van afstuderende studenten;
- samenwerken aan casuïstiek, waarbij het ontwikkelingsprofiel van een leerling en de leerlijn geconcretiseerd wordt, en studenten leren stilstaan bij de inhoud vanuit de doelen van de leerlijnen taal en rekenen en van daaruit onderwijsarrangementen schrijven op groep- en individueel niveau;
- het leren werken met kwaliteitsanalyses en resultaatsbesprekingen organiseren, waarbij leerrendementsverwachtingen getoetst worden op behaalde resultaten. Op basis daarvan worden doelen, inhouden en handelingsbekwaamheden bevorderd. Ontwikkelingsperspectieven op basis van leerling potentieel voor Rekenen en Taal, begin- en eindniveau op de leerlijnen worden op korte en lange termijn gevolgd in een LOVS (leerling ontwikkeling volgend systeem) om zicht te krijgen wat een leerling nodig heeft aan onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.

4. Vervolgonderzoek

In dit onderzoek zijn antwoorden op de vraag gevonden welke instrumenten gebruikt kunnen worden voor het werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen bij cluster 3 en 4 leerlingen en de wijze waarop Pabo's hier al wel of niet op anticiperen en wat hier kansen voor ontwikkeling in zijn. Er zijn ook diverse onderwerpen die vragen om vervolgonderzoek binnen dit onderzoeksdomein. Mogelijk vervolg voor onderzoek kan zijn:

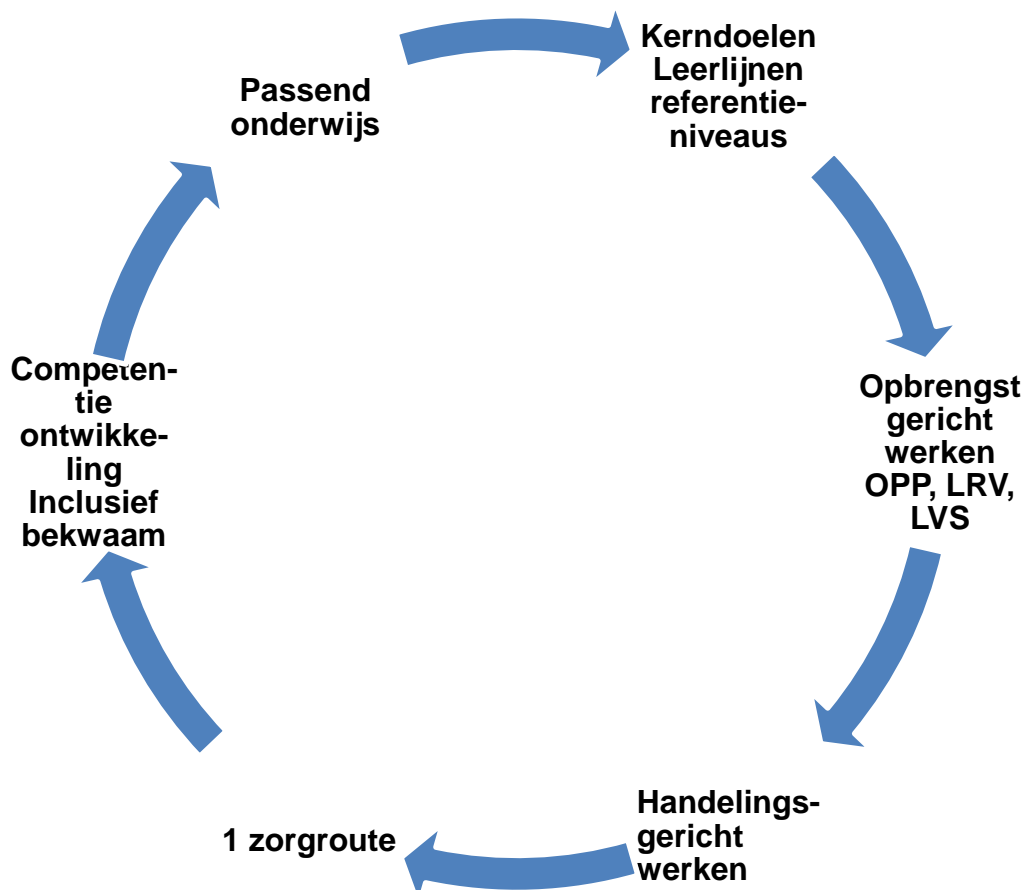
- Wat betekent een cluster 3 of 4 indicatie voor specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen, b.v. op het gebied van: leerstijlen/-strategieën, faciliterende-/ondersteunende middelen bij zintuiglijke beperkingen, taakgedrag en werkhouding?
- Vervolg van praktijkonderzoek in andere opleidingscontexten, zoals Lerarenopleiding(en).

5. Handreiking

Invoering referentieniveaus voor cluster 3 en 4 leerlingen en de bevordering van handelingsbekwaamheden van leraren.

Handreiking voor een gefundeerde invoering van werken met referentieniveaus voor Taal en Rekenen bij cluster 3 en 4 leerlingen en de bevordering van professioneel handelen van leraren in de speciale en/of reguliere onderwijssetting.

In de handreiking worden zes stappen onderscheiden, die hieronder schematisch worden weergegeven. Voor een integrale aanpak, is het van belang om de zes stappen ook steeds met elkaar in verbinding en samenhang in te voeren en te implementeren, voor een gefundeerde praktijk- en professionele ontwikkeling. Doelen en activiteiten die een leraar of team kiest om te bereiken, kunnen afgeleid worden vanuit deze handreiking en per jaar geëvalueerd en bijgesteld worden.



<p>1</p>	<p>Referentieniveaus, kerndoelen en leerlijnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het werken met referentieniveaus voor cluster 3 en 4 leerlingen heeft als doel, om de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen te verbeteren, de leerresultaten gedurende de schoolloopbaan systematisch te bevorderen en op deze wijze voor iedere leerlingen optimale cognitieve ontwikkelingskansen te creëren. <p>Door het werken met referentieniveaus realiseert een school:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. zichtbaarheid in beheersing van taal en rekenen op: leerling-, leraar- en schoolniveau. b. doelgerichter taal- en rekenonderwijs door nauwkeurig omschreven doelen. c. betere overdracht van leerlingen tussen diverse onderwijssectoren d. sterker doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen e. beredeneerd aanbod van taal en rekenen en de mogelijkheid tot differentiatie in niveaus en uitstroomverwachtingen van leerlingen f. het referentieniveau geeft kwaliteitsindicatoren voor instroom en uitstroom van diverse doelgroepen binnen bepaalde onderwijssectoren g. biedt een kader om onderwijsarrangementen samen te stellen en opbrengsten van inspanningen ten resultaten te 'monitoren'
	<p>Ondersteunende documenten en doorlinks:</p> <p>Ekens, T. , & Jager, R. (2009). <i>Referentieniveaus in taal en rekenen. Een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo</i>. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Available from: www.slo.nl/downloads/2009/Referentieniveaus_20in_20taal_20en_20rekenmethodes.pdf</p> <p>Ludeke, W. (2012). <i>Referentieniveau Passend onderwijs, eindversie februari 2012</i>. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad. Available from: http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/12/08/referentiekader-passend-onderwijs.html</p> <p>Stap, M. (2011). <i>Van kerndoel tot leerlijn in het SO. Concretisering van kerndoelen voor het speciaal onderwijs</i>. Amsterdam: SWP.</p> <p>Struiksmā, C. (2011). <i>Duiden en doen. Werken aan kerndoelen, referentieniveaus, leerstandaarden, leerlijnen, ontwikkelingsperspectieven, leerroutes, uitstroomniveaus en enzovoort, met de leerresultaten als uitgangspunt cluster 3</i>. Utrecht: Stichting project Speciaal Onderwijs (voorheen WEC raad).</p> <p>Willems, W., & Verbeeck, K. (2011). <i>De leraar als regisseur. Opbrengstgericht rekenonderwijs bij de invoering van de referentieniveaus in PO en VO</i>. 's Hertogenbosch: KPC. Available from: http://www.kpcgroep.nl/Publicaties/De-leraar-als-regisseur.aspx</p> <p>Meijerijk, H.P., J.F. Letschert, G.C.W. Rijlaarsdam, H.H. v.d. Bergh, A. v. Streun (2009). <i>Rerentiekaders taal en rekenen. De referentieniveaus</i>. Enschede: in opdracht van Ministerie OCW. http://www.slo.nl/downloads/2009/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf</p>

<p>2.</p>	<p>Opbrengstgericht werken en referentieniveaus voor taal en rekenen:</p> <p>Ontwikkelingsperspectief (OPP) & Leerrendementsverwachting (LRV)</p> <p>Het verbinden van referentieniveaus met opbrengstgericht werken leidt volgens onderzoek vanuit OC&W tot betere onderwijsrendementen. Door op deze wijze REC3 en REC 4 leerlingen te begeleiden, realiseert een school:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. heldere leerlijnen voor taal- en rekenen, met referentieniveaus als ijkpunten b. de ontwikkeling van curricula, programma's en keuzes van methoden, afgeleid van leerlijnen en referentieniveaus. c. beredeneert opbrengstgericht aanbod van taal- en rekenonderwijs met behulp van het referentieniveau, door het ontwikkelingsperspectief en het verwachte leerrendement op de korte en lange termijn vast te stellen. d. het aansluiten bij het eigen ontwikkelingspotentieel van leerlingen en daarop het curriculum/programma aan bieden in onderwijsarrangementen voor individuele of groepen leerlingen. e. het opbouwen van een goed leerlingvolgsysteem met kengetallen, actuele ontwikkelingsgegevens, ontwikkelingsperspectieven en leerrendementen.
	<p>Ondersteunende documenten en doorlinks:</p> <p>Clijsen, A., Pameijer, N., & Kappen, A. (2011). Samenhang opbrengstgericht en handelingsgericht werken. <i>JSW</i>. Jrg. 96. December 2011. 32-35.</p> <p>Gijzen, W. (2012). <i>1 stap verder met de 1-zorgroute</i>. Rotterdam, CED groep Gijzen,</p> <p>Henkens, L. (2010). <i>Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs</i>. Den Haag: Inspectie van het onderwijs. Available from: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Opbrengstgericht+werken+in+het+basisonderwijs.pdf%5B2%5D</p>

