



# Passende perspectieven in de praktijk

Rapportage taal- en rekenpilots (2012-2013)

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling





# Passende perspectieven in de praktijk

Rapportage taal- en rekenpilots (2012 - 2013)

December 2013

**slo**

nationaal  
expertisecentrum  
leerplan-  
ontwikkeling

Verantwoording



**2013 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede**

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

**Auteurs:** Nina Boswinkel, Mieneke Langberg

**Met bijdragen van:** Kees Buijs, Annette van der Laan, Sylvia van Os

**Met dank aan:**

Carla Compagnie en Ada van Dalen (Marnix Academie, Utrecht)

Christien Janssen en Wilmie Jenniskens (Nieuwste Pabo Zuyd)

Henk Logtenberg, Ria Brandt, Corine Ballering en Karin van de Mortel (CPS)

**Informatie**

SLO

Afdeling: SO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [SO-PO@slo.nl](mailto:SO-PO@slo.nl)

**AN:** 1.6516.576

# Inhoud

<b>Samenvatting</b>	<b>5</b>
<b>1. Inleiding en achtergrond</b>	<b>7</b>
1.1 Doelgroep	7
1.2 Producten	8
<b>2. Pilots</b>	<b>9</b>
2.1 Onderzoeksvragen	9
2.2 Onderzoeksrapport en -methodiek	10
<b>3. Rapportage taalpilots</b>	<b>17</b>
3.1 Resultaten taalpilots	17
3.2 Conclusie taalpilot	20
<b>4. Rapportage rekenpilot</b>	<b>25</b>
4.1 Resultaten rekenen	25
4.2 Conclusie rekenpilots	31
<b>5. Algemene conclusie</b>	<b>35</b>
<b>6. Aanbevelingen</b>	<b>37</b>
<b>Bijlage 1</b>	<b>41</b>
<b>Bijlage 2 Deelnemende pilotscholen</b>	<b>43</b>
<b>Bijlage 3 Instrumenten dataverzameling (voorbeelden)</b>	<b>44</b>



# Samenvatting

In het schooljaar 2012 - 2013 hebben er op diverse scholen taal- en rekenpilots plaatsgevonden om de werkwijze en producten van Passende perspectieven te evalueren. In de schoolpraktijk is daarmee onderzocht hoe leerkrachten ondersteund kunnen worden om verantwoorde inhoudelijke keuzes te maken voor leerlingen die het fundamentele taal- of rekenniveau (1F) niet halen op 12-jarige leeftijd. Veelal onder leiding van een onderwijsadviseur zijn scholen een proces gestart van methodegestuurd en leerlingvolgend onderwijs naar meer doelgericht en plannend werkend.

Op veel van de deelnemende de scholen is een dialoog ontstaan tussen leerkrachten en intern begeleiders en soms een teambrede dialoog. Een dialoog die gaat over de kern van het onderwijs: wat leren we de leerlingen en wat verwacht ik van de ontwikkeling van deze specifieke leerling? De producten bieden houvast om deze vragen te bespreken. Leerkrachten geven aan dat leerlingen vaak meer kunnen dan tot dan toe van ze werd verwacht.

Een aantal zaken blijkt voorwaardelijk om met Passende perspectieven te werken, zoals een stuurgroep op de school, externe ondersteuning (op onderdelen), tijd en enige veranderingsbereidheid van leerkrachten, intern begeleider en schoolleiding.

De resultaten van de pilots leiden tot aanscherping van de producten en worden verwerkt in adviezen voor implementatie van Passende perspectieven.





# 1. Inleiding en achtergrond

In augustus 2010 is het Referentiekader taal en rekenen in de wet vastgelegd (Meijerink et al. 2009). Het referentiekader bevat doelen en beschrijvingen van wat leerlingen moeten kennen en kunnen op 12-, 16- en 18-jarige leeftijd op het gebied van taal en rekenen. Met dit referentiekader is een landelijk instrument voorhanden om te reflecteren op doelen die haalbaar zijn voor een grote groep (circa 75 - 85% van de) leerlingen. De referentieniveaus zijn ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het uitgangspunt. Er zijn echter leerlingen die, ondanks de inspanningen van de school, de referentieniveaus niet halen op het moment dat het van hen wordt verwacht. Dan kan het nodig zijn om keuzes te maken. Bijvoorbeeld voor die leerlingen voor wie een ontwikkelingsperspectief is vastgesteld en waar de school nu voor de vraag staat wat een passend aanbod is voor deze leerling. Leerlingen die referentieniveau 1F niet halen, zitten zowel in het regulier als in het speciaal (basis) onderwijs. Het project Passende perspectieven ondersteunt interne begeleiders (IB-ers) en leerkrachten bij het maken van (inhoudelijke) keuzes, zodat deze leerlingen een onderwijsaanbod krijgen dat past bij hun ontwikkelingsperspectief. Zo kan de school werken aan landelijke, hoge doelen, maar wel op die onderdelen die perspectief bieden voor deze leerlingen.

In opdracht van het ministerie van OCW heeft SLO in 2010 en 2011 in het project Passende perspectieven onder meer gewerkt aan een uitwerking van de referentieniveaus voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Dit heeft geresulteerd in het ontwikkelen van diverse leerplanproducten voor taal en rekenen die leerkrachten een handvat bieden om passend onderwijsaanbod voor deze groep leerlingen te arrangeren. In het schooljaar 2012 - 2013 zijn de ontwikkelde producten uitgetoetst in taal- en rekenpilots.

In deze rapportage doen we verslag van de resultaten van de pilot, trekken we enkele algemene conclusies en komen we tot aanbevelingen voor vervolgstappen.

## 1.1 Doelgroep

De leerplanproducten van Passende perspectieven zijn bedoeld voor leerkrachten op scholen met leerlingen die voor taal of voor rekenen naar verwachting referentieniveau 1F niet zullen halen op 12-jarige leeftijd. De leerlingen kunnen in principe doorstromen naar alle vormen van vervolgonderwijs, dus vwo/havo/vmbo-t, vmbo kb/bb (doorgaans met lwo), praktijkonderwijs of vso arbeidsmarkt. Om verder op weg naar 1F te komen hebben sommige leerlingen voldoende aan het mogen gebruiken van het juiste hulpmiddel op het juiste moment. Soms is ondersteuning in de vorm van de inzet van hulpmiddelen niet voldoende en moet de leerkracht keuzes maken in doelen die prioriteit hebben en doelen die minder belangrijk zijn, tegen het licht van de uitstroombestemming van de leerling.

De reden waarom de leerlingen referentieniveau 1F niet halen kan nogal verschillen. Sommige leerlingen hebben een (boven) normale intelligentie, maar ook een fysieke beperking die er soms voor zorgt dat ze op een lager niveau eindigen dan in hun cognitieve vermogen ligt. Andere leerlingen hebben een specifieke stoornis zoals dyslexie of dyscalculie en weer andere zijn minder intelligent en eindigen daardoor over de hele linie op een lager taal- of rekenniveau dan andere leerlingen van dezelfde leeftijd. Uiteraard zijn er ook leerlingen bij wie een combinatie van factoren een rol speelt.

Passende perspectieven maakt vanwege deze diversiteit onderscheid in drie leerroutes. Het doel is dat leerlingen met de eerste leerroute, 1F alsnog halen op 12-jarige leeftijd. De tweede

groep haalt 1F in het vervolgonderwijs en de derde groep haalt 1F op onderdelen. Per groep is per vakgebied een leerroute ontwikkeld, zodat er uiteindelijk drie leerroutes per vakgebied zijn. De leerlingen uit de doelgroep van Passende perspectieven zitten vooral op speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) scholen, maar kunnen ook in het reguliere onderwijs zitten. Het aantal leerlingen in het regulier primair onderwijs (po) dat in de leerroutes van Passende perspectieven zit is beperkt en betreft doorgaans die leerlingen voor wie een ontwikkelingsperspectief opgesteld wordt. In het sbo en so is het aantal leerlingen dat in een leerroute van Passende perspectieven zit groter. De leerkracht speelt daar een grotere rol bij het werken met de leerroutes dan in het regulier onderwijs, omdat het groepjes leerlingen of soms zelfs de hele klas kan betreffen. De leerkracht wordt ondersteund door de taal- of rekenwerkgroep en door de IB-er of taal-/rekencoördinator.

## 1.2 Producten

In de jaren 2010 en 2011 heeft het project Passende perspectieven verschillende producten ontwikkeld om leerlingen die referentieniveau 1F naar verwachting niet halen op 12-jarige leeftijd verder op weg te helpen.

Voor het vakgebied taal gaat het om de volgende producten:

- Wegwijzer Passende perspectieven taal (inclusief handelingsprotocol)
- Profielschetsen taal
- Overzichten van leerroutes taal en toelichting
- Leerroutes taal op A3-formaat.

Voor het vakgebied rekenen gaat het om de volgende producten:

- Wegwijzer Passende perspectieven rekenen (inclusief handelingsprotocol)
- Profielschetsen rekenen
- Doelenlijsten rekenen en toelichting
- Overzichten van leerroutes rekenen en toelichting
- Leerroutes rekenen op A3-formaat.

Alle producten zijn te vinden op <http://www.passendeperspectieven.slo.nl>.

In deze rapportage doen we verslag van de manier waarop scholen met deze producten in de praktijk werken.

## 2. Pilots

In de periode september 2012 tot en met mei 2013 zijn op diverse scholen pilots uitgevoerd. Het doel van de pilots was om informatie te verzamelen over de mogelijke inzet en bruikbaarheid van de ontwikkelde leerplanproducten voor scholen die een passend reken- of taalaanbod aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften willen bieden.

Tevens hebben we met deze pilots informatie verzameld over vormen van ondersteuning die nodig is om de gemaakte leerstofkeuzes te implementeren in de onderwijspraktijk.

### 2.1 Onderzoeksvragen

In de pilots stonden de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

Vraag 1: In hoeverre bieden de door Passende perspectieven ontwikkelde leerplanproducten de leerkracht voldoende houvast om verantwoorde keuzes in doelen, leerstof en hulpmiddelen te kunnen maken?

- a. In hoeverre voldoen de structuur, inhoud en vormgeving van de producten om de leerkracht houvast te bieden om verantwoorde keuzes in doelen, leerstof en hulpmiddelen te kunnen maken?
- b. In welke mate zijn aanvullingen op of aanpassingen van de bestaande producten nodig om het maken van keuzes voor leerkrachten makkelijker te maken?

De eerste vraag betreft een productevaluatie. De pilot moet informatie opleveren over de vraag of de producten voldoen om het beoogde doel (leerkrachten houvast bieden om leerlingen verder op weg helpen naar 1F) te bereiken.

Vraag 2: Welke ondersteuning hebben leerkrachten nodig in het proces van het uitvoeren van gemaakte keuzes in de praktijk?

- a. In welke mate sluit de wijze van het uitvoeren van gemaakte keuzes aan bij de huidige werkwijze van de school/leerkracht?
- b. Welke ondersteuning is nodig om het uitvoeren van de gemaakte keuzes in leerstofaanbod te vergemakkelijken?

De tweede vraag betreft een procesevaluatie, waarin vooral wordt gekeken in hoeverre de werkwijze van Passende perspectieven (van doelen, via activiteiten uitkomen bij onderwijs) past bij de werkwijze van de leerkracht. Ook een ander aspect van Passende perspectieven wordt onder deze vraag geëvalueerd, namelijk de vraag of de leerkracht in staat is meer balans in aanbod te creëren, door ook doelen uit de hogere leerjaren te kiezen.

In de volgende paragraaf wordt de onderzoeksopzet en -methodiek toegelicht.

## 2.2 Onderzoeksrapport en -methodiek

### 2.2.1 Type onderzoek

De pilots zijn onderdeel van een ontwerpgericht onderzoek. In het ontwerpgericht onderzoek wordt gezocht naar relevante interventies voor een complex probleem in de onderwijspraktijk. Van den Akker (1999) geeft hiervoor de volgende formule: [wat zijn de kenmerken van interventie x om y(y1, y2, y3, ...) te bewerkstelligen in context z]. De pilots geven informatie over de kenmerken, het proces en de context van de interventies. Kenmerkend voor ontwerponderzoek is dat het een cyclisch betreft waarbij op basis van vooranalyse een instrument wordt ontworpen dat wordt voorgelegd aan gebruikers en experts, aangescherpt en na uitproberen in de praktijk zowel leidt tot aanscherping van de interventies als kennis over (relevante interventies voor) het complexe probleem in de onderwijspraktijk.

### 2.2.2 Pilotscholen: kenmerken & mate van ondersteuning

In deze paragraaf worden de kenmerken van de pilotscholen voor taal en rekenen beschreven.

#### ➤ Taal

##### *Mate van begeleiding*

Bij de taalpilots is er voor gekozen de interventies zo veel mogelijk uit te voeren onder begeleiding van een externe onderwijsadviseur. Het gaat om onderwijsadviseurs met zowel expertise op het gebied van taal als van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze adviseurs zijn werkzaam bij landelijke instellingen of zijn aangesloten bij een pabo. Daarnaast zijn twee scholen bezocht door SLO-medewerkers om het proces betrokken te ervaren en van dichtbij in kaart te brengen. Het uitvoeren van de pilots onder begeleiding van een extern expert had een tweeledig doel: ten eerste was het hierdoor mogelijk systematisch en gelijksoortige gegevens te verzamelen. Ten tweede betreffen de interventies een dusdanig fundamentele verandering in werkwijze dat (externe) begeleiding wellicht noodzakelijk is. Ook op andere scholen is met de producten van Passende perspectieven gewerkt. Hiervan zijn echter niet systematisch gegevens verzameld, daarom laten we deze scholen in de rapportage buiten beschouwing.

##### *Kenmerken van de pilotscholen taal*

- Totaal hebben acht scholen deelgenomen; zes sbo-scholen en twee reguliere basisscholen. Het merendeel van scholen zijn scholen voor het speciaal basisonderwijs (sbo). Daarnaast hebben er reguliere scholen met vier tot zes leerlingen met een ontwikkelingsperspectief deelgenomen.
- Vanuit de scholen namen het over het algemeen een of twee leerkrachten en een intern begeleider deel aan de pilot
- De meerderheid van de sbo-leerlingen stroomt uit naar het praktijkonderwijs (percentages van 30% tot ruim 60%) of vmbo-bb/kb met lwoo (percentages tussen 20% en 55%). Van de twee reguliere basisscholen betreft dit respectievelijk 11% vmbo bb-kb met lwoo en een enkeling praktijkonderwijs en 20% vmbo-bb/kb met lwoo en 15% praktijkonderwijs.
- Het aantal leerlingen waar een ontwikkelingsperspectief voor wordt opgesteld is wisselend. Logischerwijs gaat het bij reguliere scholen om een klein percentage (4,6%), maar ook bij sbo-scholen is het vrij divers: de percentages lopen daar uiteen van 30 tot 100% van de totale leerlingpopulatie.
- De gegevens in en omvang van de ontwikkelingsperspectieven verschillen per school.
- Het merendeel van de deelnemende leerlingen zit in groep 7 of 8, één school doet mee met groep 6 en één school met groep 5.
- Alle scholen werken in meer of mindere mate opbrengst- en/of handelingsgericht. Ook gebruiken ze allemaal taalmethoden of methodieken en diverse aanvullende materialen.
- Twee scholen zijn voortijdig met de pilot gestopt.