3. Handelingsgericht werken & 1 zorgroute

Bij de invoering van het werken met referentieniveaus voor taal en rekenen bij cluster 3 en 4 leerlingen kan de methodiek van Handelingsgericht werken een prima model zijn voor de procesbegeleiding van integrale leerlingbegeleiding. HGW (Pameijer, 2009) beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor álle leerlingen te verbeteren. Het is een planmatige en cyclische werkwijze van 'waarnemen, analyseren, plannen en evalueren'. Er wordt transparant, objectief, systematisch gewerkt volgens standaarden en procedures in een cyclisch tijds-
pad. HGW hanteert de volgende uitgangspunten:

- a. de onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal
- b. de werkwijze is systematisch en transparant
- c. de werkwijze is doelgericht en handelingsadviezen zijn concreet
- d. er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader
- e. alle betrokkenen werken constructief en interdisciplinair samen
- f. positieve aspecten en denken in perspectieven is van groot belang

Ondersteunende documenten en doorlinks:

Pameijer, N., (n.d). *Samenvatting Handelingsgericht werken voor de interne begeleider: de fasen*. Available from: <http://www.onderwijsgek.nl/HGW.pdf>

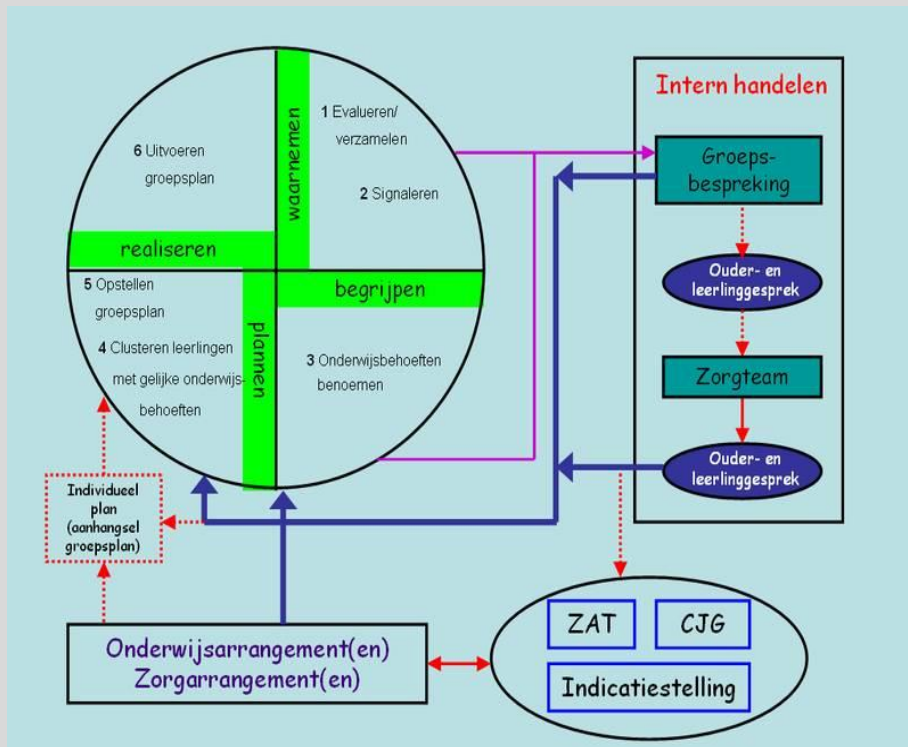
HGW-traject: formulieren en documenten (n.d). Available from: <http://www.wsnszutphen.nl/p64664-hgwhgpd-formulieren.html>

Leraar 24 (2010). *Handelingsgericht samenwerken*. Video: Available from: <http://www.leraar24.nl/dossier/2080>

Weer samen naar School regio Zuthpen (2011). *HGW-traject: formulieren en documenten (n.d)*. Available from: <http://www.wsnszutphen.nl/p64664-hgwhgpd-formulieren.html>

4. 1-zorgroute

De uitgangspunten van HGW zijn geïntegreerd in het model 1-zorgroute in het schema is in de cirkel de cyclus van HGW zichtbaar. Daar om heen is de structuur van intern handelen (leerling-, groeps- en ouderbesprekingen), externe handelen (consultatie, handelingsgerichte diagnostiek met REC's) en samenwerking met zorginstellingen (Zorg advies teams (ZAT) en Centrum voor Jeugd en gezin (CJG)). Door het hanteren van HGW en de 1-zorgroute bij de invoering van werken met referentieniveaus voor leerlingen in cluster 3 en 4, is er een cyclisch continuüm van leerlingbegeleiding en onderwijsarrangementen.



De 1-zorgroute kent verschillende niveaus: groep, school en bovenschools. Vanuit een logische routing en het cyclisch proces van Handelingsgericht werken, worden leerlinggegevens en onderwijsarrangementen systematisch en planmatig aan elkaar gekoppeld. Tevens wordt er een overlegstructuur in de 1-zorgrouting vast gesteld, voor zowel de interne- als externe ondersteuning voor leerlingen.

A. Groepsniveau

De cyclus van handelingsgericht werken tenminste drie keer per jaar doorlopen:

- verzamenen en evalueren van gegevens
- signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
- het benoemen van specifieke onderwijsbehoeften
- het clusteren van leerlingen met gelijksoortige onderwijsbehoeften
- het opstellen van het groepsplan
- het uitvoeren van het groepsplan

B. Schoolniveau

Het inrichten van een onderwijs ondersteuningsstructuur, met doelen als:

- een ondersteuningsstructuur: een routing in je jaarplanning, die logisch en cyclisch opge-

- bouwd is in: toetsen, verzamelen gegevens, analyse, planning
- b. een interne overlegstructuur, cyclische en planmatig volgens de stappen:
 - c. groepsbespreking: bespreken van groepsplannen en onderwijsarrangementen
 - d. leerlingbespreking: bespreken van het ontwikkelingsperspectief van leerling(en) met leerrendementsverwachting, resultaten, aanbod en ondersteuningsbehoeften
 - e. klassenconsultatie en de bevordering van de ontwikkeling van professionals

C. Bovenschools niveau

Scholen, instellingen en professionals werken zodanig met elkaar samen dat er een integraal en passend arrangement is voor leerlingen en hun opvoeders. Doelen voor de bovenschoolse educatieve partners in een samenwerkingsverband:

- a. afspraken over de routing van het aanvragen van ondersteuningsplannen en het toekennen van onderwijs- en zorgarrangementen
- b. het bieden van ondersteuning aan leerling en leraar op het primaire proces
- c. het hanteren van vastgestelde procedures, formats en werkwijzen, met eenduidige referentiekaders en taalgebruik.
- d. in de regio interdisciplinaire samenwerking organiseren, met ZAT (Zorg advies teams) en CJG (Centrum voor Jeugd en Gezin) en streven naar: 1 kind – 1 plan

Ondersteunende documenten en doorlinks:

Adema, e., Clijsen, A., & Oorscot, N. van (2010). *Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs*. Available from: <http://www.kpcgroep.nl/Publicaties/Handreiking-1-zorgroute-in-het-speciaal-basisonderwijs.aspx>

Amsing, M., Bertu, M. & Maas, M. van der (2009). *1-zorgroute in het basisonderwijs. bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute*. Available from: <http://www.kpcgroep.nl/Primair-onderwijs/Leren-en-leerlingzorg/1-zorgroute.aspx>

Gijzen, W. (2012). *1 stap verder met de 1-zorgroute*. Rotterdam: CED groep.

OCGH Advies (n.d.). *Passend onderwijs met de 1-zorgroute: werken met de 1-zorgroute*. Available from: <http://www.ocghadvies.nl/Actueel/1-zorgroute-passend-onderwijs.php>

5.	<p>Professionele ontwikkeling ‘Inclusief Bekwaam’</p> <p>Opbrengstgericht werken, vanuit referentieniveaus & kerndoelen, met gebruik van ontwikkelingsperspectieven en leerrendementsverwachtingen, vraagt ook om een proces van professionele ontwikkeling van medewerkers. Het kader van het competentieprofiel ‘Inclusief Bekwaam’ geeft indicatoren, waarlangs professionele ontwikkeling met het team bevorderd kan worden:</p> <p>1. Bevordering competenties in beroepsrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. interpersoonlijk competent b pedagogisch competent c. inhoudelijk en didactisch competent d. organisatorisch competent <p>2. Bevordering competenties in contexten van het handelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. competent in het werken met de leerling(en) b. competent in samenwerken met collega’s c. competent in samenwerken met de omgeving d. competent in reflectie en werken aan eigen ontwikkeling <p>3. Kwaliteiten Professionele beroepshouding</p> <ul style="list-style-type: none"> a. visie op inclusie en waarderen van diversiteit b. ontwikkeling van de normatieve professionaliteit c. authentiek functioneren <p>4. Diepgang in kennistoepassing en -ontwikkeling</p> <ul style="list-style-type: none"> a. kritisch toepassen van kennis b. hanteren van cyclus van professioneel werken c. samenwerkend leren d. onderzoekend handelen <p>Het kunnen werken met referentieniveaus voor rekenen en taal veronderstelt dus zowel een theoretische, instrumentele, methodische als ideologische kennisontwikkeling van professionals. Voor een gefundeerde praktijkontwikkeling in passend onderwijs, rondom het werken met referentieniveaus voor cluster 3 en 4 leerlingen, is het ontwikkelen van de basiscompetenties bij professionals van belang, voor handelingsbekwaamheid als basis voor kwalitatief handelen. Voor een inbedding en fundering van dit handelen, zijn de verdiepende dimensies: professionele beroepshouding en verdieping in kennisontwikkeling van belang voor duurzame ontwikkeling. De samenhang en het verbinden van schoolontwikkeling aan de professionele ontwikkeling, vanuit dit competentieprofiel ‘inclusief bekwaam’, zal een enorme impuls geven aan het nastreven van het doel van passend onderwijs: samen onderwijs passend maken voor álle leerlingen, waarbij ieder kind een onderwijsaanbod krijgt voor optimale cognitieve uitdaging.</p>
	<p>Ondersteunende documenten en doorlinks:</p> <p>Huijgevoort, H., Siemons, H., & Bruïne, E., de, (2011). <i>Generiek competentieprofiel ‘Inclusief Bekwaam’ en de ontwikkelscan</i>. Available from: http://www.leoz.nl/Projecten/CompetentieprofielInclusief.aspx</p>

6. Passend onderwijs:

1. Onderwijsondersteuningsplan en –profiel:

- a. beleid en praktijk onderwijsondersteuningsplan in regionaal SWV
- b. beleid en praktijk schoolspecifiek onderwijsondersteuningsprofiel:
netwerkschool, smalle zorgschool, brede school en inclusieve school

2. Passend onderwijs in breder perspectief

- a. van curatief naar preventief handelen
- b. van indiceren naar arrangeren: onderwijsarrangementen op maat
- c. van sectoraal naar integraal en intersectoraal samenwerken: 1 kind – 1 plan

3. Continuüm van ondersteuning:

- a. criteria voor fasering ondersteuning: basisondersteuning, (extra)ondersteuning en ondersteuningstoewijzing
- b. verbreding interventies in ondersteuningsstructuur binnen regulier onderwijs
- c. expertiseontwikkeling leraren en bevorderen van handelingsbekwaamheden
- d. Zorg advies teams (ZAT) binnen reguliere onderwijssetting in samenwerking onderwijs en zorg.

4. Inzet en verdeling middelen:

- a. schoolmodel
- b. expertmodel
- c. leerlingmodel

5. Professionalisering leraren

- a. basiskennis en kennisontwikkeling onderwijshouders
- b. bevorderen handelingsvaardigheden: pedagogisch, didactisch en management
- c. vroegtijdig signaleren ondersteuningsbehoeften bij ontwikkeling van leerlingen
- d. effectief signaleren en interveniëren op hulpvragen van kind en ouders
- e. planmatig-, opbrengst- en handelingsgericht werken aan optimale ontwikkeling, middels: kerndoelen, leerlijnen, referentieniveaus ontwikkelingsperspectieven (OPP), leerrendementsverwachting (LRV) en leerresultaten

6. Ouders in positie

- a. informatie
- b. communicatie
- c. ondersteuning
- d. medezeggenschap

Ondersteunende documenten en doorlinks:

Ludeke, W. (2012). *Referentieniveau Passend onderwijs, eindversie februari 2012*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad. Available from:

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/12/08/referentiekader-passend-onderwijs.html>

Bronnen

- Adema, e., Clijisen, A., & Oorschot, N. van (2010). *Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs*. Available from: <http://documentsearch.org/read?=http://mweb.bicat.com/blob/ADEH1ZI9999.pdf>
- Amsing, M., Bertu, M. & Maas, M. van der (2009). 1-zorgroute in het basisonderwijs. bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute. Available from: http://documentsearch.org/read?=http://www.kpcgroep.nl/Primair-onderwijs/Leren-en-leerlingenzorg/~media/Files/Overheidsopdrachten/1_zorgroute_in_het_basisonderwijs.ashx
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Booth, T., & Ainscow, J. (2007). *Index voor inclusie*. Apeldoorn: Garant.
- Boswinkel, N., Buys, K., Meeuwisse, T., Moerlands, F., & Tijhuis, T. (2000). *Wis en Reken. Een methode voor realistisch reken- en wiskundeonderwijs voor de basisschool. Groep 4*. Baarn: Bekadidact.
- Boswinkel, N., & Moerlands, F. (2003a). *Groep 3, Rekenen tot 20 en getalverkenning tot 100* (versies Pluspunt, De Wereld in Getallen, Wis en Reken en Speciale uitvoering). Utrecht: Freudenthal Instituut.
- Boswinkel, N., & Moerlands, F. (2003b). Het topje van de ijsberg. In: K. Groenewegen (Ed.) *Nationale Rekendagen 2002 – een praktische terugblik* (pp. 103-114). Utrecht: Freudenthal Instituut.
- Boswinkel, N., & Moerlands, F. (2004). Juf, wanneer gaan we rekenen? *Jeugd in School en Wereld*, 88(10), 12-15.
- Boswinkel, N., & Langberg, M. (2010). *Passende Perspectieven voor leerlingen die niveau 1F nu niet halen*. www.taalenrekenen.nl/referentiekader/zorgleerlingen
- Claasen, W., Bruïne, E., de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Clijisen, A., Gijzen, W., Lange, S. de, & Spaans, G. (2007). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in school. Handelingsgericht werken met groepsplannen*. WSNS plus en KPC groep. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Clijisen, A., Pameijer, N., & Kappen, A. (n.d.). *Met handelingsgericht werken opbrengstgericht aan de slag*. www.swv-zhz.nl/cms/images/stories/openbaar/documents/artikel_jsw_hgw_oqw.pdf
- Ekens, T., & Jager, R. (2009). *Referentieniveaus in taal en rekenen. Een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Available from: www.slo.nl/downloads/2009/Referentieniveaus_20in_20taal_20en_20rekenmethodes.pdf

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen(2009). *Over de drempels met Taal en Rekenen: Hoofdrapport*. Enschede: Expertgroep.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen(2009). *Referentiekaders Taal en Rekenen*; Enschede. Expertgroep.

Fanchamps, J. (red.), Schroën-Ario, L. & Thasing, J. (2009). *Opleiden voor Passend Onderwijs. Advies m.b.t. het programma en niveau van opleiden voor Passend Onderwijs in de Bachelorfase van PABO en lerarenopleiding VO*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Gelderblom, G.,Karskens, J., & Rij, Z. van (2009). *Doorlopende Leerlijn Rekenen-Wiskunde: Risicoleerlingen en interventies*. Amersfoort: CPS.

Gerretsen, M., & Machielsen, A. (2010). *Opbrengstgericht werken met de leerlijn spelling*. Rotterdam: CED-Groep.

Gijzen, W. (2012). *1 stap verder met de 1-zorgroute*. Rotterdam: CED groep.

Groenestijn, M. van, Borghouts, C., & Janssen, C.(2011). *Protocol Ernstige Reken Wiskunde-problemen en Dyscalculie BaO, SBO, SO*. Assen: van Gorcum B.V.

Harinck, F(2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Henkens, L. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Inspectie van het onderwijs: Postbus 51-nummer: 22D2010B228. Available from:

http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Opbrengstgericht+werken+in+het+basonderwijs.pdf%5B2%5D

Hoffmans, C.J.M. (2010). *Kwaliteit van basiszorg in het kader van Passend onderwijs*. Emmeloord: Hoffmans & Heegsma bv.

Hoogendijk, W. (2008). *Realistisch rekenen voor zeer moeilijk lerende kinderen*. In Speziaal, juli 2008.

Huijgevoort, H., Siemons, H., & Bruïne, E., de (2011). *Generiek competentieprofiel 'Inclusief bekwaam' en de ontwikkelscan*.<http://www.leoz.nl/Projecten/CompetentieprofielInclusief.aspx>

Inspectie van het onderwijs (2009). *Toezichtkader PO/VO 2009, versie 13 juni 2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009 / 2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme/Meulenhoff.

Ludeke, W. (2012). *Referentieniveau Passend onderwijs, eindversie februari 2012*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad. Available from:
<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/12/08/referentiekader-passend-onderwijs.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2010). *Passend onderwijs. Lijst van vragen en antwoorden*. Kamerstuk: 31497. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2010). *Invoering referentieniveaus taal en rekenen*. Brief aan scholen, d.d. 14-10-2010

Moor J. de, Bakker, J., Geerdink, G., & Berg, W. van den (2008). *Onderzoek naar de Attitude en Competentiebeleving van leraren in het regulier onderwijs ten aanzien van Passend Onderwijs*. Radboud Universiteit Nijmegen.

Pameijer, N., Beukering, T., van, Schulpen, Y., & Veire, H. van de (2007). *Handelingsgericht werken op school*. Leuven/Voorburg: Acco.

Pameijer, N., van Beukering, T., & de Lange, S. (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Voorburg: Acco

Rurup, L., Vos, J., Wermeskerken, L., & Jonkman, L. (2007). *Leerlijnen voor het Speciaal Onderwijs, cluster 1, 2, 3 & 4*. Rotterdam: CED-Groep.

Sectororganisaties PO, VO, WEC, AOC en MBO (2010). *De contouren van het referentiekader*. Utrecht: de sectororganisaties.

SLO Werkgroep doorlopende leerlijnen (2010). *Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. *Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*; nr. 265, juni 2010

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen* (Wet tot vaststelling van regels over referentieniveaus voor de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen). Nr. 194, 29 april 2010

Staatscourant (2012) Prestatiebox VO. Available from:

[http://www.cfi.nl/public/websitecfi/default.aspx?destination=\\$CFI-ONLINE/ocwregelingen/2011/12/vobzo321682_regeling_prestatiebox_vo.aspx](http://www.cfi.nl/public/websitecfi/default.aspx?destination=$CFI-ONLINE/ocwregelingen/2011/12/vobzo321682_regeling_prestatiebox_vo.aspx)

OCGH Advies (n.d.). *Passend onderwijs met de 1-zorgroute: werken met de 1-zorgroute*.