## ➤ Rekenen

### *Mate van begeleiding*

Er zijn twee soorten pilots uitgevoerd waarin een onderscheid is gemaakt naar de mate en intensiteit van externe begeleiding voor de deelnemende scholen (verschillende stromen).

### **Stroom 1 Pilots op scholen met bezoek van een SLO-er of zelfstandig**

*Stroom 1A* Scholen bezocht door een SLO-medewerker.

SLO heeft drie scholen bezocht, waarvan 1 reguliere basisschool, 1 sbo-school en 1 so cluster 3-school. De SLO-medewerker had als doel informatie te verzamelen over het product zonder dat er vooropgezette interventies werden gepleegd. Hij/zij stelde zich in principe terughoudend op, observeerde en registreerde. Van elke bijeenkomst is een verslag gemaakt door de SLO-medewerker.

*Stroom 1B* Scholen die 'op afstand' meedoen.

Naast de scholen die door SLO zijn bezocht kregen scholen die belangstelling hadden de gelegenheid om 'op afstand' mee te doen. Men kreeg de producten van Passende perspectieven en kon het draaiboek volgen. Belangrijke vragen en bevindingen konden deze scholen aan SLO rapporteren.

### **Stroom 2 Pilots met externe begeleiding**

*Stroom 2A* Begeleiding van een expert of schoolbegeleider: opzet conform draaiboek.

Drie schoolbegeleiders en/of andere experts begeleidten enkele scholen bij het doorlopen van een soortgelijk traject zoals in het draaiboek is beschreven voor stroom 1. De uitkomst moest een zekere rode draad zichtbaar maken met betrekking tot de werkwijze op scholen, succeservaringen, knelpunten en gevonden oplossingen.

De expert maakte een verslag van de bijeenkomsten of stuurde een ingevuld logboekje op.

*Stroom 2B* Overige experts: opzet variabel.

De meeste deelnemers van de expertgroep maakten deel uit van stroom 2B. Deze experts hadden over het algemeen al afspraken met scholen in hun reguliere begeleidingstrajecten en pasten daar (delen van) Passende perspectieven in. Op sommige scholen uit deze groep was men naast het werken met Passende perspectieven ook bezig met het invoeren van een nieuwe rekenmethode.

Van de experts in deze groep verwachtten we niet dat ze het draaiboek precies zouden volgen. Stroom 2B levert informatie op over de manier waarop een extern begeleider of onderwijsadviseur met de producten aan de slag kan. Dit kan belangrijke informatie zijn, in het kader van het al dan niet nodig zijn van begeleiding in een professionaliseringstraject.

De volgende aantallen scholen namen deel aan de rekenpilot met bezoek van een SLO-medewerker of onder begeleiding van een extern deskundige.

	Stroom 1A	Stroom 2A	
Schoolsoort	Aantal	Aantal	Totaal
SBO	1	4	5
SO-cluster 1			
SO-cluster 2			
SO-cluster 3	1	1	2
SO-cluster 4			
Regulier BaO	1		1
Totaal	3	5	8

*Tabel aantal deelnemende scholen Passende perspectieven - rekenen ingedeeld naar schoolsoort en stroom*

Daarnaast heeft een groot aantal scholen en experts zelfstandig met de producten gewerkt. Het gaat om het volgende aantal scholen:

	Stroom 1B	Stroom 2B	
Schoolsoort	Aantal	Aantal	Totaal
SBO	2	16	18
SO-cluster 1		2	2
SO-cluster 2		1	1
SO-cluster 3	2	1	3
SO-cluster 4	1	2	3
Regulier BaO	1	-	1
Totaal	6	22	28

*Tabel aantal deelnemende scholen Passende perspectieven - rekenen ingedeeld naar schoolsoort en stroom*

Deze scholen konden het draaiboek volgen, maar er zijn niet systematisch data over verzameld. Wel hebben experts in de expertbijeenkomsten ervaringen uitgewisseld en gedeeld met de experts uit stroom 2A. Scholen kregen de gelegenheid ervaringen uit te wisselen in veldadviesbijeenkomsten. Dit heeft waardevolle aanvullende informatie opgeleverd om te komen tot een totaalbeeld van de werking van de producten in de onderwijspraktijk. In deze rapportage focussen we op analyse van de data uit de pilots van stroom 1A en 2A. Waar mogelijk en zinvol is informatie uit de andere stromen meegenomen in de analyse.

#### *Kenmerken van de pilotscholen rekenen*

- Op alle scholen is een rekenwerkgroepje aan de slag gegaan, bestaande uit de IB-er (soms tevens rekencoördinator), RT-er en deelnemende leerkrachten. Op enkele scholen nam ook de adjunct directeur deel of de teamleider. Op een van de scholen sloten bij de laatste bijeenkomsten de zorgcoördinatoren aan. Dit met het oog op een mogelijke teambrede implementatie in het volgende schooljaar.
- Op de sbo-scholen stelde men voor alle leerlingen een ontwikkelingsperspectief op, conform de (toekomstige) wettelijke verplichting. Op de so-scholen en de reguliere basisschool deed men dit alleen voor de geselecteerde leerlingen.
- Op de sbo scholen en ook op de so-school deelde men doorgaans alle leerlingen uit de groep schoolverlaters in een leerroute in. In totaal gaat het om rond de 100 leerlingen die een leerroute kregen aangeboden.
- Een groot deel van de geselecteerde leerlingen heeft als uitstroomperspectief vmbo-bb of kb (60-70%). De overige leerlingen stromen doorgaans uit naar het Praktijkonderwijs (tussen de 25 en 30%) en een enkeling naar vso-arbeid.
- De meeste scholen hebben wel ervaring met Handelingsgericht werken (HGW) of heeft betekenisvol onderwijs als missie. Daarnaast is op alle scholen ook een rekenmethode in gebruik. De meest gebruikte rekenmethodes zijn Wis en reken en Rekenrijk. Op sommige scholen maakte men - naast de keuze voor het werken met Passende perspectieven - ook de keuze voor een nieuwe rekenmethode. Dit bleek een complicerende factor te zijn.
- Men maakt veel gebruik van aanvullend materiaal, waarvan Maatwerk en Ambrasoft de belangrijkste zijn.

### 2.2.3 Bronnen van dataverzameling

Voor het beantwoorden van de hoofdvragen zijn zo veel mogelijk kwalitatieve data verzameld. In het onderzoek zijn meerdere bronnen van dataverzameling gebruikt, te weten:

- dag- en logboekjes;
- expertbijeenkomsten;

- veldadviesbijeenkomsten;
- interviews met leerlingen en experts;
- een evalueatie met de school.

Verder zijn zo veel mogelijk relevante gegevens van de leerlingen, indelingen in leerroutes en uitwerkingen verzameld.

Hieronder worden de verschillende bronnen toegelicht en daar waar nodig is een verschil in accent tussen de pilot taal en rekenen beschreven.

#### *Dagboekjes en logboekjes*

Alle deelnemende scholen kregen een logboekje. In het logboekje schreef de coördinator van de pilot puntsgewijs de belangrijkste bevindingen per bijeenkomst. In de dagboekjes konden de leerkrachten hun ervaringen met het werken met de leerroutes tussen de bijeenkomsten door noteren. De ingevulde log- en dagboekjes werden aan de SLO toegestuurd. Op basis van de logboekjes zijn analyses gemaakt.

#### *Expertbijeenkomsten en veldadviesbijeenkomsten*

Voor de experts die pilotscholen begeleidden zijn in het schooljaar 2012 - 2013 bijeenkomsten georganiseerd. De bijeenkomsten moesten informatie opleveren over de ervaringen van scholen en experts met de producten van Passende perspectieven. Een deel van de bijeenkomsten was daarom steeds specifiek gericht op de evaluatie van de in het draaiboek beschreven bijeenkomsten. Naast evaluatie en reflectie op de bijeenkomsten uit het draaiboek is ook steeds ruimte gecreëerd voor informatieoverdracht/uitwisseling en discussie. Van elke expertbijeenkomst is een verslag gemaakt.

Naast de bijeenkomsten met experts, zijn er voor rekenen twee veldadviesbijeenkomsten georganiseerd, met name bedoeld voor scholen die - al dan niet bezocht door SLO - het draaiboek volgen. Van elke veldadviesbijeenkomst is een verslag gemaakt.

#### *Interviews met leerlingen en experts*

##### ➤ **Taal**

Op verschillende pilotscholen is de pilot ook geëvalueerd met de leerlingen. Op een school hebben de leerlingen bijvoorbeeld een gedragsgrafiek ingevuld van hoe ze de taalles voor en na de pilot hebben ervaren. Op een andere school zijn video-opnamen gemaakt van een gesprek met drie leerlingen.

Met elk van de experts heeft na de pilots een reflectiegesprek plaatsgevonden. Voorafgaande aan dit gesprek hebben de experts een vragenlijst ingevuld waarop ze konden aangeven in welke mate scholen zich ontwikkeld hadden op de beoogde indicatoren. Van de interviews met experts zijn verslagen gemaakt. Van de gesprekken met leerlingen is een video-opname beschikbaar, en is anekdotisch verslag gedaan in de logboeken.

##### ➤ **Rekenen**

SLO heeft tussen de eerste en tweede bijeenkomst interviews gehouden met in totaal 15 leerlingen, waarvan 6 leerlingen van een sbo-school, 5 van een so-school en 4 van een reguliere basisschool. Doel van de interviews was om de beginsituatie van de leerlingen aan te scherpen, zodat makkelijker keuzes in doelen gemaakt konden worden. Aan de hand van de informatie uit de interviews kon de rekenwerkgroep de LOVS-gegevens nuanceren en zo een beter beeld krijgen van de mogelijkheden van de leerlingen, welke strategieën ze gebruiken, op welk vlak van het drieslagmodel zich mogelijk problemen voordoen, et cetera. Voor de interviews zijn toetsitems gebruikt uit de laatst afgenomen LOVS-toets. De interviewer vroeg de leerling zijn denkweg hardop te verwoorden of voor te doen hoe hij te werk is gegaan. Met drie leerlingen van een deelnemende sbo-school zijn in juli opnieuw interviews gehouden. Dit om te

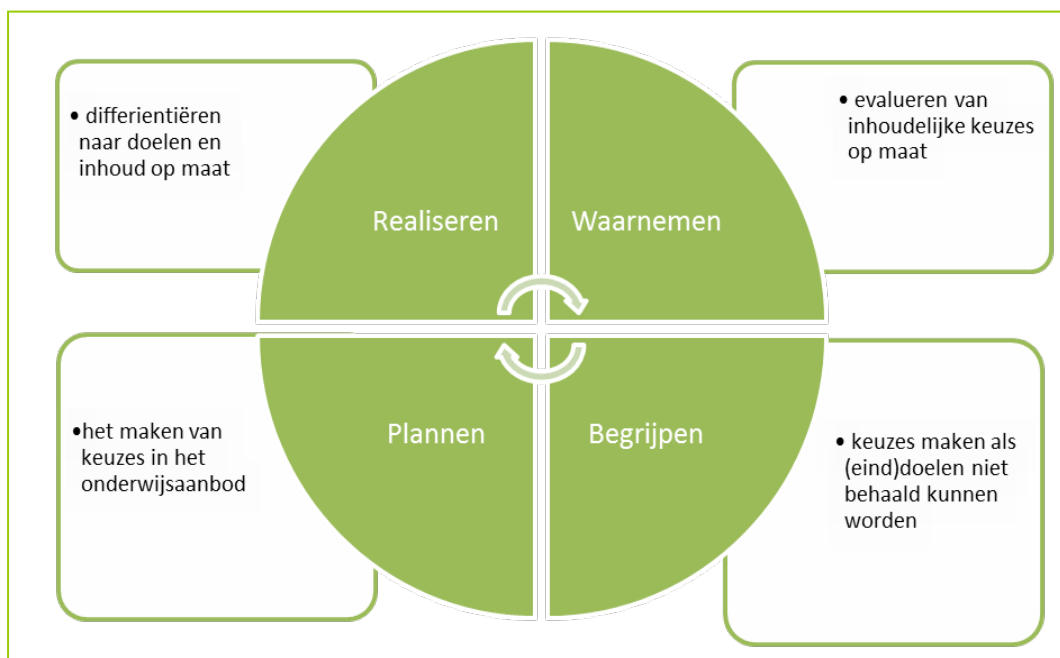
kunnen constateren of er mogelijk sprake is van een leereffect. Van alle interviews zijn verslagen en video-opnames gemaakt. In deze rapportage verwerken we de uitkomsten van de interviews in de laatste bijeenkomst 'reflectie en evaluatie'.

#### *Eindevaluatie op school*

Op de meeste scholen heeft na de vijfde bijeenkomst een afsluitend gesprek plaatsgevonden. Centraal daarbij stond: hoe heeft de school de pilot ervaren en wat heeft de pilot de school opgeleverd?

### 2.2.4 Bijeenkomsten (draaiboek en inhoud)

Er is een procesmatig stappenplan (draaiboek) ontwikkeld om de interventies te onderzoeken in de schoolpraktijk. Dit is in de vorm van bijeenkomsten die plaatsvinden op de pilotschool. De producten en het proces zouden zo moeten leiden tot het maken van verantwoorde inhoudelijke keuzes in het aanbod, met als doel de opbrengsten te verhogen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.



#### *Draaiboek*

Het draaiboek dat voorafgaand aan de pilots door SLO is ontwikkeld is bestemd voor coördinatoren van de pilots op de deelnemende scholen. De coördinator kan een extern begeleider zijn of een intern begeleider. In het draaiboek sluiten we, zoals beschreven in de Wegwijzer van Passende perspectieven, aan bij de cyclus voor (HGW). Deze cyclus wordt op veel basisscholen sinds enkele jaren toegepast (Pameijer e.a., 2009<sup>1</sup>). De cyclus voor HGW biedt een systematiek, waar de leerkracht van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes op kan terugvallen. De cyclus bestaat uit de onderdelen waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. Als blijkt dat een leerling te weinig vorderingen maakt nadat de cyclus een of meerdere keren is doorlopen, kan de leerkracht overwegen om de leerling een van de drie leerroutes aan te bieden.

<sup>1</sup> Pameijer, N.K., & Beukering, J.T.E. van, (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.



### *Inhoud van de bijeenkomsten*

In het draaiboek zijn richtlijnen voor vijf bijeenkomsten beschreven waarin de cyclus voor HGW wordt doorlopen. Voorafgaand aan de bijeenkomsten is een intakegesprek gepland.

De andere bijeenkomsten bevatten de volgende stappen:

1. In kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen & een leerroute kiezen.
2. Doelen selecteren en vastleggen.
3. Zoeken van onderwijsaanbod/activiteiten bij de doelen.
4. Uitvoeren van het geplande onderwijsaanbod.
5. Evalueren van het onderwijsaanbod.