Available from: <http://www.ocghadvies.nl/Actueel/1-zorgroute-passend-onderwijs.php>

Overheid.nl. Regeling prestatiebox PO. Available from

http://wetten.overheid.nl/BWBR0031184/geldigheidsdatum_09-02-2012

Stap, M. (2011). *Van kerndoel tot leerlijn in het SO. Concretisering van kerndoelen voor het speciaal onderwijs*. Amsterdam, SWP.

Struiksma e.a. (2011). *Duiden en Doen, versie VSO met uitzondering van ZML en MG, Deel1- 3; Kernimplementatieteam Leerlijnen Stichting Projecten Speciaal Onderwijs (voorheen WEC-raad)*. De Meern: Evers BV

Vermaas, J., & Pluijm, J. van der (2010). *Onderwijszorgprofielen*. Onderwijsraden PO, VO, WEC, MBO en AOC.

Wester, F. (1991). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.

Weer samen naar School regio Zuthpen (2011). *HGW-traject: formulieren en documenten (n.d)*. Available from: <http://www.wsnszutphen.nl/p64664-hqwhqpd-formulieren.html>

Willems, W. & Verbeek, K. (2010). *De leraar als regisseur. Opbrengstgericht rekenonderwijs bij de invoering van de referentieniveaus in PO en VO onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC groep.

Zanten, M. van, Barth, F., Faarts, J., Gool, A. van, & Keijzer, R.(2009). *Kennisbasis Rekenen-Wiskunde voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO raad.

Zanten, M. van (2011). *Meesterschap is vakmanschap: Hoe leerkrachten de 'Kennisbasis rekenen-wiskunde' in kunnen zetten in hun onderwijs*; Volgens Bartjens jaargang 30 2010/2011, nr. 3.

Zanten, M. van, Hs Edith Stein, Hengelo, Flsme/Panama, Universiteit Utrecht: *De kennisbasis rekenen-wiskunde voor pabo's - ontwikkeling en overwegingen*. Panama Post, jaargang 29, nr. 1 voorjaar 2010.

Bijlagen

Bijlage 1. Stellingenlijst voor interview

Nr.	Act.	Stellingen	eens	oneens
A	K	De leraar in opleiding kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en dieptezorg voor taal en rekenen.		
B	K	De leraar in opleiding kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.		
C	V	De leraar in opleiding kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen.		
D	V	De leraar in opleiding kan aan de hand van een analyse - naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode – het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.		
E	V	De leraar in opleiding kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen en een selectie uit het onderwijsaanbod.		
F	K	De leraar in opleiding kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentieniveaus taal en rekenen.		
G	A	De leraar in opleiding heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor taal en rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid van doelen.		
H	A	De Leraar in opleiding reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten behoeve van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4 .		

Figuur 1. Stellingenlijst PABO over de referentieniveaus BAO - leerlijnen cluster 3 en 4
Competentie: A+ K + V: A = attitude; K = kennis; v = vaardigheid

Bijlage 2 Interviews

Opleidingsdocenten

St A: De leraar (in opleiding) kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en dieptezorg voor taal en rekenen.

- 2 NR Ze overzien het toch nog moeilijk. Niet alle leerkrachten in opleiding beseffen al in voldoende mate wat er nodig is op de leerstof op maat te snijden. Er wordt in de opleiding wel aandacht aan besteed, maar dat is eigenlijk te beschouwen 1R als de eerste ervaringen daarmee opdoen. 1 G In de praktijk zouden leerkrachten zich dit vervolgens verder moeten worden eigen maken.
- 1 R Alle scholen zijn sinds het begin van dit schooljaar in het bezit zijn van een protocol ernstige rekenwiskundeproblemen van Mieke van Groenestijn, Ceciel Borghouts en Christien Janssen, Uitgeverij van Gorcum. In dit boek is een fasering signalering, diagnostiek en begeleiding opgenomen. Verder vind je in het boek een afbeelding over deskundigheid van professionals in de school en van externe deskundigen van afgeronde PABO-opleiding t/m masterSEN opgeleide docent met specialisatie rekenen.
1 R Er is in kaart gebracht wat je van professionals aan zorg mag verwachten.
- 2 G De termen basis-, breedte- en dieptezorg zijn helaas niet bekend. In de voltijds- opleiding wordt wel gesproken over Integrale Leerlingenzorg en het cascademodel, maar komt 2 NR trede 3 (zorg) niet echt meer aan bod. Wel worden begrippen als differentiëren en het accepteren van verschillen tussen leerlingen benadrukt. En gaat men in op veel eerder signaleren en analyseren. 1 R Het IGDI (Interactief, Gedifferentieerd, Directe Instructie-) model staat centraal en is ook meer gericht op leerlingenzorg voor groepen dan op individuele casussen.
- In de deeltijdopleiding is dit ook op gang gezet, maar blijft vanwege de doelgroep meer 1 R op individuele kinderen gericht en het nadenken over didactische keuzes hiervoor.
- Men zou het moeten kunnen tot op zekere hoogte, maar de reikwijdte van deze begrippen is beperkt. 1 G Als je star bekwaam opleidt zou de potentie om het zich eigen te maken er wel moeten zijn.
- 1 R Bewust maken van verschillen tussen leerlingen gebeurt wel, m.n. herkennen. Er zitten 2 NR teveel deelaspecten aan taal om dit in zijn volle omvang te doen. Het gaat m.n. om mensen bewust maken en kritisch na laten denken over dit thema.
- Bij rekenstoornissen letten we er niet op, wel signaleren, het is 2 NR een te groot gebied dat beheerd moet worden.
- Dat wordt in het thema Passend Onderwijs toegelicht. Wel aandacht voor niveauverschillen tussen leerlingen, maar hoever wil je dat dat gaat? 1 R Er is nog een stukje Minor Zorg dat daarvoor gebruikt wordt, wat gecompriemd is tot een (expliciet) kwartaal (vroeger blok van 6 weken). In het 2^e jaar didactiek wordt nog in het 1 R algemeen over de relatie zorg – didactiek gesproken. 1 R De 1 zorgroute komt wel aan bod.
- Op de PABO Amersfoort wordt gewerkt vanuit het model MGW. 1 R Passend onderwijs komt zeker wel aan bod. 1R. Het vaststellen van onderwijsbehoefte van leerlingen en daarop aangepaste doelstellingen komen veel ter sprake. Daarin staan de leerdoelen centraal. Groepsplan en van daaruit het maken van een plannen voor kleinere clusters daarbinnen en eventueel een individueel handelingsplan.
Vraag is wel wat er haalbaar is bij de student die net in het onderwijs is begonnen.
1R Studenten oefenen ermee om te differentiëren. Instructie aan de grote groep, extra instructie voor de achterblijvers aan de instructietafel en extra verrijking voor de wat betere leerling komt aan bod.
- NR Basis-, breedte- en dieptezorg als zodanig worden niet aangereikt aan de leraren in opleiding.
- Dat krijgen ze wel. In PABO 1 zorgen we er voor dat studenten 1 R hun doelen zo formuleren dat studenten weten welke leerling ze wat aan gaan bieden. De vraag wordt dan al gesteld: Maar voor leerlingen van wie je eigenlijk al weet dat die het niet gaan beheersen, wat ga je daarmee doen?
Dus hier moeten ze al over nadenken. 1R Meestal zoeken ze een oplossing in overleg met hun mentrix van de stageschool. Heel veel scholen werken hier al mee in de praktijk, waardoor studenten direct in de praktijk hiermee geconfronteerd worden. 1R Je ziet dat ook in hun lesvoorbereidingen terug. In de lesvoorbereiding, die wij voorstructureren voor ze, hebben we

deze zaken ook opgenomen. 1R Het rekening houden met verschillen en ook het feit dat 80% van de leerlingen het doel halen en 20% dus niet. Ze moeten dus nadenken wat er met die 20% leerlingen gedaan moet worden en welk doel zij moeten bereiken.

- Studenten werken wel met de verschillende niveaus, 2 NR maar of ze die zelf in kunnen delen weet ik niet helemaal. Er wordt gewerkt met: 'Bijvoorbeeld: exemplarische opleidingsdidactiek op de basisschool. Daar staan eindniveaus in. Ze moeten op F1 zitten, maar hoe dat opgebouwd is in de verschillende leerjaren.....dat is voor rekenen volgens mij veel beter beschreven dan voor taal.

St B: De leraar (in opleiding) kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.

- In de opleiding (nieuwe leerlijn) bouwen we de leerlijn rekenen ook zelf van onderaf op (in de eerste twee jaren van het curriculum). 1R In het derde of vierde jaar oefenen ze met een leerlijnopdracht binnen de minor Passend onderwijs.
- Dat kan door opdrachten zo te formuleren dat studenten uitgenodigd worden om breder te kijken dan de methode. Bijvoorbeeld door de 1G opdracht te koppelen aan een casus.
- Dat wordt geleerd, maar 2 NR het is de vraag of ze het voldoende 'kunnen'. Er wordt getracht dit beter te laten functioneren, maar het is 2NR best moeilijk om didactisch te differentiëren, zeker als je uit wilt gaan vanuit de beleving van kinderen naar concrete invulling.
- Er worden nieuwe lijnen ontwikkeld voor 2 – 7 jarigen die gebruikt worden als ontwikkelingsperspectief. Er zijn sterke argumenten om het realistisch rekenen als uitgangspunt te nemen om het 1G ontwikkelingsperspectief te concretiseren.
- De CED methode blinkt vooral uit in 'vaardigheden' niet in begrip
- 2 NR Dat kunnen ze lang niet allemaal, maar de meeste leerkrachten die al op school werkzaam zijn, ook niet!
- Het staat in het programma aanbod maar studenten kunnen kiezen voor of taal of rekenen en daarbinnen voor spelling of optellen. Dus maar voor een beperkt gebied. Of daarmee 2 NR transfer naar andere gebieden plaatsvindt wordt niet gecontroleerd, maar alle leerlijnen van alle leergebieden aan bod laten komen is niet mogelijk.
- Het zou iets voor de nascholing kunnen zijn. Besturen in onze regio zijn aan het nadenken over startbekwaamheid van leerkrachten. Men gaat 3 jarige trajecten aanbieden om meer handelingsbekwaam te worden. Nu de 1 G kennisbasis is vastgesteld zal ook binnen de opleidingen het e.e.a. moeten gebeuren.
- Dat is een 2 NR te hoge eis. Ze leren het stukje bij beetje te beseffen dat het er is, zelfs als LIO red je dit niet. In het 1^e leerjaar sowieso niet (alleen doelen ter sprake), in het 2^e leerjaar staat de opeenvolging van leerlijnen centraal. In het 3^e leerjaar komt het wel aan bod, maar 2NR weet je nog steeds niet hoe je er mee om kunt gaan.
- 1G Het zou in de nascholing aan bod kunnen komen als er nieuwe methodes worden aangeschaft. Met het oog op de bezuinigingen zou dat wel eens op een laag pitje kunnen komen staan en komt er van de vernieuwing op dit gebied waarschijnlijk ook maar weinig terecht.
- De leerlijnen van het vak vormen de rode draad in de opleiding. Maar of studenten is staat zijn de leerlijnen te koppelen aan de methode is wel de vraag. We zetten ze wel op het spoor, maar 2NR of studenten dit ook daadwerkelijk kunnen is voor mij de vraag. Er zijn wel bronnen waar ze die leerlijn vandaan halen: De tal brochures, SLO, die krijgen ze op de opleiding aangereikt. Maar ze staan ook in de methoden. 1R Bij de meeste studenten is de methode het uitgangspunt voor de lessen.
- Ik vind het een heel groot woord: wat wordt daarmee bedoeld? 2 NR Ik denk dat studenten globaal die leerlijn in hun hoofd hebben. Ik weet dat niet zeker. Ik vind het moeilijk om eens of oneens in te vullen. 1R In de opleidingspraktijk laat ik wel de opbouw zien: dit gebeurt eerste en dan het volgende. Bij het lezen laten we zien welke periodes er zijn. Het loopt b.v. bij het lezen uit elkaar. Een stukje uit het hoofd leren gebeurt vaak in groep 8, maar soms is dat ook eerder of later...
- 1R Ze leren wel wat het volgen de stapje is, dus de leerlijn krijgen ze wel mee. Eens dus.

St C: De leraar (in opleiding) kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen.

- Leren handelen vanuit onderwijsbehoeften en daar aanbod en aanpak op afstemmen. Dat betekent dat ze het handelen volgens de methode zouden moeten overstijgen. 2 NR Zoals gezegd denk ik dat het niveau van de opleiding niet eindigt op het niveau van architect kunnen zijn. 1G Het zou mooi zijn als er post-hbo passend onderwijs voor beginnende leerkrachten zou worden aangeboden.

- In de 1R minor Passend onderwijs komt dit aan de orde: groepsplannen maken m.b.v. de leerlijnen (ref. niveaus) en les in gedifferentieerd werken uitvoeren bijv. verlengde instructie (bewijsstukken op video vastleggen).
- Studenten leren hier 1R af te stemmen op de leerling, waardoor ze gestimuleerd worden om flexibel in te springen op de onderwijsbehoefte van de leerling.
- In de afstudeerfase komt dit aan de orde aansluitend op het onderzoek van de 4^e jaars. Daarin kijkt men kritisch naar het schoolplan en komt met adviezen voor onderdelen of op het eind. 1R Op de onderdelen is het wel vaak marginaal.
- Het zou een mooie taak van “reken- of taalcoördinator” zijn om dit op school 1G meer leven in te blazen.
- 1R In het onderzoek van de stageschool komt dit wel naar voren. In het afstudeeronderzoek wordt het ook vaak geconcretiseerd. Maar of men het kan? Men moet de inhoud overzien, de kinderen kennen en dan ook nog weten wat past. Er wordt wel gewerkt aan groepshandlingsplannen en individuele handelingsplannen zodat men kan zien wat moet kunnen en waar ze eventuele oplossingen kunnen vinden.
- Mijn antwoord zweeft tussen nee en ja. Studenten moeten weten wat een schoolplan is en moeten er zelf een maken m.b.t. visie en zorg. De goede studenten lukt het, denk ik wel, de minder goeden niet. 1G Met onderwijs hiervoor zou het moeten kunnen.
- De referentieniveaus zijn wel ambitieus. Of studenten in staat zijn om naar het schoolplan te kijken? 1R In theorie worden studenten hier wel op voorbereid, maar in kleine stapjes. 2 NR Maar om groep 6 te besluiten dat leerlingen 1f niet bereikt aan het eind van de school, en daarvan de consequenties te kunnen overzien is wel hoog gegrepen. We strooien wat zaadjes, en we proberen het wel, maar het is wel veel om echt in de vingers te krijgen.
- Ik denk niet dat ze dat kunnen....op haalbaarheid. 1R Wel kennen ze het verschil tussen A en E leerlingen bijvoorbeeld. Betekent niet dat ze niks meer hoeven te doen met de E leerlingen. Wat natuurlijk een worsteling is voor studenten, maar ook voor leerkrachten: leerlingen vallen op velerlei gebied uit. En zie het maar eens te handelen in de groep. Als ik een les ga bespreken met de studenten, dan zeggen ze vaak: ik moet er wel iets bijzeggen. Ik heb wel 3 ADHDers in de groep en 2 autisten etc. Dus eigenlijk is het hier heel moeilijk om les te geven. Maar dan kom ik op de volgende school en dan begint het gesprek weer zo. Dus op haalbaarheid, blijkbaar is dit de worsteling in de basisschool die ik dan zie. Hoe kan ik dit allemaal bij elkaar doen? Een schoolplan: het is wel heel veel....Het is maar net hoe breed de school het opvat. De ene school is iets flexibeler en daarmee is het soms moeilijker het te halen. Oneens met de stelling dus. 2NR Studenten zijn nog te weinig ervaren.

St D: De leraar (in opleiding) kan aan de hand van een analyse naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode, het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.

- Kennis over kinderen met beperkingen en kennis over hun mogelijkheden en kennis over mogelijke hulpwijzen passend bij die kinderen. Signalerende (gegevens verzamelen en analyseren) en diagnostische vaardigheden (minimaal het goed uit kunnen voeren van een rekesprek en kunnen analyseren van leerlingwerk) Vaardigheden om vervolgens afstemming te realiseren en die liggen op breed vlak: pedagogische vaardigheden, kennis over leerlijnen en didactiek en de vaardigheid snel kunnen ‘schakelen’ (bijv bij het ene kind zal je visualisering kunnen inzetten, bij de ander volstaat herhaling van instructie, weer een ander zal gebaat zijn om echt te ervaren/ handelen), klassenmanagement, weet hebben van instructiemodellen, goede instructievaardigheden, goed kunnen monitoren, doelgericht werken (en dus ook weten welke doelen je kunt stellen bij de betreffende leerlingen). Adequate lessen kunnen voorbereiden: nadenken over benodigde voorkennis, effect van voorbereide instructie, nadenken over preteaching en/of verlengde instructie. 1R Kortom, een heleboel!
- 1G Door basisvaardigheden m.b.t. gedifferentieerd lesgeven en kennis over omgaan met verschillen in de opleiding, in te bouwen.
- N.a.v. thema 5 zouden ze dit moeten kunnen en men weet dat het kan voor zijn vakgebied. 2 NR Het is echter te fragmentarisch en teveel product georiënteerd. Er is geen procesmatige belichting (bij rekenen). Bij Nederlands komt alleen het domein lezen aan bod en worden de deelvaardigheden losgekoppeld, wel wordt de 1 zorgroute doorlopen. We twijfelen of de studenten wel het ‘geheel’ van zoiets ervaren rekening houdend met de logica van de domeinen en de samenhang. Van abstract naar concreet handelen is moeilijk.
- 2R De aanzet voor analyseren is in het aanbod aanwezig, maar analyseren is moeilijk. Een aantal studenten kunnen het omdat het betekenisvol is. Bij Zorg en Toetsing en bij het doen van een onderzoek is er aanleiding om het te doen en ook nodig evenals bij het afstemmen van de zorgbehoefte. In potentie zouden studenten dit moeten kunnen.

- Bij het zorgplan/handelingsplan moeten ze analyseren om te weten waar de leerlingen zit om te kunnen afstemmen. Bij (zorg) rekenen krijgen ze hiervoor een opdracht vanuit meerdere leerlijnen. 1R Ze moeten dan reflecteren op bepaalde doelen, maar het doel is de afstemming, niet de referentiekaders of de handelingsplannen zoals op de basisschool. Dit onderdeel is te wezenlijk voor de major!
- Wat heeft een kind nodig, wat bied de methode, moet ik dat aanvullen? 1R Dat wordt zeker geoefend met studenten. Ze leren wel dat ze niet denken: 'dit is het boek en dat moet uit'. Het gaat erom dat ze leren in kaart te brengen wat de leerling kan, vooral op welk niveau het kind zit en dan moeten de student leren om misschien op een wat meer informeel niveau gaan zitten. Met blokjes, of met andere materialen. 1NR (1) De student wordt geactiveerd om ook zelf na te gaan denken over strategieën. Gebruik van instrumenten en modellen. Ga in je gereedschapskist zoeken hoe je betekenisverlening kan ondersteunen. Het ERWD boek van Mieke van Groenestijn wordt hierbij gebruikt.
2 NR(2) Vraag is wel hoe haalbaar het is. Rekenspecialisten in de school zou erg prettig zijn voor de leerkracht.
- Ik denk dat hij dat wel kan. Heel veel methodes bieden voldoende houvast hiervoor. Leerlingen uit cluster 3, een verstandelijk beperkte leerling? Daar leiden we nog niet voor op. Cluster4: zeer moeilijk opvoedbaar? Moeilijk om daar ja of nee op te zeggen.
2 NR Het is gewoon echt heel moeilijk een dergelijke leerling in het basisonderwijs op te vangen.
- Ik ben zelf begeleid door een ambulante begeleider bij een dove leerling toen ik voor de klas stond. We hebben daar wel veel aan gehad, maar op een gegeven moment weten de ambulante begeleiders het ook niet echt. 2 NR Maar voor de cluster 3 wordt de student niet opgeleid. De afstemming op deze zwaardere problematiek worden studenten niet opgeleid.
- Moeilijk om een zorgleerling te definiëren. Op de lichtere zorg zijn onze studenten wel voorbereid, maar onvoldoende voor die zware problematiek.