Hieronder volgt een toelichting op de te zetten stappen in de bijeenkomsten. Het gaat hier om een beschrijving van de beoogde situatie. De stappen worden in de pilots over het algemeen doorlopen onder begeleiding van een externe expert of een SLO-medewerker.

#### *Bijeenkomst 1 In kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen en een leerroute kiezen*

Het taal-/rekenwerkgroepje verzamelt relevante gegevens over de leerling om de beginsituatie zo concreet mogelijk in beeld te krijgen. Meestal zijn dit de gegevens die de school al heeft verzameld ten behoeve van het ontwikkelingsperspectief. Het betreft bijvoorbeeld:

- LOVS-gegevens, vaardigheidsscore, gegevens uit methodegebonden toetsen en observaties.
- Uitstroombestemming.
- Bevorderende en belemmerende factoren.
- IQ-gegevens (indien voorhanden).

Op basis van de combinatie van deze gegevens stelt de werkgroep vast welke leerroute het beste aansluit bij de ontwikkeling van de leerling. Het is de bedoeling dat bij het maken van die keuze de lat zo hoog mogelijk wordt gelegd. Bij twijfel over bijvoorbeeld route 1 of 2, kiest men dus voor route 1.

#### *Bijeenkomst 2 Doelen selecteren en vastleggen*

Aan de hand van (overzichten van) leerroutes kiest het werkgroepje voor doelen die in de zone van de naaste ontwikkeling van de leerling liggen. Voor rekenen maakt het groepje naast de overzichten op A3-formaat ook gebruik van de doelenlijsten. Geselecteerde doelen worden vastgelegd in een planningsdocument.

#### *Bijeenkomst 3 Zoeken van onderwijsaanbod bij geselecteerde doelen*

De werkgroep gaat aan de slag met het zoeken van een onderwijsaanbod bij de geselecteerde doelen uit bijeenkomst 2. Activiteiten kunnen afkomstig zijn uit de taal- of rekenmethode, maar kunnen ook aanvullende leermiddelen betreffen. De gekozen onderwijsactiviteiten worden in het groepsplan opgenomen.

#### *Bijeenkomst 4 Uitvoeren van het plan*

In de vierde 'bijeenkomst' voert de leerkracht het gemaakte plan uit. Deze 'bijeenkomst' beslaat een periode van meerdere weken. Tussentijds vindt een evaluatiemoment plaats: in welke mate lukt het de leerkracht om het gemaakte plan uit te voeren?

#### *Bijeenkomst 5 Evalueren*

Het werkgroepje reflecteert gezamenlijk op de gemaakte keuzes: klopte de keuze van de leerroute? Waren de gestelde leerdoelen realistisch en haalbaar? In welke mate hebben de leerlingen de gestelde doelen behaald?

### 2.2.5 Tijdspad

De bijeenkomsten op de pilotscholen hebben plaatsgevonden in het tijdsbestek van een schooljaar. Over het algemeen was de eerste bijeenkomst na de zomer van 2012 en vond de eindevaluatie plaats voor de zomer van 2013. In deze periode zijn door de scholen ook dagboekjes en logboekjes bijgehouden.

In deze rapportage beschrijven we eerst per vakgebied bevindingen, zowel algemeen als per bijeenkomst. Vervolgens zullen overkoepelende conclusies getrokken worden die voor beide vakgebieden gelden.

# 3. Rapportage taalpilots

## 3.1 Resultaten taalpilots

In deze paragraaf worden per bijeenkomst uit het draaiboek de resultaten beschreven. Deze resultaten zijn gebaseerd op een cross-analyse van de beschrijvingen van de pilotscholen.

### *Bijeenkomst 1 Leerlinggegevens verzamelen en leerlingen plaatsen in een leerroute*

Het plaatsen van de leerlingen in een leerroute verloopt over het algemeen goed. Hierbij worden zowel de 'Wegwijzer' als de 'Leerroutes' gebruikt. Het startpunt om leerlingen in een leerroute te plaatsen is over het algemeen het ontwikkelingsperspectief. Scholen hebben vaak veel gegevens over leerlingen, die gebundeld zijn in het 'ontwikkelingsperspectief' van de leerling. Daarbij gaat het bij de meeste scholen om IQ-gegevens, toetscores (methode en niet-methode gebonden) op begrijpend lezen, spellen en woordenschat en protectieve en belemmerende factoren. Scholen hechten waarde aan het in gesprek gaan over het kiezen van de leerroutes om zo het gebruik van harde gegevens vanuit ontwikkelingsperspectief aan te vullen met gegevens uit formatieve evaluatie. Centraal staat de vraag: wat kan de leerling op een bepaald domein en wat ligt vervolgens in de zone van naaste ontwikkeling? Er wordt nu vanuit een breder perspectief gekeken dan alleen met (summatieve) toetsgegevens.

Op sommige scholen gebeurde het kiezen van een leerroute niet door naar doelen te kijken en inzicht van de leerkracht er bij te betrekken, maar alleen op basis van een (select aantal) gegevens zoals IQ en verwachte uitstroom van de leerling. Scholen die deze werkwijze aan houden blijken bij nader inzien wellicht ook niet geschikt om de producten te gebruiken, aangezien dit vraagt om te werken vanuit doelen. Soms bestaat de neiging om heel lineair te redeneren. Bijvoorbeeld: toetsen voor begrijpend lezen en spelling wijzen op uitstroomperspectief praktijkonderwijs > dus leerroute 3 > dus alle doelen leerroute 3 voor alle domeinen > voor alle leerlingen in de groep leerroute 3 als instructieniveau want dat is hanteerbaar. Niet alle scholen maken onderscheid naar domeinen bij het plaatsen in een leerroute, maar redeneren vanuit het uitstroomperspectief.

Het is van belang om hieraan toe te voegen dat de school nog wel moet checken of dit ook voor de desbetreffende leerling klopt: is die leerling gebaat bij alle doelen leerroute 3 voor alle domeinen of is het wellicht mogelijk dat de leerling ook in leerroute 2 zit op een bepaald domein?

Op een pilotschool vond de leerkracht het op basis van de leerlinggegevens lastig om de leerlingen te plaatsen in een leerroute.

De leerroutes worden bij scholen in verschillende typen documenten vastgelegd, soms wordt het opgenomen in het ontwikkelingsperspectief, soms in een apart document, soms in een leerlingvolgsysteem zoals Parnassys.

	Luisteren	Schrijven
Leerling 1	LR1-1F	LR 1-1F
Leerling 2	Op onderdelen naar 2F	LR1
Leerling 3	LR 2	LR2
Leerling 4	LR 2	LR2
Leerling 5	LR 2	LR 1
Leerling 6	LR 2	LR2
Leerling 7	2F (is gemotiveerd)	LR1
Leerling 8	LR 1 -1F (heeft 2F potentie, maar niet gemotiveerd om boven de groep uit te gaan steken)	LR1
Leerling 9	LR2	LR 3
Leerling 10	LR 2	LR3
Leerling 11	Op onderdelen naar 2F	LR2
Leerling 12	LR 2	LR3

Leerling 9 zit nu op niveau eind groep 4 leerroute 2 luisteren (ziet verband tussen tekst informatie en eigen ervaringen) en op niveau eind groep 6 leerroute 3. Op onderdelen beheerst ze de doelen van eind groep 6 leerroute 2 (mening herkennen: nee, verschillende meningen herkennen: nee, hoofdlijnen in eigen woorden weergeven: nee, manier van luisteren afstemmen: nee) 1F op onderdelen heeft ze al, dus leerroute 2.

Voorbeeld van het plaatsen in leerroutes op een pilotschool

#### *Bijeenkomst 2 Doelen selecteren en vastleggen*

De leerkrachten zijn goed in staat de taalsterke en -zwakke kanten van de leerling te benoemen. Het selecteren van de doelen gaat dan over het algemeen vrij vlot. De leerkrachten en intern begeleiders vinden dat het hun taak is om keuzes te maken en zijn, ook volgens de experts, allemaal in staat om verantwoorde inhoudelijke keuzes te maken. Wel speelt de beschikbare tijd om het geplande aanbod uit te voeren een rol. Ten eerste al bij het kiezen van een domein. Er wordt over het algemeen gekozen om in te zetten op een of twee domeinen. Behalve op de reguliere school, waar per leerling wordt gekeken op welke domeinen een aangepast onderwijsaanbod nodig is. Meestal zijn dit de domeinen die volgens de school, al dan niet onder invloed van de expert, in aanmerking komen voor verbetering. Soms wordt ook tijdens deze stap al gekeken naar de clustering van (inhouden van) leerroutes en de manier van differentiëren tussen de leerroutes. Daarnaast hangt het ook af van de planning hoe de selectie aan doelen plaatsvindt. Hoeveel en welke doelen zijn haalbaar in bijvoorbeeld een periode van twee maanden? Een enkele school raakt geblokkeerd om überhaupt doelen te selecteren omdat ze niet voor zich zien hoe ze dit straks in de klas in een aanbod kunnen omzetten. Interpretatie van doelen blijkt op sommige onderdelen lastig en vraagt om een concretere vertaling en omschrijving dan nu het geval is. Uitleg van de externe begeleider kan zaken hier ophelderen. Een aantal scholen haakt af na bijeenkomst 2.

#### *Bijeenkomst 3 Onderwijsaanbod samenstellen bij doelen uit de leerroute*

Alle scholen zijn in staat om een bij de doelen passend onderwijsaanbod samen te stellen. Door daadwerkelijk doelgericht te werken door aansluitend bij de doelen een passend onderwijsaanbod samen te stellen, verandert er voor een aantal leerkrachten iets fundamenteels in hun werk. Een leerkracht omschrijft het als volgt: "Voor deze pilot kostte de les mij veel energie, nu moest ik investeren in de voorbereiding. Het lesgeven kost me geen energie meer. En: "Ik sta helemaal achter mijn lessen, omdat ik ze zelf heb gemaakt. Bovendien kunnen de leerlingen veel meer dan ik had verwacht." Afhankelijk van de veranderingsbereidheid van de leerkracht, is het effect van de pilot groter of kleiner. Daar waar

deze leerkracht haar hele lessen heeft omgegooid zegt een andere leerkracht: "Mijn advies aan scholen is om het eerst heel klein te houden."

Er wordt op verschillende manieren gedifferentieerd. De gekozen doelen uit de leerroute worden soms weer geclusterd. De indeling van de leerlingen gebeurt soms door uit te gaan van de drie leerroutes als drie niveaus; soms is deze meer gericht op het individuele niveau van de leerling en soms wordt voor één leerroute als een basisniveau voor de gehele groep gekozen. De differentiatie die voor de lessen wordt afgesproken zit met name in de verwerking, de mate van ondersteuning en instructie. In leerroute 1 is bijvoorbeeld instructie gericht op het aanleren van strategieën en vervolgens het zelfstandig toepassen, terwijl bij leerroute 2 nog verlengde instructie en verwerkingsvorm met begeleiding volgt. Een ander voorbeeld is dat een leerling in leerroute 2 bijvoorbeeld een minder voorgestructureerde verwerkingsopdracht krijgt dan een leerling in leerroute 3 die een uitgewerkt invulschema ontvangt. Het koppelen van domeinen is ook iets wat diverse scholen doen: dus bijvoorbeeld de schrijfoopdracht koppelen aan een luisteropdracht, waardoor doelen uit beide domeinen terugkomen.

Er zijn drie varianten voor het gebruiken van de leerroutes ter voorbereiding voor de lessen in de klas:

- Blokken/opdrachten selecteren uit de methode, passend bij de doelen in de leerroute.
- Zelf samenstellen van een onderwijsaanbod met behulp van diverse bronnen en soms zelf materiaal ontwerpen.
- Combinatie van beiden: eerst kijken welk aanbod uit de methode de doelen in de leerroute dekt en voor de andere doelen extra materiaal zoeken.

De (externe) begeleider blijkt met name bij deze stap belangrijk om wanneer nodig te coachen op de didactiek.

Passende perspectieven is een geraamte voor de school, waar de methodische lijn voor leerlingen niet werkt en er keuzes gemaakt moeten worden (leerkracht pilotschool)

#### *Bijeenkomst 4 Doelgericht les uitvoeren met behulp van gekozen materiaal*

Tijdens de pilot ontstaat een verschil tussen scholen waarbij leerkrachten daadwerkelijk in staat zijn om de geselecteerde materialen in de les toe te passen en scholen waar dit als lastig wordt ervaren. De meerderheid van de leerkrachten is in staat om het aangepaste onderwijsaanbod uit te voeren. Bij een aantal leerkrachten heeft dit een groot effect op hun werkplezier: hoewel ze meer tijd kwijt zijn aan de voorbereiding van de lessen, kosten de lessen minder energie en staan ze volledig achter de lessen omdat ze de lessen zelf hebben vormgegeven. De manier van lesgeven blijkt beter bij deze leerkrachten te passen en meer werkplezier te geven. Op andere scholen is het effect van de pilot er wel in de vorm van bewustwording om meer doelgericht te werken, maar de leerkrachten voelen zich belemmerd om dit in handelen om te zetten. Deze belemmering wordt door de leerkrachten benoemd als een tijdsprobleem: ik heb geen tijd om, naast de reguliere stof, ook aan deze doelen aandacht te besteden. Een school kiest ervoor om het aangepaste onderwijsaanbod uit te besteden buiten de les om aan de remedial teacher (RT), waarmee de tijdsdruk omzeild wordt. Naast de tijdsdruk is het ook het doorbreken van de vaste routine wat parten speelt. Soms heeft een school bijvoorbeeld gekozen voor een domein dat eerder weinig aandacht kreeg. Dit leidt tot tijdsdruk omdat er geen keuzes worden gemaakt met betrekking tot andere domeinen, waardoor het als dit 'meer erbij' wordt ervaren. Het differentiëren blijkt in de praktijk positief uit te pakken. Tijdens de tussentijdse evaluatie van het uitvoeren van de lessen merken meerdere leerkrachten en intern begeleiders op dat de lessen meer op het niveau van de leerlingen zijn en dat leerkrachten meer plannen dan voorheen.

Deze manier van taallessen zijn veel leuker en juf heeft ook meer tijd om uitleg te geven en nog moeilijke dingen te herhalen. Het gaat ook allemaal niet zo snel en veel minder saai dan het boek (leerling pilotschool).

### *Bijeenkomst 5 Evaluatie onderwijsaanbod en monitoren voortgang leerling*

Uit de eindevaluatiegesprekken op de scholen blijkt dat de werkwijze en producten houvast geven en over het algemeen ook voldoende ondersteuning om de vertaling naar het onderwijsaanbod in de klas te maken. Bij de stap naar de uitvoering van de leerroutes in het aangepaste onderwijsaanbod helpt de coaching van de externe expert. Belangrijk is de 'omslag van denken' tijdens de pilots. Hoe meer de school zich kan scharen achter de visie van het project, namelijk door doelgericht te werken en maken van verantwoorde keuzes leerlingen verder helpen, hoe sterker het effect van de invoering van de producten op de meer doelgerichte werkwijze van de school, blijkt uit analyse van de logboeken.