St E: De leraar (in opleiding) kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen of een selectie uit het onderwijsaanbod.

- Volgen van kinderen in hun rekenontwikkeling (niet alleen middels cito, maar juist ook meer halen uit rekenwerk, dagelijkse observaties en methoden gebonden toetsgegevens), doelen kunnen stellen, kennis van cruciale leermomenten in de rekenleerlijn, het drieslagmodel (zie ERWD) in de dagelijkse onderwijs frequent toepassen.
2 NR Een stuk ervaring zal hier zeker behulpzaam bij zijn.
- 1 G Door vanuit een totaalbeeld van het kind het didactisch handelen vorm te geven.
- Er wordt gebruik gemaakt van de IGDI methode. Er wordt geleerd te differentiëren maar alleen in groepsverband met een bepaald niveau. Zelfs dat blijkt al 2 NR moeilijk te zijn qua organisatie. Het basisonderwijs voldoet overigens ook niet aan deze 'eis'. Keuzen maken uit meer tijd, ondersteunende middelen of een selectie van leerstof komt nauwelijks/niet voor. 1 R Het accent is komen te liggen op groepsdifferentiatie i.p.v. individuele plannen, dat geldt ook voor intelligente kinderen.
- 2 G Studenten moeten bewust weten wat nodig is en kindvolgend bezig zijn. PARWO (Rekenen) is een methodiek die hiermee rekening houdt. Maar om te weten wat nu precies nodig is moet ik eerst een doel stellen in relatie met een leerlijn om daarna er activiteiten aan te koppelen die aan bepaalde voorwaarden voldoen. Alleen methodes hebben hier dus geen plek.
- Niet op de opleiding, wel in de praktijk b.v. in de LIO stage zou dit geleerd kunnen worden. Dat is dus erg LIO stage afhankelijk. 2 NR Theoretisch zouden ze het moeten kunnen afgeleid uit Didactiek in de praktijk is dit anders o.a. omdat kiezen voor een stage in het Speciaal Onderwijs niet verplicht is.
- Het zijn allemaal middelen die je kunt inzetten. Ik denk wel dat dat haalbaar is. Moeilijk om dat goed te doen. Op de opleiding zeggen we wel: 1 R als je merkt dat er een leerling is die de rijtjes sommen niet af krijgt, leren we de student wel om duidelijk te kiezen voor b.v. een selectie te maken in de leerstof. De student wordt hier wel op voorbereid en we laten ze hierover nadenken.
- ½ R Dat hangt er van af hoeveel kinderen er in de klas zitten die dat nodig hebben, maar ik denk wel dat ze dit leren.

St F: De leraar (in opleiding) kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentiveaus taal en rekenen.

- Ze moeten zich minimaal verdiept hebben in leerlijnen van veel gebruikte rekenmethoden (minimaal die methoden die ze op de stageschool gebruiken), ze moeten zich verdiept hebben in

de Tule-doelen en enige weet hebben van de referentieniveaus. 2 NR Minimaal op de hoogte zijn van 1F (1S), maar dit is nog geen realiteit.

1 G In de praktijk geldt dat ze in elk geval moeten weten wat cruciale leermomenten zijn binnen de rekenleerlijn van de basisschool.

- Bij elke les het doel kunnen benoemen en niet klakkeloos uitgaan van de methode. Streven naar 'dikke' leerkrachten.
2 NR Dat kunnen ze niet, maar dat ligt vaak ook aan het opleidingstraject. Ze kunnen er wel weet van hebben maar het niet 'doorvertalen'. Bv Een kind met NLD of 2 NR andere sociaal probleem verbinden met een leerlijn is zelfs voor ervaren leerkrachten moeilijk. Of het moet is ook nog maar de vraag gezien de ontwikkelingen in Passend Onderwijs.
- De studenten worden hiervoor niet opgeleid. De referentieniveaus worden weinig behandeld. 1 G In het kader van een 'onderzoekende houding' t.o.v. een dergelijke problematiek ontwikkelen zou het goed kunnen passen.
- 1 G Studenten die stage lopen zouden hiermee in aanraking kunnen komen. In de opleiding komt dit marginaal aan de orde. 1F b.v. zegt hen weinig tot niets, de referentieniveaus kennen ze niet.
- Pas als men in de praktijk het belang van de referentieniveaus inziet zou het iets kunnen gaan betekenen.
- 2 NR Moeilijk...de referentieniveaus zijn zeer gedetailleerd. We laten ze zien, we hebben het er over. Het opdelen van de leerstof in kleine stukjes...en koppelen aan de referentieniveaus, leerlijnen zijn van nature bij elkaar gezocht. Maar in hoeverre het kind snel genoeg en ver genoeg komt, dat is erg moeilijk. Of studenten dat helemaal halen?
- 2 NR De didactieklessen gaan over de leerdoelen etc. niet over de referentieniveaus.
- Volgens mij zijn die niet apart uitgewerkt voor die leerlingen van REC ¾. De referentieniveaus geven aan waar een leerling staat op dat moment. Dat kun je wel aangeven. Dat wordt regelmatig gemeten. Dus op grond van de gegevens die je van een kind verzamelt, kunnen ze dat wel aangeven. Ze kunnen wel zeggen: deze leerling zit op dat referentie niveau en dus kunnen ze vandaar een stapje verder maken. Maar er wordt niet gezegd wat dat stapje dan is en hoe dat moet worden bereikt. De referentieniveaus geven alleen aan: iemand die op dat niveau zit kan dit...2 R Ze zullen dus snel geneigd zijn de dingen te doen die met de andere kinderen gedaan worden en dat kan te hoog gegrepen zijn. In de module 'taal-mij- en zorg' komt dit aan bod. Ik voer de gesprekken over dit onderwerp, maar sommigen pakken het op en kunnen het toepassen en sommigen niet.

St G: De leraar (in opleiding) heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor Taal en Rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid van doelen.

- Zie eerdere reacties. Een leerkracht die de kneepjes van handelingsgericht werken kan toepassen, zal hiertoe in staat zijn.
- 1G(1) HGW als kader (stappenplan) gebruiken. Dat helpt bij het structureren.
- Daarvoor is 2 G (2) geen parate kennis aanwezig.
- Het CITO maakt momenteel 2 G toetsen t.b.v. de referentieniveaus, maar die zijn nog niet klaar. En zolang die niet klaar zijn... De bovenbouw basisschool differentieert slecht met 1F/1S.
- Het zijn geen onhandige termen. Marjolein geeft aan weinig te weten over de clusters 3 en 4. Het gaat meer over de zwakke rekenaar. Of dit nu voortkomt uit een lichamelijke beperking of uit een verstandelijke beperking.... Nee. Eigenlijk moet ik hier nee op zeggen. Ik gooi het allemaal op een hoop: de zwakke rekenaar. Wat kunnen ze wel en wat kunnen ze nog niet? 2 G Binnen de vakken wordt niet over REC 3 en 4 gesproken. Hier zouden de opleiders in opgeleid moeten worden, want wij weten hier te weinig van.
- Met andere woorden, leren jullie studenten het curriculum op te delen in hele kleine stapjes? Zien zij de noodzaak daarvan? 1R Bij de module zorg zie ik dat er studenten zijn die dat heel goed kunnen en ook een hoog cijfer krijgen omdat ze dat heel goed kunnen. En er zijn ook studenten die dat minder hebben en die toch een voldoende hebben omdat ze er genoeg mee gedaan hebben, maar wel een opmerking krijgen omdat er onvoldoende zinvolle activiteiten en de onvoldoende opbouw in zit. Er zijn studenten voor wie dat te hoog gegrepen is. Zijn meer bezig met hun lesjes. Het wordt wel besproken, maar ik denk niet dat ze het allemaal hebben. De vraag is: heb je wat met dit kind? De cultuur in de stagescholen speelt daar ook een belangrijke rol in. Ditzelfde geldt ook voor woordenschatverwerving bij leerlingen uit andere culturen en NT2. Moet je dat geïntegreerd er over hebben? 1R Dat doen we wel op dit moment.

St H: De Leraar (in opleiding) reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten

behoefte van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4

- 1 G Meer in teams op scholen hiermee aan de slag gaan. Teams die gezamenlijk werken volgens de PDCA cyclus groeien hier vaak in. Echt over inhoud in gesprek gaan. Lessons study is een goede manier om vorm te geven aan inhoudelijke verdieping met elkaar. Collegiale consultatie structureel een plek geven in de school. Schoolbeleid dat systematische reflectie faciliteert.
- 1 G Invoeren van logboeken dat wordt ingevuld door henzelf en door de coach m.b.t. de vraag: Wat zijn de ontwikkelpunten?
- 2 NR Reflecteren op het kernaanbod voor taal en rekenen: ja en op REC 3/4 ook maar ze met elkaar in verband brengen ligt niet direct voor de hand. Wel moet er bijv. een keuze gemaakt worden tussen inzichtelijk en realistisch rekenen in de laatste 2 jaren, dus er is wel aandacht voor welke procedure past bij de ontwikkelingslijn van de leerling
- Er wordt wel 1 R veel aandacht besteed aan reflecteren in de opleiding in het algemeen nadat ze de basis gehad hebben.
- Ja, dat proberen we wel, door HGW werken we daar wel aan, 2 NR maar ik denk dat specifiek op de clusters 3 en 4 moet ik zeggen: nee.
- In het verleden liepen de studenten stage in het SO. Nu is dat niet meer. Dus studenten krijgen dit niet in een opdracht mee en dus ook niet direct in hun stage. 1 G In de toekomst zullen we er wel iets mee moeten als het passend onderwijs er echt aan komt. Als opleiding moet je daarin voorop lopen en zouden wij als opleiders geschoold moeten worden.
- 2 NR Nee, denk ik....wij gaan het daar niet expliciet over hebben. Wanneer val je daar dan in? Daar leiden we gewoon niet voor op. Welke zorg een Mytyl kind nodig heeft, wordt geen expliciete aandacht aan besteed. Dat komt niet aan bod. Komt ook niet in de handboeken besproken. Ook niet waar de hele kennisbasis in staat.
- Eigenlijk best schokkend eigenlijk....1 G want ze moeten er wel mee kunnen werken eigenlijk.....
- In mijn vorige werk 1 R zag ik dat wel in de stagescholen bij de opleiding in Haarlem...
- Elke student roept wel dat hij/zij een autist in de klas heeft. We weten dat autisten slecht instructie opnemen. Maar we weten niet precies wat we dan wel met zo'n leerling moeten doen.

Docenten (PABO- opgeleid)

St A De leraar (in opleiding) kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en diepte-zorg voor taal en rekenen.

- 1 R Er wordt gewerkt in niveaugroepen, waardoor het niveau al op maat is. In de rekengroep is een groot niveauverschil, maar vanwege de enorme drukte/onverschilligheid van de kinderen is het moeilijk de zwakkere rekenaars extra aandacht te geven.
- 2 NR Geringe ervaring en beperkte kennis speelt de leraar (in opleiding) parten om dit waar te maken.
- 2 NR Werken met rekenen en taal en dit variëren tussen basis- breedte- en diepte zorg kunnen ze helaas niet.
- De studenten die hier komen – dat zijn er maar weinig van de PABO de laatste tijd – zouden o.i. 1 G beter hiervoor opgeleid worden als is het maar om het tempo van de leerlingen te kunnen volgen.

St B De leraar (in opleiding) kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.

- Hiervoor heeft een leerkracht 2 NR onderwijservaring nodig.
- Hiervoor heeft een leerkracht 1 G steun van collega's, studenten en leerkrachten nodig.
- De methode die er is wordt doorgaans klakkeloos gevolgd. Hoe de didactische leerlijn in elkaar zit wordt niet geleerd, 2 NR het is ook bijna onmogelijk hele leerlijnen te behappen. Handleidingen die bij de methode horen worden niet gelezen om te weten te komen waarom de methode er zus of zo uit ziet.

St C De leraar (in opleiding) kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen.

- 1 G Daarvoor moet een leerkracht naar een kind als individu kunnen kijken, maar ook naar veel aspecten van een groep.
- Hij heeft ook 1G overzicht en vermogen (nodig) om het onderwijs aan te passen.
- 1R Naar het schoolplan wordt wel eens een keer gekeken, maar de eigen klas of groep heeft voorrang. Daar worden de leerroutes het eerst op afgestemd. Dat levert dan later eventueel weer een relatie op met het schoolplan. 1G Dat zou best vaker mogen gebeuren. De kerndoelen die in het schoolplan staan zouden ook meer bekend moeten zijn en daaraan gekoppeld ook de referentieniveaus.
- 1G In de opleiding zou ook meer aandacht moeten zijn voor de didactische principes die aan de kerndoelen gekoppeld kunnen worden. De kerndoelen zouden al aan de beginnende leerkracht verankerd moeten zijn voordat die aan een baan begint, dan kun je ook beter nuances aanbrengen.

St D De leraar (in opleiding) kan aan de hand van een analyse - naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode – het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.

- 1 G Hij/zij heeft daarvoor het volgende basisvaardigheden in huis:
 - a. Rustig en vriendelijk
 - b. geduld
 - c. consequent zijn (en streng als dit nodig is)
 - d. open staan om zich te verdiepen in de beperkingen van een kind
- Doorzettingsvermogen, lef tot aanpakken, open staan voor feedback en kritiek en een onderzoekende houding.
- 2 NR De methoden kennis is helaas miniem. In cluster 3 zijn er overigens niet veel methodes en het overzicht daarin wordt ook gemist.
- 2 R Er is te weinig schoolverantwoordelijkheid voor de individuele leerling.
- 1G Het zou ideaal zijn als leerkrachten weten wat er in de kleutergroep geleerd wordt om in groep 8 goed te kunnen functioneren. Daarvoor ontbreekt de algemene kennis.

St E De leraar (in opleiding) kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen en een selectie uit het onderwijsaanbod.

- Hij/zij moet 1G daarvoor een duidelijk inzicht hebben in de gestelde doelen van de betreffende de leerling.

- 1G Inzicht hebben in de leerlingen. Overzicht van de leerlijnen en aanbod op school en in de groepen.
- Dat is erg beperkt, de algemene kennis hiervoor is te zwak. 2 NR Men beperkt zich in het algemeen alleen op 'leuke lesjes voorbereiden' zonder gekeken te hebben naar de didactische principes.
- 2 NR Er wordt ook veel te weinig overleg over didactiek op school. Er is teveel nadruk op het pedagogische en te weinig op het 'doorgronden' van methoden.
- 1G Studenten zouden moeten leren dat ze om methoden te doorgronden 'boven' de methoden moeten gaan staan.

St F De leraar (in opleiding) kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentieniveaus taal en rekenen.

- 1G De leerkracht kan de lesstof verrijken op het niveau van de kinderen.
- 1G Didactisch en pedagogisch handelen afstemmen op voorgaande aanpakken, zo zorg dragen voor overzichtelijkheid.
- 2NR Nee, bovendien is het aanbod dat door de verschillende instanties wordt gegeven (SLO, etc.) zo opgeschreven dat er m.n. door de terminologie die er gebruikt wordt en ook nog eens verschillend geïnterpreteerd de verwarring alleen maar groter wordt. Zelfs collega's die al een tijdje meedraaien, vinden herhalingsbijeenkomsten over de thematiek erg verhelderend.
- 1G Lerarenopleidingen zouden hiernaar kunnen kijken.

St G De leraar (in opleiding) heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor taal en rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid van doelen.

- 1G De leerkracht zou d.m.v. het werken in niveaugroepen op de onderwijsbehoeften van een speciale leerling moeten kunnen afstemmen.
- 1G Door in gesprek te gaan met collega's en de leerlingen en door onderzoek te doen naar de mogelijkheden.
- 2NR 1F/1S halen ze hier niet (didactisch gemiddelde eind groep 5). Als ze het al halen stromen ze direct door naar het VSO of de praktijkschool!

St H De Leraar (in opleiding) reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten behoeve van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4 .

- 1R Dit gebeurt nog onvoldoende. Er wordt te weinig in gesprek gegaan met collega's en professionals over de inhoud de vakken taal en rekenen.
- Geen.
- 1G Een goede manier van reflecteren zou het evalueren van leerlijnen kunnen zijn. Dat zou je kunnen doen bij de groepsbesprekingen, maar daar ligt de nadruk teveel op het pedagogische. Zou ook op het didactische moeten, maar waar halen we de tijd vandaan?
- 1G Feedback geven op de manier van les geven zou ook kunnen (b.v. via SVIB) of sparren.
- 1G Er zou meer kennis aangeboden kunnen worden zodat je weet waarmee je bezig bent.

Studenten

St A: De leraar (in opleiding) kan in zijn lesaanbod variëren tussen basis-, breedte- en diepte-zorg voor taal en rekenen.

- 2NR Er ontbreekt tijd om les te geven aan bijvoorbeeld 3 groepen.
- 1R Tijdens de minor Zorg<12 is er op ingezoomd op het gebied van taal, maar dat kan ook bij rekenen, afhankelijk wat de student gekozen heeft. Wat we daar wel bij missen is specifiek differentiëren. We leren het vooral op stage, want er is geen aanbod op de PABO. In de A-fase is dit minimaal.
- De variatie die ik heb kunnen aanbrengen is die via het geven van les op 3 niveaus. Het werken met een plus-, gemiddelde en instructiegroep. Ik maak hier meestal gebruik van de extra stof vanuit de methode. Mijn ervaring is dat goed te doen is, al is het voor een combinatiegroep een stuk complexer. 2NR Organisatorisch vraagt dit erg veel, dit ervaar ik soms als lastig.
- 1R We worden sowieso geacht om er over na te denken. Als wij les geven wordt er gevraagd hoe we zouden kunnen differentiëren. In het derde jaar krijgen we een module waarin wij handelingsplannen moeten maken. De vraag is dan hoe we het voor goede leerlingen moeilijker kunnen maken en hoe we het voor leerlingen die het moeilijk vinden makkelijker kunnen maken. Vorig jaar hebben we een module rekenen gehad en daarbij kregen we b.v. les in hoe we de breuken konden aanbieden en hoe we het makkelijker of moeilijker konden maken en ook welke modellen gebruik je. Er wordt van je verwacht dat je dat op je stage aanpast. In de stage wordt die aanpassing automatisch gedaan. Er zijn daar ook 3 niveaus: een A, B en C groep. De B en C zitten dan bij elkaar en de A en de A+ zitten weer in een andere groep. Er zijn dan twee groepen 7 en de ene neemt dan de middenmoot en de andere de betere leerlingen. Zij is het daarom eens met de stelling.

St B: De leraar (in opleiding) kan beargumenteren welke leerlijn ten grondslag ligt achter een bestaande methode.