De meerderheid van de scholen gaf aan dat de leerlingen in de juiste leerroute zijn geplaatst. Terugkijkend constateren scholen dat leerlingen door het kijken naar doelen boven verwachting meer blijken te kunnen dan op basis van huidige gegevens werd gedacht. De reguliere school kwam bij meer dan de helft van de leerlingen tot de constatering dat ze eigenlijk gewoon met het aanbod mee konden komen, en überhaupt geen ontwikkelingsperspectief of aangepast aanbod nodig hadden. De leerlingen hadden een ontwikkelingsperspectief gekregen vanwege hun beperking. Bij het kijken naar de doelen en kiezen van materialen bleken ze eigenlijk gewoon mee te komen met de andere leerlingen in de groep.

Het monitoren van de ontwikkeling en formatief evalueren behoeft op een deel van de scholen nog wel verbetering volgens de betrokken experts. Nu gebeurt het monitoren te summatief gericht en met name op basis van toetsgegevens, wat onvoldoende zicht geeft op de totale taalontwikkeling van leerlingen.

## **3.2 Conclusie taalpilot**

Hieronder beschrijven we de conclusies die de taalpilot oplevert. Hierbij maken we onderscheid tussen proces- en productevaluatie (zie onderzoeksvragen).

### **3.2.1 Procesevaluatie**

#### *Dialogo tussen betrokkenen*

Een opvallende bijkomende conclusie is dat de producten en werkwijze van Passende perspectieven verleiden tot het voeren van een dialoog tussen betrokkenen. Een dialoog die gaat over de kern van het onderwijs: wat leren we de leerlingen en wat verwacht ik van de ontwikkeling van deze specifieke leerling? Er wordt een inhoudelijke discussie gevoerd. Dit motiveert en zorgt voor betrokkenheid van de deelnemers. De mogelijkheden voor het voeren van een dialoog moeten wel aanwezig zijn: tijd om bij elkaar te komen en bereidheid om naar elkaar te luisteren. Hierbij speelt het draagvlak op schoolniveau een grote rol.

#### *Inschatting van taalniveau leerlingen over het algemeen correct*

Leerkrachten blijken hun leerlingen heel goed te kennen en schatten het niveau van de leerling over het algemeen correct in. Het kijken naar de leerroutes nodigt uit tot het praten over een daadwerkelijk taalniveau met bijbehorende prestaties en soms is dat een hoger niveau dan leerlingen op basis van toetsing voor een beperkt aantal domeinen of verwachte uitstroombestemming lijken te hebben. Het plaatsen in de leerroutes verloopt dan ook vrij voorspoedig. Van onderschatting is over het algemeen geen sprake. Over het algemeen is de angst, die met name bij de start van het project Passende perspectieven in 2010 speelde, over selffulfilling prophecy daarmee niet correct gebleken. Het is eerder dat leerlingen door het kijken naar doelen, boven verwachting meer blijken te kunnen dan op basis van huidige gegevens werd gedacht.

Hoewel de leerkrachten de leerlingen goed kunnen inschatten, is het beeld dat leerkrachten hebben soms niet volledig. Er is een neiging om alle domeinen over één kam te scheren, terwijl voor veel leerlingen geldt dat ze taalsterke en -zwakke kanten hebben.

### *Inzoomen en uitzoomen*

De interventies vragen om het meerdere malen in- en uitzoomen. Het is aan de ene kant nodig om te beschikken over een helicopterview: wat is de 'leerlijn' van het domein en hoe hangen de verschillende taalvaardigheden met elkaar samen? Tegelijkertijd wordt er ingezoomd op de ontwikkeling van een leerling voor een bepaald onderdeel. Ook gaat het, zoals een deelnemer het verwoordt, om terugkijken en vooruitkijken: wat hebben we gedaan en wat willen we gaan doen? De interventies van Passende perspectieven vragen om diverse mate van abstractie en vanuit verschillende perspectieven.

De producten bieden met name houvast voor het uitzetten van grote lijnen zowel voor het aanbod in de klas als voor het perspectief op de individuele leerling. De leerroutes zijn niet zo concreet omschreven dat er een vaste set van activiteiten uitrolt: de leerkracht zal zelf het nodige werk moeten doen om een praktische vertaling voor de les te maken. Hier is bewust voor gekozen in de opzet omdat een te vaste en gedetailleerde invulling het doelgericht werken niet in de hand zou werken. Achteraf kan geconcludeerd worden dat dit deels waar is, maar dat een concretere omschrijving of voorbeelden sommige scholen wel over de drempel zou kunnen helpen. Niet alle deelnemers lukt het om te wisselen tussen een meer abstract en concreet niveau, dus zowel in- als uit te zoomen, en niet alle leerkrachten zijn in staat of willen zelf het werk doen om de doelen in de leerroutes om te zetten in lesmateriaal.

### *Omslag van denken en werken is nodig*

Meerdere malen valt in de logboeken en gesprekken de term 'omslag in denken', in de zin dat de producten en werkwijze een omslag van denken en werken hebben vereist. Een omslag van denken in termen van werken met een vaste methode en eenzelfde aanbod voor alle leerlingen, naar doelgericht werken, differentiatie en maatwerk. Centraal staat het willen en durven maken van onderbouwde keuzes. Vaak wordt er nog gedacht in termen als een eigen leerlijn. Dat het onmogelijk is om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen en dat het of alles samen of apart is. Terwijl er in de praktijk van de pilotscholen veel tussenvormen mogelijk blijken te zijn. Een omslag van denken raakt natuurlijk erg aan de visie van een school. Het delen van de visie (leerling verder helpen door verantwoorde keuzes te maken) is een uitgangspunt voor de verandering. Naast een omslag van denken, vragen de interventies ook om het doorbreken van een vaste routine. Dat blijkt moeilijk voor sommigen en onmogelijk voor anderen, maar ook een opluchting bij leerkrachten bij wie deze manier van werken beter past.

### *Leerlingen kunnen vaak meer dan verwacht en dat geeft meer werkplezier*

Dat leerlingen meer blijken te kunnen dan verwacht voor deelname aan de pilot lijkt tegenstrijdig met de eerdere conclusie dat leerkrachten het niveau van de leerling correct inschatten. Het blijkt echter dat leerkrachten bij het gebruik van de leerroutes kijken naar het daadwerkelijk taalniveau: wat kan een leerling en waar heeft hij nog moeite mee. Dan realiseren ze zich dat een leerling wel iets kan wat ze nu niet hoeven te doen. Dit leidt tot het selecteren van uitdagender doelen en onderwijsaanbod voor die leerlingen. De leerlingen op hun beurt worden uitgedaagd om te laten zien wat ze kunnen. Ook geldt het omgekeerde: leerkrachten realiseren zich dat leerlingen tot voor kort iets moesten wat ze niet konden, maar dat ze met iets meer ondersteuning, structuur of een andere meer functionele inhoud op hun eigen niveau kunnen groeien. Zien dat leerlingen meer kunnen dan tot nu toe van hen werd verwacht, motiveert op zijn beurt weer de leerkracht.

In hoeverre verschillende soorten gegevens (toetsen om voortgang op onderdelen te meten en te vergelijken met andere leerlingen, observaties om formatief te evalueren, protectieve en belemmerende factoren in verband met onderwijsbehoeften et cetera), al dan niet opgenomen in het ontwikkelingsperspectief, meegenomen worden in het kiezen van de meest passende leerroute is niet duidelijk en verschilt per school.

Samengevat blijkt uit de gegevens dat het systematisch invoeren van de interventies (producten en werkwijze van Passende perspectieven) in de onderwijspraktijk leiden tot het maken van verantwoorde keuzes in het onderwijsaanbod aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, en dat het onderwijs aan deze leerlingen meer plannend en op niveau van de leerling wordt uitgevoerd. Hoewel het niet mogelijk is om uitspraken te doen over de verhoging van opbrengsten bij leerlingen, zijn er wel aanwijzingen in die richting. Zo blijken leerkrachten verbaasd te zijn over de bereikte prestaties van leerlingen, zijn de leerlingen meer betrokken en gegroeid in hun sociaal welbevinden.

#### *Procesondersteuning*

Uit de pilots blijkt dat externe ondersteuning zeer raadzaam is. Het gaat met name om het reflecteren met iemand van 'buiten', de meer inhoudelijke toelichting bij de leerroutes en beantwoorden van vragen over materialen en didactiek. Met name bij stap 2 (selecteren van doelen) en 3 (zoeken van onderwijsaanbod bij de geselecteerde doelen) speelt de externe begeleider een cruciale rol. Informatie over de beginsituatie van de school is cruciaal om te beslissen of en welke vorm van externe ondersteuning nodig is. Op scholen met een ervaren IB-er en leerkracht, en een goede samenwerking tussen deze professionals, zou men volgens experts bijvoorbeeld minder externe ondersteuning nodig hebben om met Passende perspectieven te kunnen werken.

Het was verhelderend om stil te staan bij de vragen die we hadden. Nu overzie ik het werk beter, het valt wel mee. Het gaat leuker worden voor de kinderen als we hiermee gaan werken!

#### *Aansluiting bij huidige werkwijze*

Over het algemeen kan geconstateerd worden dat de werkwijze van Passende perspectieven aansluit bij processen die op scholen al gaande zijn. Dit geldt met name voor scholen die al in meerdere mate opbrengstgericht werken. Het doorlopen van een vast proces, het bespreken van leerlingresultaten en het samenwerken in een datateam zijn dan allemaal aspecten die bekend zijn. Het hangt sterk af van de beginsituatie van een school hoe groot de afstand is tussen de beoogde werkwijze in Passende perspectieven en de huidige werkwijze op de school. Wellicht is het belangrijkste dat de visie achter Passende perspectieven aansluit bij de visie van de school. Want dan is er bereidheid om, zelfs op een school die nog in veel mindere mate opbrengstgericht werkt, de voorgestelde denk- en werkwijze in te voeren.

#### *Implementatie stagnerende factoren*

Van de pilotscholen die zijn afgefallen is een analyse gemaakt waaruit blijkt dat:

- scholen met name stokken bij stap 2 (selecteren van doelen) en voor stap 3 afhaken (uitvoering van het onderwijsaanbod);
- randvoorwaarden ontbreken: bijvoorbeeld geen leerkrachten betrokken bij de pilot, geen duidelijke kartrekker (want IB-er afwezig door ziekte), niet bereid om tijd te investeren. Deze randvoorwaarden waren opgenomen in de intake en zijn doorgenomen met de scholen maar bleek toch in de loop van het proces niet aan te voldoen.

### 3.2.2 Productevaluatie

In aansluiting op de hoofdvraag kan worden geconstateerd dat voor de meerderheid van de scholen de producten van Passende perspectieven houvast biedt. Met name om meer plannend te werken en beter aan te sluiten bij het niveau van de leerling. De producten worden door alle betrokkenen gebruikt, dus zowel door de intern begeleiders als de leerkrachten. Over het algemeen sluit de manier van werken met de producten aan bij de beoogde opzet. De externe begeleider gebruikt de producten uiteraard ook bij de begeleiding. Het meest wordt gebruikgemaakt van de leerroutes. Over het algemeen bieden de producten voldoende



ondersteuning om de vertaling naar het onderwijsaanbod in de klas te maken. Op sommige onderdelen vraagt men een concrete omschrijving. Daarnaast blijkt een codering handig te zijn voor het opnemen in documenten, en moet het duidelijk zijn dat voor leerjaar 2 en 4 er niet al in leerroutes wordt gewerkt.

De wegwijzer hebben de meeste betrokkenen, ook de leerkracht, voor de start van de pilot doorgelezen. Alleen voor de profielschetsen is het onduidelijk in hoeverre ze houvast bieden. Sbo-scholen geven aan dat dit product geen nieuwe informatie oplevert. Het is niet bekend of ze dit concluderen na het lezen van het product of dat dit een vooronderstelling is. Experts geven aan dat het volgens hen een product is dat zeker niet mag ontbreken in het geheel, omdat het inzicht geeft in de onderwijsbehoeften van leerlingen.

De producten worden gebruikt op schoolniveau, klasniveau en op leerlingniveau. Op schoolniveau is dit meer impliciet: het gezamenlijk invoeren van een nieuwe werkwijze draagt bij aan de schoolontwikkeling. Voor betrokkenen staan de producten met name ten dienste van het niveau van de klas, daar zal de uitwerking het meeste effect moeten hebben. Terugkijkend concluderen de betrokken leerkrachten en IB-ers dat de producten ze aanzet om na te denken over hun visie op (taal)onderwijs aan deze leerlingen. Uit de logboeken en de expertvragenlijsten blijkt dat de meeste betrokkenen de producten daadwerkelijk hebben gelezen en begrepen, zo kwamen leerkrachten met gerichte vragen en opmerkingen.

Inzet van de leerroutes leidt tot meer plannen en minder volgend onderwijs
--



# 4. Rapportage rekenpilot

In dit hoofdstuk beschrijven we achtereenvolgens de resultaten en de conclusie van de rekenpilots.

## 4.1 Resultaten rekenen

In deze paragraaf worden per bijeenkomst de resultaten beschreven. Per bijeenkomst zijn richtvragen geformuleerd, zoals wat waren succesfactoren, tegen welke knelpunten liepen de scholen aan, welke interventies zijn gepleegd en met welk resultaat?

### Resultaten producten

*Bijeenkomst 1 Bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en kiezen van een leerroute*

- De visie, de doelgroepen en de werkwijze van Passende perspectieven staat in de wegwijzer beschreven. Leerkrachten die de wegwijzer hebben gelezen zeggen dat het verhelderend heeft gewerkt en hun gedachten op scherp heeft gezet.  
De indruk bestaat echter dat niet iedereen de wegwijzer heeft gelezen. De pilotscholen zijn geneigd om de leerroutes en doelenlijsten als eerste en soms enige product te bekijken. Met name als het gaat om de visie is dit wel een probleem, omdat ook doelen uit de hogere leerjaren geselecteerd moeten worden. Dat staat beschreven in de wegwijzer. Wellicht moet dit stuk nog een keer in de inleiding van de doelenlijsten en in de toelichting op de overzichten herhaald worden.
- In de leerroutes en de doelenlijsten genoemde doelen zijn herkenbaar voor de leerkracht.
- Met name de leerroutes bieden zicht op doelen die voor de leerling belangrijk zijn gezien zijn waarschijnlijke uitstroomperspectief. De concreetheid van de doelen zorgt ervoor dat de leerkracht goed kan inschatten of een leerroute geschikt is voor een leerling.
- Producten maken duidelijk dat en welke stappen ondernomen moeten worden om de leerlingen weer op de goede weg te helpen.
- Overzichten op A3-formaat zouden ook in iets hanteerbaarder vorm beschikbaar moeten zijn, zodat de leerkracht ze gemakkelijk kan meenemen.
- Op iedere pagina van de overzichten moet staan om welke leerroute het gaat. Nu staat het nummer van de leerroute alleen op de eerste pagina.

*Bijeenkomst 2 Doelen selecteren en vastleggen*

- Omdat de doorlopende lijn letterlijk zichtbaar is, is ook goed te zien wat de leerlingen gehad (moeten) hebben, wat ze nu aangeboden moeten krijgen en waar je naartoe werkt. De vormgeving nodigt uit om ook doelen uit hogere leerjaren dan waarin je zelf bezig bent te kiezen.

Je kunt per leerjaar zien wat je moet doen, maar je kunt ook meteen over de grenzen van je leerjaar heen kijken (Monica Michels, sbo Westerwel, februari 2013)”

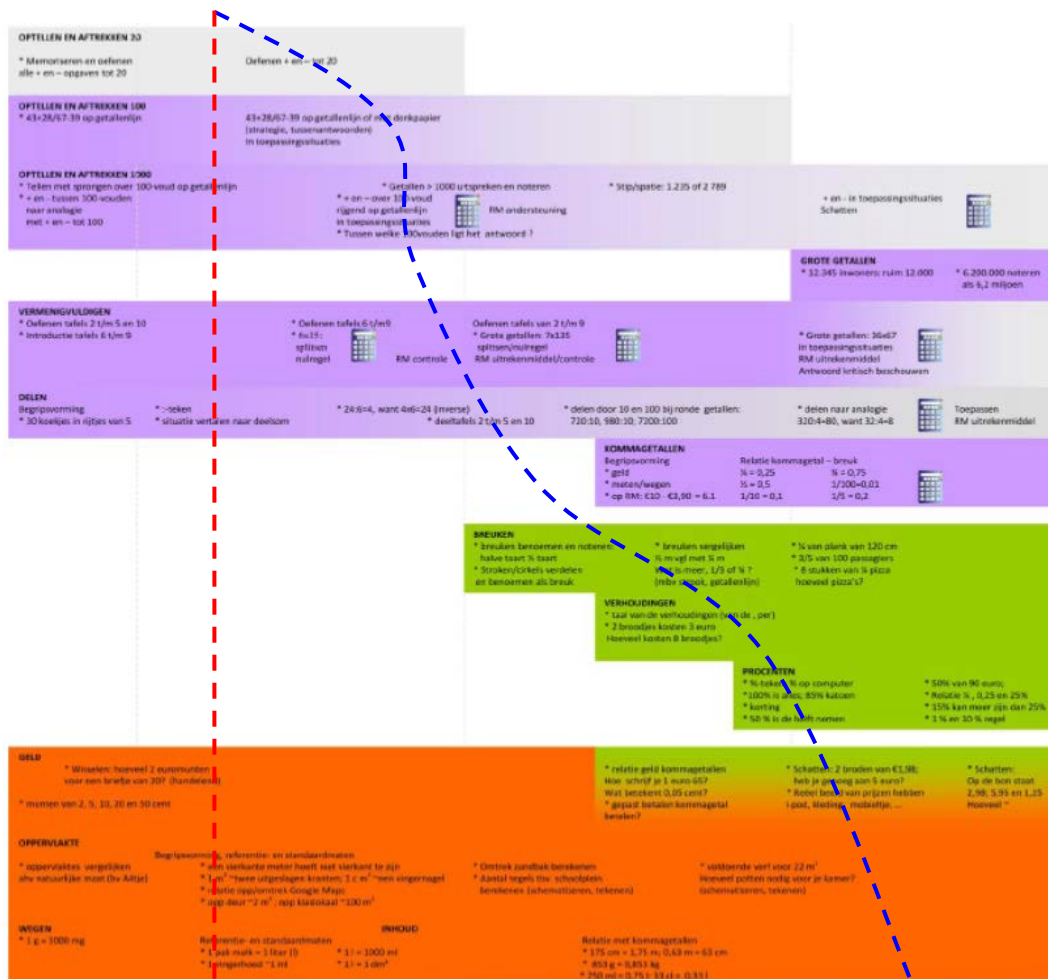
- De doelen zijn concreet en herkenbaar en geven inhoudelijke invulling aan doelgericht werken (diverse pilotscholen zeggen dit).
- Doelen nodigen uit tot beter/gericht observeren. Kinderen blijken soms andere dingen te doen dan van tevoren verwacht (Bernadette, Lichtenbeek).  
Bij het kiezen van doelen starten de meeste leerkrachten bij de leerroutes, maar zijn daarbij sterk geneigd te kiezen voor doelen uit het eigen 'leerjaar'. Ze trekken daarbij een

denkbeeldige verticale lijn door de leerroute (de rode lijn in het plaatje), waarmee wel doelen uit meerdere domeinen, maar niet uit de hogere leerjaren worden gekozen. In tweede instantie, als de cyclus al een keer is doorlopen kiest men soms wel voor doelen uit de domeinen van de hogere leerjaren. Leerkrachten die hiervoor durven te kiezen, hebben doorgaans ook een succeservaring: de leerlingen blijken het aan te kunnen en zijn gemotiveerd.

- Sommige leerkrachten vinden het lastig de uit de leerroutes geselecteerde doelen terug te vinden in de doelenlijsten. Voor een deel wordt dit veroorzaakt doordat de doelen over de lijsten verspreid staan. De suggestie is aan de hand gedaan om leerjaren toe te voegen aan de doelenlijsten. Een andere optie is om via de doelen uit de overzichten uit te komen bij een bijbehorend setje doelen uit de doelenlijsten.

"In de afgelopen periode heeft de selectie van doelen bij Jantine geleid tot lessen over breuken. Het ging om verkennen van breuken en uiteindelijk ook om het maken van eenvoudige optellingen (bv  $\frac{1}{4}$  en nog  $\frac{1}{4}$  is een  $\frac{1}{2}$  )."

(Jantine, Beatrix de Burcht, oktober 2012)



#### *Bijeenkomst 3 Activiteiten bij doelen kiezen*

- De ontwikkelde producten geven geen richtlijnen voor activiteiten die de leerkracht kan doen om de doelen te halen. Wel is gewerkt aan de koppeling van hulpmiddelen en suggesties aan de doelen in de doelenlijsten.

#### *Bijeenkomst 4 Uitvoeren van het geplande onderwijsaanbod*

- Ook hiervoor bieden de producten van Passende perspectieven geen richtlijnen. Het is afhankelijk van de werkwijze van de school op welke manier en voor welke termijn een school het onderwijsaanbod uitvoert.

#### *Bijeenkomst 5 Evaluatie en reflectie*

- De pilotscholen zijn het er over eens dat de producten houvast bieden en zicht op het uiteindelijke doel van het rekenonderwijs. Ook scholen die zich na de eerste bijeenkomst bewust werden van het feit dat professionalisering noodzakelijk was hadden toch steun aan de overzichten en doelenlijsten.

### **Resultaten proces**

#### *Bijeenkomst 1 Bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en kiezen van een leerroute*

- Op de meeste scholen doorloopt men meerdere stappen in één bijeenkomst: op basis van informatie over de leerlingen kijkt men naar de (doelen in de) leerroutes. Inschatten of doelen haalbaar zijn gebeurt veelal naar aanleiding van activiteiten die men in het hoofd heeft (B3). De cycli zijn dus korter dan in het draaiboek staat beschreven. Na het uitvoeren en evalueren kiest men onmiddellijk een nieuwe set doelen, waarmee de stappen 2 tot en met 5 meerdere keren worden doorlopen.
- Voor het in kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen en het kiezen van de leerroute maakt men gebruik van beschikbare gegevens in het ontwikkelingsperspectief (OPP). Het betreft LOVS gegevens (Citoscore), beperkende en bevorderende factoren en het IQ. Over het algemeen levert dit voldoende informatie op over de leerroute die het meest voor de leerling in aanmerking komt. Bij het kiezen van de leerroute zet men zo hoog mogelijk in. Dit blijft men doen zo lang de leerlingen nog erg jong zijn. Vanaf een leeftijd van ongeveer tien jaar kiest men ook voor een lagere leerroute, met name als de intelligentie laag blijkt te zijn.  
Sommige leerkrachten betrekken ook de resterende hoeveelheid onderwijstijd, die de leerling nog op school heeft, bij hun keuze voor een leerroute. Naarmate de leerlingen ouder zijn en nog een kortere periode voor de boeg hebben wordt de keuze voor minder doelen makkelijker. Soms is echter al in een eerder stadium zichtbaar dat een leerling niet zo ver zal komen, maar in die gevallen is men toch huiverig te kiezen voor een leerroute. Men is onzeker over de vraag of ze de leerling niet tekort doen door ze (te?) vroeg een leerroute aan te bieden.
- Tijdens deze eerste bijeenkomst ontstaat op vrijwel alle deelnemende scholen een dialoog over het rekenonderwijs. Aan de hand van het beeld dat men van de leerling heeft, kijkt men naar de overzichten en maakt men een inschatting welke route voor de leerling geschikt zou zijn. Het gesprek over de leerlingen in relatie tot de leerroutes blijkt daarbij verdiepend te werken. Ook gaan teams met elkaar in gesprek over welke leermiddelen men in de verschillende groepen gebruikt. Soms brengt men daar ter plekke meer lijn in aan. In sommige teams leidt de dialoog tot de constatering dat nadere professionalisering op het gebied van rekenen noodzakelijk is.
- Naast de genoemde factoren is de onderwijsgeschiedenis van de leerling van belang om te kunnen vaststellen of de leerling in aanmerking komt voor een leerroute. Op de reguliere basisschool die aan de pilot deelnam kwam dit punt in de eerste bijeenkomst nadrukkelijk ter sprake. De vijf geselecteerde leerlingen vertoonden allemaal een vreemd patroon in

leervorderingen. Uit de grafieken uit het leerlingvolgsysteem was er bij deze leerlingen gedurende een of enkele jaren zelfs sprake van geen enkele vooruitgang, terwijl daarna ineens een sprong omhoog werd gemaakt. Deze informatie maakte het gecompliceerd om te kiezen voor een leerroute, want er leek eerder sprake te zijn van een onderwijsprobleem dan van een leerprobleem bij de leerlingen.

- Met name in het sbo heeft men de neiging om alle leerlingen in een van de leerroutes in te delen. Het uitstroomperspectief is in die gevallen leidend. Men redeneert bijvoorbeeld als volgt: het uitstroomperspectief is vmbo-b, dus leerroute 2 is geschikt. Dit brengt het gevaar met zich mee dat leerlingen die meer aan kunnen dan in de routes staat aangegeven, te weinig aangeboden krijgen.
- Het rekenwerkgroupje dient zich af te vragen op welke niveaus van handelen de leerlingen een doel beheersen.

#### *Bijeenkomst 2 Doelen selecteren en vastleggen*

Een eerste stap bij het kiezen van doelen is het bepalen waar de leerling ongeveer 'zit' op het overzicht van de leerroute. Het is de bedoeling dat de leerkracht zich daarbij niet beperkt tot doelen uit een van de domeinen uit de lagere leerjaren, maar ook doelen kiest uit domeinen uit hogere leerjaren (verhoudingen, meten, verbanden; zie ook figuur op pagina 26). De betreffende doelen hoeven niet op een formeel niveau beheerst te worden, maar kunnen wel op een basaal niveau aangeboden worden.

Na een eerste selectie van doelen op basis van de overzichten, kan de leerkracht de doelenlijsten erbij pakken en de doelen aanvullen met passende doelen uit de doelenlijsten.

- Het kiezen van doelen is een kwestie van teamwerk. Dit betekent dat naast de IB-er, clustercoördinator en RT-er ook de leerkracht betrokken moet zijn bij het kiezen van doelen. Het gaat om *werken* met doelen en niet alleen om het op papier hebben staan ervan. Door zelf doelen te stellen voor een niet al te lange termijn, ontstaat er meer 'ownership'. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar is het niet.
- Het werken vanuit doelen is makkelijker als de school al ervaring heeft in het doelgericht werken en de methode als bron wordt gebruikt. Op scholen waar een methode het primaire vertrekpunt is, is tijd nodig om te leren werken volgens de cyclus van HGW.
- Werken vanuit doelen sluit niet aan bij de werkwijze die de leerkracht in het reguliere onderwijs doorgaans hanteert. De gangbare werkwijze is op reguliere basisscholen namelijk veelal sterk methodegericht. Op reguliere basisscholen is het werken vanuit doelen dan ook lastiger dan op so- en sbo-scholen. In het reguliere onderwijs is het aantal leerlingen dat een leerroute krijgt aangeboden klein. Vanwege het kleine aantal leerlingen is het ook de vraag of het de leerkracht moet zijn die het onderwijsaanbod uitvoert, of dat het wellicht beter is de IB-er of rekencoördinator die taak te geven.

In deze bijeenkomst heb ik gemerkt dat leerkrachten het spannend vinden de methode hier lossier te laten. Dag-voor-dag de methode volgen betekent dat leerlingen toch nog alle domeinen en doelen zouden moeten behalen. De keuze voor 'minder-maar-beter' vraagt gemeenschappelijke visie en draagvlak (Carla Compagnie, Marnix Academie, juni 2013).

- Op so- en sbo scholen is men al meer gewend aan planmatig handelen, het opstellen van groepsplannen en het werken met ontwikkelingsperspectieven. Kiezen van vakspecifieke doelen is daar een volgende stap, waarbij de middelen ondersteunend zijn.
- Het is de bedoeling dat de leerkracht doelen kiest die in de zone van de naaste ontwikkeling liggen van de leerlingen en deze noteert in het groepsplan. Sommige leerkrachten neigen er echter toe doelen te kiezen die de leerlingen al bereikt hebben. Er lijkt sprake van een zekere drempelvrees om ook te kiezen voor domeinen waar men voor de inzet van Passende perspectieven niet aan toekwam, zoals bijvoorbeeld breuken,

procenten, kommagetallen. Daarmee kan het bereiken van het doel om te komen tot een evenwichtiger onderwijsaanbod in het gedrang komen.

Een groepsplan kan helpen bij het zicht krijgen op doelen over een langere periode en kan daarmee heel waardevol zijn voor leerkrachten. In praktijk lijkt het echter soms een verplichting te worden, wat tijd kost maar nadat het is ingevuld niet meer ingekeken wordt. Daarmee dreigt het groepsplan een 'papieren tijger' te worden en verliest zijn functie.