- 1R Werken met leerlijnen wordt als keurslijf ervaren. Deze zouden wat losjes moeten worden gebruikt en niet zo krampachtig.
- 1R Eens, met het thema leerlijn rekenen en taal hebben we dit gedaan (vb. begrijpend lezen). In de mediatheek waar meerdere methodes aanwezig zijn hebben we in het 1^e leerjaar geleerd hoe dit te doen.
- 1R Ja, meestal wel. Ik kijk vooraf welke doelen een les heeft. Soms is het zinvol om dan ook eens de Tule leerlijnen te bekijken. 2NR Meestal doe ik dit niet omdat dit te veel tijd kost.
- 2NR We zijn niet zo echt met de leerlijnen bezig. Hoewel met rekenen krijgen we b.v. van de komma getallen: wat wordt er in groep 6 aangeboden t/m groep 8. Bij andere vakken hebben we het nog niet echt gehad. 1R We krijgen wel de leerdoelen. Dat moeten we uit ons hoofd leren. B.v. bij aardrijkskunde moeten we het wel weten en van geschiedenis: we beginnen bij jagers en de boeren en we eindigen bij de Tweede Wereldoorlog. Met taal krijg je wel dat ze in groep 1 beginnen met dat en groep 6 met werkwoordspelling enzo en dat ze dan het voltooid deelwoord krijgen...maar dat je echt krijgt van dit leren ze aan het begin van groep 6 en dat aan het eind....dat niet. Maar misschien dat het ook de bedoeling is dat je dat een beetje in de stage ervaart. Deze stelling wordt met oneens beantwoord.

St C: De leraar (in opleiding) kan op basis van het schoolplan de nuances van een groeps- of individueel plan op haalbaarheid beoordelen.

- 1R De leerstof komt op de eerste plaats en dan pas de leerling(en). De manier waarop en de volgorde waarin aangesloten wordt bij de groep graag zelf bepalen.
- Binnen de Minor werd dit geleerd in de lessen rekenen. 1G De minor zou een vast onderdeel in het aanbod van de PABO moeten blijven.
- Meestal zijn groeps- en individuele plannen op maat gesneden. 1R Om deze plannen naast het schoolplan te leggen, vind ik nog lastig. Hier heb ik ook nog weinig ervaring mee op dit moment.
- Een schoolplan heb ik nooit gezien, maar wel een groepsplan. Op mijn vorige stage waren ze daar heel erg mee bezig en heb ik dat helpen invullen. 2G Ik weet eigenlijk niet of we dat echt op de opleiding krijgen. We krijgen wel pedagogiek in de opleiding. We leerden daar hoe we een kind met faalangst het beste konden helpen. We moesten dan een handelingsplan maken en uitvoeren en dan aan het eind kijken was het reëel. We krijgen met taal en rekenen nu ook zo'n handelingsplan. We moeten dan reflecteren: was het haalbaar? Waarom etc.

- Groepsplan is een schema: die kinderen kunnen het goed? Waar moeten we opletten? Deze kinderen zitten in de middenmoot en waar moeten we daar dan op letten en deze kinderen hebben het moeilijk en wat gaan we daarvoor doen?
½ G Het is volgens mij verplicht in alle scholen om met groepsplannen te werken. Dus ik denk dat iedere student dit in de stage tegenkomt....In de opleiding als zodanig wordt dit niet besproken met elkaar. Handelingsplannen voor een individueel kind komt wel aan de orde, maar het maken van groepsplannen niet echt. Dit beoordeelt Marja met eens (stage) EN on-eens.(niet in de opleiding)

St D: De leraar (in opleiding) kan aan de hand van een analyse naar de achterliggende doelstellingen van een basismethode, het onderwijs op de zorgleerling in zijn klas afstemmen.

- 1R Er wordt kennis en oefening met praktijksituaties gemist. Te weinig kennis van leer- en gedragsproblemen, er wordt niet aan de hand van praktijksituaties gewerkt. Minor passend onderwijs is niet verplicht.
- Is in een blok van 4 weken wel eens aan de orde geweest, maar omdat je kunt kiezen voor je aanbod heeft niet elke student dit gehad. Toetsen analyseren wordt ook niet echt gedaan. 1G Wij zouden wel willen dat voor remediërend handelen voor eenvoudige problemen dit meer aan bod zou komen.
- 1G Ja, aan de hand van een handelingsplan zou dit kunnen. De doelstellingen die de methode heeft zijn daarbij een hulpmiddel en een goed referentiekader om de zorgleerlingen te helpen. Ook kan ik zo beter bepalen waar de leerling zit t.o.v. de reguliere leerlijn. Toch zou ik hier nog meer ervaring in willen op doen om er meer handigheid in te krijgen.
- Het ligt een beetje aan de student denk ik of je het wel of niet kan. Mijn vorige stagebegeleider kon het eigenlijk zelf niet. Zij liet mij dit doen. 1R Ik kan het wel. Met de stelling eens.

St E: De leraar (in opleiding) kan beredeneerd inhoudelijke keuzes maken tussen meer tijd, ondersteunende middelen of een selectie uit het onderwijsaanbod

- 1R Er is te weinig pedagogisch-didactische kennis. Denken in onderwijsbehoeften, gebruik maken van het direct instructiemodel, groepsplannen kunnen maken.
- 1R Er is vaak maar één methode op je stageadres en daar houdt je je aan. Maar als je erg goed bent hierin zijn ze bereid naar je te luisteren. Wij zouden graag zien dat ze in de opleiding hiervoor meer structuur geven en doelen stellen b.v. in cases. 1R Het probleem is ook dat een dergelijk aanbod niet verplicht wordt gesteld.
- Dit vind ik nog erg lastig. 1R Hiervoor heb ik vaak nog te weinig didactische en inhoudelijke kennis.
- Dit kan ik ook. Op zich is het niet moeilijk. Je moet er wel even de tijd voor nemen om er over na te denken. 1R Je moet kijken wat er voor de volgende dag op het programma staat en dat voor bereiden. Eens met de stelling.

St F: De leraar (in opleiding) kan de leerlijnen REC 3/4 leerling verbinden met de referentieniveaus taal en rekenen.

- 2NR Leerlijnen 'komen op ze af'. leerlijnen zijn hulpmiddel geen doel an sich.
- 1R De referentieniveaus zijn wel aangekaart, maar that's it en SBO stage lopen is een Niet verplichte keuze (DB)
- Ook hier heb ik nog geen ervaring mee in de praktijk. Wel kan ik een kwaliteitsanalyse maken van de Cito-toetsen. Dit geeft mij wel al een goed beeld van het niveau van een kind. 1R Aan de hand van de leerlijn kan ik een beeld vormen van het niveau van een kind.
- Ik snap niet wat er bedoeld wordt met de referentieniveaus. Ik leg uit: 1f is wat er bereikt moet worden en 1s is het streefniveau. Per leerjaar zou ik het wel kunnen. Er was wel een leer-vraag: wat ze eind niveau 8 zouden moeten hebben geleerd. Maar het wordt niet standaard aangeboden. 2NR Marja vindt het niet goed dat er een niveau is dat ieder kind moet bereiken aan het eind van de basisschool. Niet iedereen KAN het halen. Die leerlingen krijgen meestal toch minder aangeboden. De referentieniveaus halen ze dan niet in vergelijking met het reguliere basisonderwijs. We bekijken samen de site met de referentieniveaus. Ze heeft deze site nog nooit gezien. Ze herkent wel de leerlijnen.
Marja is wel in staat de doelen die in een methode staan naast de referentieniveaus te zetten. 2R Als zodanig krijgt ze dit niet in haar opleiding. Daar is niet over de referentieniveaus gesproken.

St G: De leraar (in opleiding) heeft op basis van de referentieniveaus 1f/1s voor Taal en Rekenen en het verwachte niveau van REC 3/4 leerlingen inzicht in de haalbaarheid

van doelen.

- 1R Ontbreken van HGW kennis. Starten vanuit de onderwijsbehoeften van de leerling.
- Oneens, zie voorgaande opmerkingen
- 1R Hier heb ik te weinig ervaring mee om een goed antwoord op te geven
- 1R Dat zal per kind verschillen. In het SO krijgen kinderen individueel les. Deze leerlingen zullen niet op niveau 8 komen. Je kunt er wel naar streven. Je moet werken in de zone van naast-ontwikkeling.

St H. De Leraar (in opleiding) reflecteert op het kernaanbod voor taal en rekenen ten behoeve van onderwijsaanbod van leerlingen van REC 3/4

- 1G Ze hebben behoefte aan de mening van hun coaches en observaties in de klas (BS: + bespreken met de student)
- Dat moet je ook weer zelf doen. 1G Ze zouden differentiëren in de klas minimaal in het 2^e jaar een plaats moeten geven.
- 1G Ook hier heb ik nog te weinig ervaring mee in de praktijk.
- 2NR In het interview gaven de studenten aan moeite hebben met het verbinden van referentieniveau taal/rekenen aan de leerlijnen, geen inzicht te hebben in de haalbaarheid hebben van doelen en niet te reflecteren op het kernaanbod taal/rekenen tbv onderwijs aan cl 3/4 lln.
- Marja denkt zelf wel dat ze dat doet. We hebben wel les gehad over kinderen met kinderen met een verstandelijke beperking. 'Speciale kinderen in de groep' is een module van 2 ec die we hebben gehad. Met een stageopdracht. Dan moeten we kijken naar b.v. een leerling met autisme hoe die in de groep is. Maar niet speciaal de cluster 3 en 4 leerlingen. We worden nog wel verplicht om stage te lopen in het SO. 'Een heleboel studenten vinden het niks. Ik juist wel, want de kans is groot dat je wel dergelijke leerlingen in je klas krijgt. Sommige studenten hebben ook moeite met mijn slechthorendheid. Dat vind ik zorgelijk, want als je met mij al moeite hebt...hoe moet dat dan als je leraar wordt! Deze kinderen zijn het mikpunt van pesten. Hoe moet je daarmee omgaan?