Leerroute-1¶ 7.2 Ouail, Noahα	Leerroute-2¶ 6.2 Thijs, Roan¶ 7.1 Jesper, Imme, Mohamed, Sofyanα	Leerroute-3¶ 6.1 Hans en Lukeα
<p>1.→ Getalbegrip¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Stip/spatie·1.235·of·2·789¶</li> <li>•→ Uitspreken·getallen&gt;1000¶</li> <li>•→ Noteren·getallen&gt;1000¶</li> <li>•→ Tussen·welke·100vouden¶ ·ligt·het·antwoord¶</li> </ul> <p>¶</p> <p>2.→ Optellen·en·aftrekken·¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Optellen·en·aftrekken·¶ over·100·100voud¶</li> <li>•→ Rijgen·op·getallenlijn·¶</li> <li>•→ In·toepassingsituaties¶</li> <li>•→ Ondersteuning·RM←¶</li> </ul> <p>¶</p> <p>3.→ Vermenigvuldigen¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Oefenen·tafels·van·2·t/m·9¶</li> <li>•→ Grote·getallen·7x135· (splitsen/nulregel)¶</li> <li>•→ RM·uitrekenmiddel/¶ controle¶</li> </ul> <p>¶</p>	<p>1. Getalbegrip¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Stip/spatie·1.235·of·2·789¶</li> <li>•→ Uitspreken·getallen&gt;1000¶</li> <li>•→ Noteren·getallen&gt;1000¶</li> <li>•→ Tussen·welke·100vouden·ligt·het· antwoord¶</li> </ul> <p>¶</p> <p>2. Optellen·en·aftrekken·¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Optellen·en·aftrekken·over·100· 100voud¶</li> <li>•→ Rijgen·op·getallenlijn·¶</li> <li>•→ In·toepassingsituaties¶</li> <li>•→ Ondersteuning·RM←¶</li> </ul> <p>¶</p> <p>3. Vermenigvuldigen¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Oefenen·tafels·van·2·t/m·9¶</li> <li>•→ Grote·getallen·7x135· (splitsen/nulregel)¶</li> <li>•→ RM·uitrekenmiddel/controle¶</li> </ul> <p>¶</p>	<p>1.→ Getalbegrip¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Getalbegrip·1000¶</li> <li>•→ Hoeveelhedentellen¶</li> <li>•→ Structureren¶</li> <li>•→ Positioneren¶</li> </ul> <p>¶</p> <p>2.→ Optellen·en·aftrekken¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Tot·1000¶</li> <li>•→ 463+382· evt·kolomsgew¶</li> <li>•→ In·toepassingsituaties¶</li> <li>•→ RM·als·controle¶</li> <li>•→ RM·als·rekenhulp¶</li> </ul> <p>←¶</p> <p>3.→ Vermenigvuldigen¶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•→ Grote·getallen·in· toepassingsituaties¶</li> <li>•→ Globaal·x¶</li> <li>•→ 7x135¶</li> <li>•→ 67x34¶</li> </ul>

Op een van de sbo-scholen pleit men voor een dynamisch groepsplan, waarbij leerkrachten van eenzelfde cluster en de zorgcoördinatoren worden betrokken bij de selectie van doelen, maar ook bij de monitoring. De monitoring moet erop gericht zijn te beoordelen of de leerlingen de geselecteerde doelen halen. Als de leerlingen de doelen halen dan kan men meteen nieuwe doelen selecteren. Als doelen niet zijn behaald, moet worden geanalyseerd waarom ze niet zijn gehaald en wat de leerling nodig heeft om ze alsnog te halen. Dat kan een ander handelingsniveau zijn (bijvoorbeeld met ondersteuning van kladpapier in plaats van uit het hoofd, door tekenen, door modellen en schema's), door het inzetten van hulpmiddelen of door verder te gaan met een ander domein.

- De stap om na de overzichten gebruik te maken van de doelenlijsten wordt niet automatisch gezet. Sommige scholen houden het bij het voeren van de dialoog aan de hand van de overzichten en stellen het plaatsen van leerlingen nog even uit.

'Bernadette (Lichtenbeek, oktober 2012) geeft aan dat ze de overzichten eigenlijk alleen aan het begin gebruikt, om te kijken aan welke doelen ze aandacht wil gaan besteden. Het daarna doorlopen van de doelenlijsten gaat vlot. Ze herkent de doelen en vindt ze makkelijk vindbaar.'

### *Bijeenkomst 3 Activiteiten bij doelen kiezen*

- Op de meeste scholen is een rekenmethode in gebruik, waar de leerlingen waar het in Passende perspectieven om gaat op uitvallen. De methode voldoet dus niet, maar is wel de leidraad en het houvast van de leerkracht. Op veel scholen ontstaat de behoefte om doelen uit de doelenlijsten zichtbaar te maken in de rekenmethode. Sommige scholen nemen zelf het initiatief om doelen zichtbaar te maken, maar lopen daarbij tegen complicerende factoren aan als te weinig kennis van de leerkracht op het gebied van doorlopende leerlijnen rekenen-wiskunde en onderwijsbehoeftes van de leerlingen. Ook de beschikbare tijd en de koppeling met de organisatie in de klas spelen een rol. Het vraagt veel kennis en vaardigheden om de benodigde vertaalslag te kunnen maken.
- Deelnemende scholen zoeken verschillende oplossingen voor het vinden van geschikte activiteiten. Op sommige scholen gaat men in tweetallen grasduinen in de methode om een geschikt thema te vinden dat bij de doelen past. Op andere scholen stelt men eerst de doelen, maar valt bij de uitvoering terug op de methode, met daarbij de doelen in het achterhoofd. De uitvoering is dus wel doelgericht, maar de activiteiten zijn nog afkomstig uit de methode.
- Enkele leerkrachten bedenken zelf activiteiten bij doelen. Dit zijn doorgaans de leerkrachten die al gewend zijn aan doelgericht werken en voor wie de methode een van de bronnen is. In feite slaan zij deze derde bijeenkomst over, maar gaan meteen over tot het uitvoeren van het geplande onderwijsaanbod, waarbij de doelen de leidraad zijn.

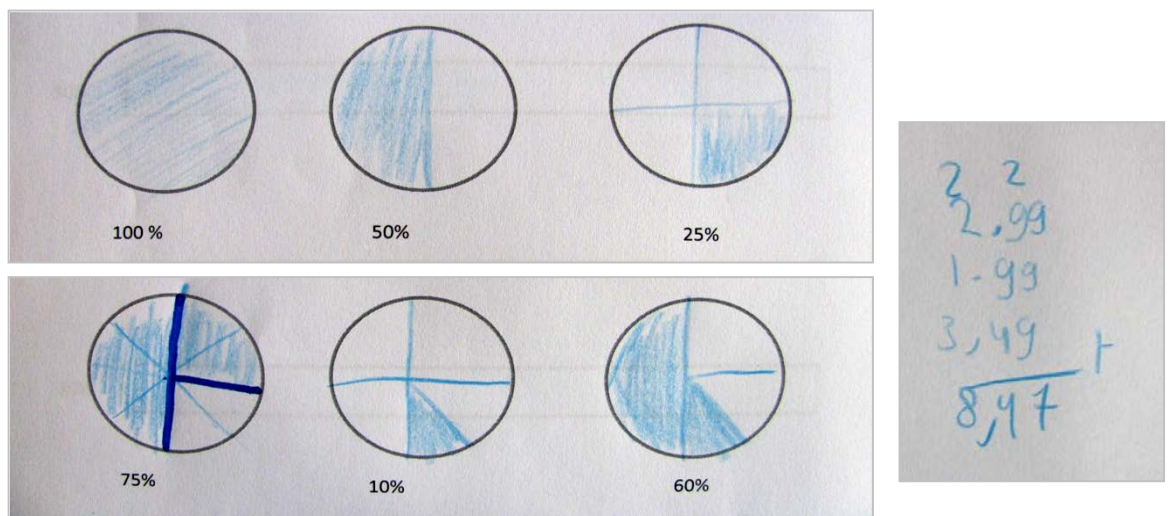
### *Bijeenkomst 4 Uitvoeren van het geplande onderwijsaanbod*

- Het groepsplan geeft de basis aan van de uit te voeren lessen. In het groepsplan staat ook informatie over organisatie en groepeeringsvormen. Binnen het reguliere onderwijs nemen leerlingen die een leerroute krijgen aangeboden een uitzonderingspositie in. Dit heeft consequenties voor de organisatie: wie gaat het plan uitvoeren en op welk moment? In het reguliere onderwijs kan dit de IB-er zijn in plaats van de leerkracht.
- Binnen het sbo zijn er veel meer leerlingen die een leerroute krijgen aangeboden. In die situatie kan de leerkracht subgroepen samenstellen en per subgroep instructie geven. Voor die groep kan ook steeds gekeken worden welke onderdelen klassikaal aangeboden kunnen worden.
- Het is niet onmiddellijk duidelijk voor welke termijn je doelen moet stellen (zes weken, half jaar, ...?). Het lijkt erop dat het stellen van doelen over een termijn van bijvoorbeeld drie maanden haalbaar is. Hiermee wordt de leerkracht gestimuleerd om enigszins boven de methode te gaan staan. Om de doelen ook om te kunnen zetten naar onderwijs is nodig om ook kortere periodes van bijvoorbeeld een week in te vullen. Vanuit de lange termijn kan de leerkracht steeds verder inzoomen naar de kortere termijn.
- Om met de leerroutes te kunnen werken is groepsdoorbrekend werken nodig. Sommige scholen delen leerlingen in een route in en maken daar een soort 'klasje' van. Andere scholen doen iets vergelijkbaars, maar dan ingedeeld naar uitstroomperspectief, of naar het deel uit de methode waar de leerlingen werken.  
Een leerkracht van een so cluster 3-school, kiest voor indeling van leerlingen in route 2 en 3, maar richt de instructie op route 2. Leerlingen van route 3 blijken ook van het aanbod op het niveau van route 2 te profiteren.  
Een andere school heeft eerst een indeling in routes gemaakt, maar vervolgens voor de instructie gekozen voor twee groepen: een groep krijgt les uit route 1 - 2 en een groep uit route 2 - 3.
- Het blijkt goed te werken om per groep een klassenconsultatie uit te voeren en om van iedere leerkracht uit de pilot een filmopname te maken. Van elke leerkracht uit de pilot wordt een brede klassikale instructie opgenomen (maximaal 10 minuten) en twee korte fragmenten van de verlengde instructie (aan leerroute 2 en 3, elk 5 minuten).



### Bijeenkomst 5 Evaluatie en reflectie

- Om zicht te krijgen op leereffecten neemt men Cito LOVS-toetsen af, doorgaans de versie voor 'Speciale Leerlingen'. Deze toetsen blijken niet te passen bij de werkwijze van Passende perspectieven. Scholen die hebben gekozen voor doelen uit de hogere leerjaren vinden de betreffende toetsitems niet terug in de toets die past bij het vaardigheidsniveau van de leerlingen. Methodegebonden toetsen bieden dat zicht wel.
- De gevoerde interviews laten zien dat de leerlingen in staat waren opdrachten met betrekking tot procenten goed uit te voeren, terwijl de basisvaardigheden nog niet tot op formeel niveau beheerst werden. De leerlinge van een sbo-school van wie het onderstaande werkblad en kladblaadje is, doet er erg lang over voor ze het antwoord op de opgave  $8 + 7$  heeft gevonden.



Dezelfde leerlinge kleurt de gevraagde percentages vlot en goed in de cirkels in en ook een optelopgave als  $\text{€}2,99 + \text{€}1,99 + \text{€}3,49 =$  rekt ze goed uit. De manier waarop ze de tussenantwoorden uitrekt, is zelfs verrassend handig.

'Ze maakt tien van de negens dat is 30 en trekt er vervolgens 3 vanaf: 27, 7 opschrijven, 2 boven de tientallen. Dan tien van de negens maken, dat valt weg tegen de twee, 4 erbij (24), 4 opschrijven, 2 naar de honderdtallen, dat is bij elkaar 8, dus antwoord 8,47.' (Interviewverslag, juli 2013)

Ook op de cluster 3-school bleken leerlingen verrassend goed met breuken te kunnen omgaan, terwijl ze in hun rekenboekje op niveau groep 5 en soms zelf groep 4 rekenden.

Sommige leerlingen uit de klas van Jantine gaven aan dat ze dingen kunnen die kinderen die met deel 7A bezig zijn nog niet kunnen! Dat is motiverend!

- Leerlingen raken gemotiveerd doordat ze deze opdrachten uit de hogere leerjaren aangeboden krijgen.
- Leerlingen die aanvankelijk in een lagere leerroute waren ingedeeld (route 3) of niet mee konden doen omdat ze in een andere klas zaten (Damian) bleken van het gegeven aanbod te profiteren.

## 4.2 Conclusie rekenpilots

Op basis van de resultaten uit het vorige hoofdstuk trekken we in dit hoofdstuk enkele conclusies. De twee hoofdvragen zijn daarbij de leidraad.

### *Producten bieden houvast: dialoog komt op gang*

Men is enthousiast over de producten en geeft aan er duidelijk houvast aan te hebben. De overzichten bieden in eerste instantie meer houvast dan de doelenlijsten, omdat in de overzichten het totale aanbod in een oogopslag te zien is. De overzichten nodigen uit tot het voeren van een inhoudelijk gesprek met collega's uit andere groepen. In de teambesprekingen heeft men het over de rekendoelen, maar ook over in gebruik zijnde hulpmiddelen en hoe daar in de verschillende groepen zoveel mogelijk een doorgaande lijn in aangebracht kan worden. Andere veelvoorkomende punten van discussie zijn het kiezen van passende toetsen en overdracht naar collega's. Het ontwikkelde materiaal biedt een kader, van waaruit men een gemeenschappelijke rekentaal kan ontwikkelen.

Binnen de school, maar ook tussen scholen komt dus een dialoog op gang over het rekenonderwijs. Hoewel dat niet het primaire doel van Passende perspectieven was, is het wel een zeer gewenst bij-effect.

### *Goed beeld van rekenniveau van leerlingen*

In het sbo en in het so blijken leerkrachten een genuanceerd beeld van de mogelijkheden van hun leerlingen te hebben. Ontwikkelingen waarbij sbo- en so-scholen een OPP voor alle leerlingen moeten maken lijkt zijn vruchten af te werpen. Gegevens uit het OPP (LOVS, IQ, belemmerende en bevorderende factoren) zijn direct voorhanden en nuanceren het beeld dat men heeft op basis van observaties in de rekenlessen. Informatie uit interviews met de leerlingen kan dit beeld nog aanscherpen. Vervolgens maakt men aan de hand van de rekendoelen in de leerroutes een inschatting of de betreffende leerlingen die doelen wel of niet beheersen. Op sbo- en so-scholen gaat het plaatsen van leerlingen op een leerlijn dan ook verrassend soepel. In het reguliere onderwijs is men minder gewend aan ontwikkelingsperspectieven en daar betreft het doorgaans ook veel minder leerlingen. Toch gaat het kiezen van een leerroute ook daar redelijk soepel.

Ook het zoeken van doelen gaat relatief vlot. De ene leerkracht is er sneller en vaardiger in dan de andere, maar op zich lukt het kiezen van doelen wel. Het kiezen van doelen alleen is echter niet voldoende om tot onderwijs te komen. Daarvoor is ook kennis nodig op het gebied van rekeninhoud en hoe die kan aansluiten bij de onderwijsbehoeftes van de leerlingen. Het lijkt erop dat de producten van Passende perspectieven sterk bijdragen aan het op gang brengen van een proces waarin de leerkrachten zich bewust worden van de noodzaak hun kennis op deze gebieden te verdiepen.

### *Verskil reguliere basisonderwijs en speciaal (basis) onderwijs*

Er is een verschil in de manier waarop de producten een functie kunnen hebben tussen het reguliere onderwijs en het speciaal (basis) onderwijs. In het s(b)o zijn in het laatste decennium grote veranderingen doorgevoerd zoals het werken met een ontwikkelingsperspectief en het bieden van passend onderwijs bij de onderwijsbehoeftes van de leerlingen. Ook heeft een verschuiving in werkwijze plaatsgevonden van sterk op het individu toegesneden onderwijsaanbod naar het meer planmatig handelen bijvoorbeeld via het model van HGW. In deze onderwijsvormen is de zorgstructuur (extra voorzieningen zoals IB-ers, therapeuten, klassenassistenten) in principe vanzelfsprekend op orde. In het reguliere onderwijs wordt van oudsher klassikaal gewerkt, vanuit een rekenmethode en zijn leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes een uitzondering. Ook daar moet gewerkt worden aan de zorgstructuur, maar die is niet vanzelfsprekend. Dit heeft consequenties voor de organisatie van het kunnen werken met Passende perspectieven. Immers, als een plan is gemaakt voor passend onderwijsaanbod, wie gaat dat dan uitvoeren? De producten blijken (ook) in het reguliere basisonderwijs wel een belangrijke functie te hebben in het krijgen van overzicht op doorgaande leerlijnen in het rekenonderwijs.

### *Professionalisering op het gebied van rekenonderwijs nodig*

Ervaringen in de pilots laten een noodzaak aan deskundige begeleiding op het gebied van rekenonderwijs op schoolniveau zien, gecombineerd met begeleiding bij de implementatie van Passende perspectieven op leerlingenniveau.

Scholen die startten met de pilot van Passende perspectieven deden dat op basis van het door hen geconstateerde knelpunt dat leerlingen referentieniveau 1F niet dreigen te halen.

Producten van Passende perspectieven blijken overzichtelijk, herkenbaar en helder, en bieden in principe een oplossing voor dit probleem. Werken met de leerroutes vraagt echter ook om kennis en inzicht op het gebied van rekenen en rekenonderwijs. Op veel scholen ontbrak het inzicht dat ze eerst het rekenonderwijs goed op orde moesten hebben en moeten zorgen voor een goede inhoudelijke doorgaande lijn, voordat ze op leerlingenniveau passend onderwijsaanbod kunnen genereren. Al in de eerste bijeenkomst, daar waar een leerroute gekozen moet worden, werd men zich hiervan bewust. Met name de overzichten van de leerroutes maken snel duidelijk of een team gewend is om met elkaar over hun rekenonderwijs te praten en om over de grenzen van het eigen leerjaar heen te kijken, of niet.

Op scholen waar rekenen al geruime tijd een speerpunt is en waar men al enigszins gewend is aan handelingsgericht en opbrengstgericht werken bieden de materialen meer houvast dan op scholen waar dit niet zo is.

Met Passende perspectieven maak je niet alleen de ondersteuningsbehoefte van de leerling expliciet, maar ook die van de leerkracht.

### *Verandering in werk- en denkwijze is nodig*

Passende perspectieven gaat uit van een werkwijze waarbij de leerkracht rekendoelen selecteert en bij de doelen passende activiteiten zoekt. Dit vraagt om doelgericht werken en denken waarbij bestaande materialen als bronnen dienen. Activiteiten kunnen afkomstig zijn uit de rekenmethode, maar het kunnen ook aanvullende materialen zijn, of door de leerkracht zelf bedachte activiteiten. Een houding waarbij de leerkracht enigszins boven de rekenmethode staat lijkt wel nodig om deze werkwijze te kunnen toepassen.

In de praktijk blijken slechts enkele leerkrachten te werken conform het grondidee van Passende perspectieven. De meeste leerkrachten hebben de op school in gebruik zijnde rekenmethode als leidraad. Het werken met doelen en het zoeken van passend onderwijsaanbod wordt door leerkrachten die doorgaans met een methode werken als lastig en bewerkelijk ervaren. Andere leerkrachten noemen het een uitdaging (Jantine, Petra, Bernadette, Carola, Monica). Dat zijn niet alleen de leerkrachten die al gewend zijn aan HGW en/of een speciale belangstelling voor rekenen hebben, maar ook leerkrachten die graag doelgericht willen werken.

### *Kiezen van doelen uit hogere leerjaren niet vanzelfsprekend*

Het kiezen van doelen uit de domeinen van de hogere leerjaren is voor de meeste leerkrachten geen vanzelfsprekendheid. Veel leerkrachten zijn, mogelijk vanuit een gevoel van onzekerheid, geneigd zich te beperken tot de bekende 'nabije doelen'. Wellicht heeft dit ook te maken met het feit in de materialen van Passende perspectieven te impliciet blijft hoe en wanneer de leerkracht die keuze kan maken. In een vervolgtraject wordt in dit kader nagedacht over een te ontwikkelen stappenplan.

### *Leerlingen blijken meer te kunnen dan verwacht*

Leerkrachten die ondanks dat de leerlingen daar ogenschijnlijk nog niet aan toe zijn ook kiezen voor doelen uit de hogere leerjaren, melden dat leerlingen dit verrassend goed blijken te kunnen. Ook de interviews met leerlingen laten een beeld zien waarbij leerlingen weliswaar nog niet alle doelen uit het domein getallen hebben gehaald, maar wel degelijk in staat zijn eenvoudige opgaven op het gebied van breuken en procenten uit te rekenen.

#### *Geschikte methodeonafhankelijke toetsen ontbreken*

Om het rekenonderwijs te evalueren maken scholen veelal gebruik van toetsen voor Speciale Leerlingen van Cito. Deze toetsen zijn echter niet zonder meer toepasbaar voor scholen die met de leerroutes van Passende perspectieven werken. De leerling hoeft immers niet alle doelen uit de lagere leerjaren op formeel niveau te bereiken, terwijl tegelijkertijd geschikte toetsitems nodig zijn om een beeld te krijgen van de leeropbrengsten van de domeinen uit de bovenbouw. Dat vraagt om een soort toetsbank waar de leerkracht passende items uit kan selecteren.

Cito-toetsen hebben onder andere als doel dat leerresultaten vergelijkbaar moeten zijn onafhankelijk van de onderwijssoort. De resultaten worden omgezet naar een vaardigheidsscore en die maken de bedoelde vergelijking mogelijk. Mocht een leerkracht een selectie willen maken in toetsitems uit de citotoetsen, dan is de uitslag niet meer te vertalen naar een bijbehorende vaardigheidsscore en zijn resultaten dus niet meer vergelijkbaar. Dit is een terugkerend punt van discussie waarvoor vooralsnog geen oplossing is gevonden.

#### *Overdracht naar collega's en teambrede implementatie*

Werken met Passende perspectieven vraagt om een visie op (reken)onderwijs die teambreed gedragen wordt. Invoering moet niet afhangen van het enthousiasme van een of enkele leerkrachten, maar moet ten minste door de directie worden ondersteund. Als de implementatie teambreed wordt doorgevoerd moet overdracht naar duopartners of collega's van andere jaargroepen geen probleem meer zijn.

De sbo-school in Gorinchem heeft twee leerkrachten die sterk redeneren vanuit de doelen en daar ook goed mee uit de voeten kunnen. Een andere leerkracht vindt het lastiger en is samen met de RT-er aan de slag gegaan om doelen te selecteren en er vervolgens aanbod uit de methode bij te zoeken. Men denkt met elkaar mee en doet elkaar suggesties aan de hand. In het regulier onderwijs werkt met name de IB-er of rekencoördinator en in mindere mate de leerkracht met de producten.

## 5. Algemene conclusie

Hieronder sommen we de algemene conclusies van de pilots nog eens op. Het gaat daarbij om conclusies die zijn getrokken naar aanleiding van zowel de taal- als rekenpilot. Voor een toelichting op deze conclusies verwijzen we naar de vakspecifieke conclusies (paragraaf 3.2 en 4.2).

- Producten bieden houvast: de dialoog op de school over (taal- en reken)onderwijs komt op gang.
- Leerkrachten hebben over het algemeen een goed beeld van de leerling.
- Passende perspectieven kan een impuls geven om een verandering in denk- en werkwijze te bewerkstelligen.
- Leerkrachten geven aan dat leerlingen meer kunnen dan verwacht.
- Een aantal randvoorwaarden zijn raadzaam gebleken: een stuurgroep op de school, externe ondersteuning (op onderdelen), tijd en enige veranderingsbereidheid.

Tijdens de taal- en rekenpilots Passende perspectieven is waardevolle kwalitatieve informatie verzameld. De producten en werkwijze blijken, onder de juiste omstandigheden ingevoerd, relevant, bruikbaar en verwacht effectief voor het gestelde probleem: hoe kunnen leerkrachten ondersteund worden om verantwoorde inhoudelijke keuzes te maken voor leerlingen die het fundamentele taal- en rekenniveau (1F) niet halen op 12-jarige leeftijd? Het effect op de prestaties van leerlingen zijn met dit onderzoek niet vast te stellen. Onderzoek bij een grotere groep scholen is raadzaam om te bevestigen of de bevindingen generaliseerbaar zijn. De taal- en rekenpilots leveren ook relevante informatie op over mogelijke verbeterpunten, aanpassingen en uitbreidingen van de interventies. In het volgende hoofdstuk is dit in de vorm van aanbevelingen beschreven. Uiteraard zijn er ook nog de nodige vragen uit de pilots voortgekomen, waarvoor niet direct pasklare adviezen of oplossingen te bedenken zijn. Het gaat om vragen zoals:

- Wie bepaalt het onderwijsaanbod? En niveau van de leerling? Zijn dat leerkrachten, een scholenbestuur?
- In hoeverre werken scholen opbrengstgericht? En met de referentieniveaus?
- Hoe gaan scholen om met data en met welk doel gebruikt men welke data?
- Hoe vullen scholen een ontwikkelingsperspectief in en wat is een 'OPP-leerling' eigenlijk?
- Hoe leidend is het uitstroomperspectief bij de inhoudelijke keuzes die je maakt, en hoe voorkom je daarbij streaming?
- Wat is 'een eigen leerlijn? Hoe verhoudt zich dat tot leerroutes?
- In hoeverre is het selecteren en arrangeren van lesmaterialen en leermiddelen een taak van de leerkracht? En is dat een specifiek type leerkracht die dit kan en op deze wijze werkt? Wat betekent dit voor de werkwijze en producten van Passende perspectieven?



## 6. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk sommen we aanbevelingen op naar aanleiding van de conclusies uit de taal- en rekenpilots. Hierbij maken we onderscheid tussen algemene aanbevelingen en taal- en rekenspecifieke aanbevelingen.

### **Algemene aanbevelingen**

1. *Ontwikkelen van een implementatiedraaiboek voor begeleiders en onderwijsadviseurs*  
Uit de pilots komt een beeld naar voren waaruit de conclusie te trekken is, dat schoolteams ondersteuning nodig hebben bij het volledig implementeren van Passende perspectieven. Waar het gaat om de fase die aan het kiezen van doelen voorafgaat (wat kunnen mijn leerlingen eigenlijk, oriënteren op het leerstofaanbod, welke hulpmiddelen zet ik in, wat doet mijn collega?) blijken de producten een duidelijke waarde te hebben. Leerkrachten gaan op basis van de informatie die ze over de leerlingen hebben met elkaar in gesprek over de inhoud, met de producten van Passende perspectieven als leidraad. Ook waar het gaat om het kiezen van doelen op leerlingenniveau blijken de producten en werkwijze van Passende perspectieven overzicht en daarmee houvast te bieden. Echter, de denk- en werkwijze om via doelen bij onderwijsactiviteiten uit te komen staat nog ver af van die van een doorsnee leerkracht. Die is doorgaans methodegestuurd, waar Passende perspectieven doelgericht is. Om meer doelgericht te kunnen werken is een omslag in denken bij de leerkracht nodig. In het sbo en in mindere mate in het so is de laatste jaren een ontwikkeling van methodegestuurd naar meer doelgericht onderwijs te constateren. In het regulier onderwijs is dit veel minder het geval.  
Het verdient sterk aanbeveling om een implementatiedraaiboek te ontwikkelen voor begeleiders, onderwijsadviseurs en master SEN opleidingen, zodat zij leerkrachten kunnen ondersteunen bij het maken van die omslag in denken.

Te denken valt aan verdere uitwerking van een implementatiedraaiboek:

- Stappenplan aanvullen met goede voorbeelden van de pilotscholen.
  - Te doorlopen stappen gedetailleerder beschrijven.
  - Stappenplan aanvullen met werkcyclus.
  - Informatie en tips opnemen over monitoren, toetsen en formatief evalueren van ontwikkeling van leerlingen en aangeven van de relatie tussen deze aspecten en protectieve en belemmerende factoren.
  - Suggesties doen om leerroutes te gebruiken in gesprekken met leerling, ouders en het vervolgonderwijs.
  - Advies geven over mogelijke verschillen in leerroute tussen vakgebieden (bijvoorbeeld voor taal in leerroute 2 en voor rekenen in leerroute 1) en binnen een vakgebied (voor domein x in leerroute 2 en voor domein y in leerroute 3).
  - Onderzoeken of en hoe het stappenplan bruikbaar is/kan worden gemaakt voor reguliere basisscholen met kleine aantallen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
2. *Werken met Passende perspectieven als onderdeel van schoolontwikkeling- en beleid*  
Herhaaldelijk is in de pilots waarneembaar dat het ontbreken van gericht schoolbeleid en dus ondersteuning vanuit het management de continuïteit van het ontwikkelingsproces kan

ondergraven. Ontbreekt een dergelijk beleid, inclusief faciliteiten om samen te werken en om een taal- of rekencoördinator specifieke taken te geven, dan is de kans op een geslaagd implementatietraject klein. Het werken met Passende perspectieven past binnen schoolontwikkeling omdat het een dialoog betreft over een fundamentele vraag, namelijk: welke taal- en rekenvaardigheden verwachten we van onze leerlingen?

In een beleidsplan, dat de grondslag van het ontwikkelwerk moet vormen, zou een *mission statement* opgenomen moeten zijn waarin duidelijk wordt gemaakt dat de bakens worden verzet. Werken met Passende perspectieven betekent immers dat ook onderwijsdoelen uit de hogere leerjaren en uit diverse domeinen worden nagestreefd. Daarvoor moet de nodige onderwijstijd gecreëerd worden. Om ook leerdoelen uit de hogere leerjaren binnen bereik te krijgen is het soms nodig om andere eisen te stellen aan het halen van sommige leerdoelen uit de lagere leerjaren. Sommige leerdoelen worden gehaald binnen een andere context op een ander handelingsniveau (bijvoorbeeld door het maken van een picto/tekening, het gebruikmaken van een hulpmiddel in plaats van uit het hoofd). Andere doelen kunnen achterwege blijven tegen de achtergrond van de functionaliteit van het doel voor de betreffende leerling. Ook naar de inspectie toe zou zo'n beleidsplan waardevolle informatie kunnen geven.

Bij het inbedden van de implementatie van Passende perspectieven als onderdeel van schoolontwikkeling kan gedacht worden aan de volgende aandachtspunten:

- Relatie met visie van de school.
- Relatie met opbrengstgericht werken en referentieniveaus.
- Omslag in denken en werken van methodegestuurd naar doelgericht.
- Mate van externe ondersteuning en interne organisatie.
- Professionele leeromgeving en ruimte voor dialoog).
- Verantwoording intern en extern.

### 3. Het ontwikkelen van planningsvaardigheid

Gezien de opmerkingen over de omvang en de moeilijkheden van het maken van goede planningen ontstaat de indruk dat het hier wellicht om een specifiek soort vaardigheid gaat die een leerkracht niet zo maar onder de knie heeft. Het soort planningen dat bij Passende perspectieven beoogd wordt, verschilt wezenlijk van het van dag tot dag uit de methode werken, met de vaste punten van 'start van een blok', zelfstandig werken-dagen, toetsmomenten, herhalingsmomenten en dergelijke. Steeds weer blijkt dat leerkrachten en teams daar de nodige ervaring mee moeten opdoen voordat ze dit wat makkelijker aangaat. Het lijkt aan te bevelen om aan het ontwikkelen van deze planningsvaardigheid gerichte aandacht te besteden, zoals het vastleggen van een periode om aan doelen te werken en het werken met diverse planningsdocumenten.

In dit kader is het wellicht raadzaam om de wenselijkheid van een digitaal planningsstelsel te verkennen. Te denken valt aan de volgende kenmerken:

- De gebruiker (leerkracht, IB-er) klikt op een doel in de leerroutes, waarna een lijstje met corresponderende doelen uit de doelenlijsten zichtbaar wordt. Zo hoeft de leerkracht niet nog eens te grasduinen in de doelenlijsten, waarmee de bewerkelijkheid van het kiezen van doelen vermindert.
- Op andere punten moet de gebruiker stukjes tekst zelf kunnen invullen, bijvoorbeeld ten aanzien van de beginsituatie van leerlingen en ten aanzien van geselecteerde lesmaterialen. Indien haalbaar zouden zulke eigen teksten via een bewaarknop eenvoudig naar een verzamelbox overgeheveld moeten kunnen worden.

Echter, vergaande digitalisering heeft als groot nadeel dat de leerkracht altijd maar een klein stukje van het totaal ziet, terwijl nou juist het totaaloverzicht zoveel meerwaarde blijkt te hebben. Men buigt zich over de overzichten en gaat aan de hand daarvan in discussie over het onderwijs aan de leerlingen. Het is daarom belangrijk dat dat totaaloverzicht te allen tijde



bewaakt blijft. Ook moeten we voorkomen dat de leerkracht(en) min of meer 'blind' de volgende set doelen krijgen voorgeschoteld, waardoor ze zelf niet meer hoeven na te denken. Bij leerlingvolgsystemen zoals bijvoorbeeld Parnassys en Datacare lijkt dat een risico.

#### *4. Toetsing/evaluatie*

In de pilots kwam regelmatig het knelpunt naar voren dat bestaande methode-onafhankelijke toetsen niet goed passen bij het aanbod van de leerroutes van Passende perspectieven. Zeker in een tijd waarin scholen steeds meer op hun toetsresultaten worden aangesproken is het van belang hier verder mee aan de slag te gaan. Alternatieve toetsvormen, bijvoorbeeld waarin naast het antwoord ook een beeld ontstaat over het denkproces van de leerling, zouden welkom zijn. Ook interviews met leerlingen en gerichte observaties leveren veel waardevolle kwalitatieve informatie op.

Voor taal blijkt er bovendien minder aanbod in de mondelinge taalvaardigheden en schrijven te zijn omdat het niet getoetst wordt.

In een tweede pilotronde zouden we voor enkele scholen zelf een toets kunnen samenstellen die zowel aan het begin als aan het eind van de te doorlopen cyclus wordt afgenomen.

Daarmee kan een beeld ontstaan van andere belangrijke evaluatieaspecten zoals notatiegedrag, praktische meetvaardigheid (rekenen) en strategiegebruik. Resultaten op de toetsen moeten een groei kunnen laten zien. Eventueel te constateren groei kan zeer motiverend werken, zowel voor de leerkracht als voor de leerling.

#### *Met betrekking tot het onderzoek*

- Nader onderzoeken of de resultaten generaliseerbaar zijn (onderzoek bij grotere groep scholen).
- Effectmeting bij leerlingen systematisch uitvoeren (onderzoek naar het bereikte curriculum).

#### *Aanbevelingen taalpilot*

1. Doelen in de leerroutes concreter omschrijven en voorbeelden geven.
2. Overdenken om spelling integraal op te nemen.
3. Voorbeelden geven om te differentiëren in verwerking en instructie, en het clusteren van leerlingen.
4. Groep 2 t/m 4 lichtere tekstkleur.
5. Codering in doelen aanbrengen.
6. Onderzoeken maatwerk aanpassingen.
7. Stap toevoegen of verduidelijken voor taal: eerst overzicht op alle domeinen voor een leerling, opnemen leerroutes voor alle domeinen in ontwikkelingsperspectief en dan voor uitvoer kiezen van een (sub)domein en selectie van doelen (inzoomen, uitzoomen en weer inzoomen);
8. Advies geven over selectie van doelen en clusteren van doelen, samenhang en koppeling tussen domeinen aangeven, sets van pakketjes doelen die haalbaar zijn in een bepaalde periode (zorgt voor tijdwinst bij selectie doelen);

#### *Aanbevelingen rekenpilot*

##### *1. Teambrede implementatie*

De vraag is wat een realistische verwachting is ten aanzien van de mogelijkheden van leerkrachten. De methode loslaten is moeilijk voor leerkrachten en het is ook de vraag in hoeverre dat nodig is. Is het bewust worden van de doelen al niet een hele stap? Deze constatering heeft geleid tot het ontwikkelen van een continuüm, met aan de rechterkant de oorspronkelijke werkwijze van Passende perspectieven en aan de linker kant de methode als startpunt. Daar tussenin zitten allerlei mogelijke varianten, waarbij de methode steeds meer een bron wordt in plaats van het primaire vertrekpunt. Het is de vraag op welke manier de producten houvast kunnen bieden aan leerkrachten die op verschillende

punten in het 'continuüm' zitten. Dit schema kan een plaats krijgen in het te ontwikkelen implementatiedraaiboek (zie aanbeveling 1).

2. *Klein beginnen bij de implementatie van Passende perspectieven*

Het verdient aanbeveling om klein te beginnen, dus eerst met een klein groepje leerlingen, met één leerroute en met één leerkracht. Na een eerste cyclus kan het uitgebreid worden naar meer leerlingen. Ook kan de betreffende leerkracht als 'ambassadeur' optreden en de werkwijze overdragen aan collega's.

3. *Goede overdracht naar een duo-partner*

Als doelgericht werken onderdeel uitmaakt van de schoolvisie zou overdracht naar een collega niet zo'n probleem moeten zijn. Leerkrachten kunnen gebruikmaken van een overdrachtschrift waarin ze elkaar informeren over 'wat heb ik gedaan' en 'wat is de komende periode extra nodig' bovenop het reguliere programma dat al gepland is. Voor overdracht naar duo-partner is het goed om te werken met groepsplannen - blokplannen - weekplannen en dagplannen. Het is belangrijk hier een doelgericht format voor te vinden die geen onnodige administratie met zich meebrengt. Een model waarbij een of enkele leerkrachten uit de (onder-), midden- en bovenbouw optreden als 'ambassadeurs' en vervolgens collega's enthousiasmeren lijkt kansen te bieden om de werkwijze te laten landen.

4. *Beginsituatie én onderwijsvoorgeschiedenis vaststellen?*

Op een van de pilotscholen die door SLO-medewerkers is bezocht deden zich wonderlijke schommelingen in het vaardigheidsniveau van leerlingen voor, tussen de verschillende leerjaren. Deze schommelingen zijn waarschijnlijk mede toe te schrijven aan de 'onderwijsvoorgeschiedenis' van de leerlingen. Een doorgaande lijn op rekengebied (en waarschijnlijk ook op andere vakgebieden) ontbreekt op deze school. Het is te overwegen om stap 1 in de werkcyclus uit te breiden met een suggestie om in het geval van dit soort schommelingen ook naar de onderwijsvoorgeschiedenis van leerlingen te kijken en gegevens hierover in het dossier op te nemen.

5. *Stimuleren van het kiezen van doelen uit hogere leerjaren*

Een ander punt waar nog niet direct een oplossing voor is gevonden, is het feit dat leerkrachten niet automatisch kiezen voor leerdoelen uit hogere leerjaren. Hoe komt een werkgroep of een individuele leerkracht zo ver dat ze durven te kiezen voor bijvoorbeeld 'ontwikkeling van de breukentaal' of 'meetvaardigheid met duimstok, maatbeker en weegschaal' terwijl de leerlingen qua algemeen vaardigheidsniveau ergens tweede helft groep 4 of eerste helft groep 5 zitten? Hierboven is al opgemerkt dat hierover in het stappenplan een tip kan worden opgenomen. Gezocht moet worden naar een manier om leerkrachten te stimuleren om ook doelen uit de hogere leerjaren te kiezen. Een denkbeeldige 'lijn' over de doelen heen, zoals in het figuur op pagina 26, zou moeten verduidelijken dat het de ambitie is om een combinatie van doelen uit hogere én lagere leerjaren te kiezen.

6. *Onderzoek naar plaats van de rekenmachine*

Over de rol die de rekenmachine zou kunnen vervullen, is in de pilots nog niet zoveel informatie naar voren gekomen. Weliswaar staat de machine op veel plaatsen in de leerroutes afgebeeld ten teken dat je deze in je onderwijs binnen diverse leerlijnen kunt gebruiken, maar hoe dit dan precies kan en welke resultaten het oplevert is nog niet onderzocht. Al met al blijft hier de nodige onduidelijkheid over.

# Bijlage 1 Leden expertgroep taal en leden expertgroep rekenen

## *Leden van de expertgroep rekenen*

Christien Janssen (Nieuwste Pabo Zuyd), Hans van 't Zelfde (Avans), Carla Compagnie (Marnix Academie, Utrecht), Ina Cijvat (Expertis), Henk Logtenberg en Ria Brandt (CPS), Belinda Terlouw en Maaïke Verschuren (KPZ), Els van Herpen en Marike Verschoor (Zwijsen), Iris Verbruggen en Rosalyn Hoogstrate (Cito), Annemiek van Leendert (Sensis), Yvonne van der Eerden (OBD Noordwest), Ine van de Sluis (CED Groep), Hannelore Veltman (KPC Groep), Jiska van Hall (Cedin), Jenneken van der Mark (APS), Marie-Jose Bunck (SvO), Evelyn Kroesbergen (UU, Faculteit FSW), Bronja Versteeg (Giralis), Diana Zwart (Windesheim), Rob Boelema (OCGH), Ceciel Borghouts (Borghouts Rekenadvies), Marjolijn Peltenburg (UU, Flsme/Marnix Academie).

## *Leden van de expertgroep taal*

Corine Ballering (CPS), Ada van Dalen (Marnix Academie), Paula Eversdijk (Avans Hogeschool), Sonja Jansma (Kentalis/Sprong Vooruit), Wilmie Jenniskens (Nieuwste Pabo Zuyd), Astrid Mols (Cito), Jolanda van der Raadt (Leerplein 055), Lidwien Soutberg (OCGH), Judith Vloedgraven (Cito), Hanneke Wentink (Saxion).



## Bijlage 2 Deelnemende pilotscholen

- SBO De Prinsenhof, Zoetermeer
- SBO De Evenaar, Nieuwegein
- SBO De Kans, Amsterdam
- SBO De Blinker, Geleen
- SBO De Boemerang, Apeldoorn
- SBO De Watergeus, Lelystad
- SBO Beatrix de Burcht, Gorinchem
- SBO Koningin Julianaschool, Culemborg
- SBO Westerwel, Tilburg
- SBO Hertog den Brabant, Vught
- SBO De Tweern, Goes
- SBO Kingma, Amersfoort
- SBO De Wissel, Hoorn
- SBO St Bernardus, Gulpen
- SBO De Balans, Roermond
- SBO De Hasselbraam, Amsterdam
- SBO De Wissel, Veghel
- SBO Zonnewijzer, Valkenswaard
- SBO De Toermalijn, Helmond
- BaO De Violenschool, Hilversum
- BaO De Meiboom, Nijmegen
- BaO Noordmansschool, Amsterdam
- BaO De Vlinderboom, Dongen
- BaO Het Palet, Hapert
- SO cluster 1, Bartimeus, Lochem
- SO cluster 1, Visio, Rotterdam
- SO cluster 2, Dr Bosschool Kentalis, Arnhem
- SO cluster 3, Schuttersbosch, Hengelo
- SO cluster 3, Lichtenbeek, Arnhem

# Bijlage 3 Instrumenten dataverzameling (voorbeelden)

In deze bijlage zijn een aantal voorbeelden opgenomen van instrumenten die gebruikt zijn om data te verzamelen. Voor meer informatie of inzage kunt u contact opnemen met de auteurs.

De volgende voorbeelden zijn in de bijlage opgenomen:

- Algemene inleiding draaiboek
- Inhoudsopgave draaiboek
- Formulier voor intake
- Logboek bijeenkomst 1
- Dagboek bijeenkomst 1
- Vragenlijst Passende perspectieven pilots

# Algemene inleiding draaiboek

## Voorwoord

Deze map is ontwikkeld voor de coördinatoren van de pilots Passende perspectieven. Het is te gebruiken als richtlijn voor het uitvoeren van de pilot en geeft op hoofdlijnen de opzet en organisatie weer. Het doel van de pilot is om enerzijds de leerplanproducten, die door het project Passende perspectieven zijn ontwikkeld, uit te proberen. En anderzijds is het om na te gaan of deze producten voldoende houvast bieden bij het maken van verantwoorde keuzes in het taal- en rekenaanbod.

De ontwikkelde leerplanproducten zijn bedoeld om scholen te ondersteunen bij het formuleren van een passend reken- of taalaanbod voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het zijn vooral die leerlingen, die naar verwachting 1F op 12-jarige leeftijd niet zullen halen. Door weloverwogen keuzes in het reken- of taalaanbod voor leerlingen te maken is de verwachting dat de scholen, met gebruikmaking van de ontwikkelde leerplanproducten, deze leerlingen een stukje verder op weg kunnen helpen.

Voor het uitvoeren van de pilot wordt uitgegaan van de organisatie van vijf bijeenkomsten. Elke bijeenkomst vertegenwoordigt een stap van het proces om weloverwogen keuzes te maken in het onderwijsaanbod voor deze leerlingen. Deze bijeenkomsten worden in hoofdlijnen beschreven. De precieze invulling zal door de coördinator samen met de werkgroep worden gedaan. Op deze manier wordt de pilot ingebed in de huidige onderwijssituatie van de school. De uiteindelijke bevindingen van de scholen over de inzet en bruikbaarheid van de leerplanproducten en opzet van deze map spelen een belangrijke rol in de verdere aanscherping hiervan.

Wilt u meer weten? Neem dan contact op met SLO.

Taalpilots:

Mieneke Langberg: [m.langberg@slo.nl](mailto:m.langberg@slo.nl)

Rekenpilots:

Nina Boswinkel: [n.boswinkel@slo.nl](mailto:n.boswinkel@slo.nl)

# Inhoudsopgave draaiboek

## **Algemeen**

- Voorwoord
- Uitgangspunten
- Informatie over de pilot

## **Intakeformulier**

### **Bijeenkomst 1**

- Opzet
- Logboek bijeenkomst 1
- Dagboek bijeenkomst 1

### **Bijeenkomst 2**

- Opzet
- Logboek bijeenkomst 2
- Dagboek bijeenkomst 2

### **Bijeenkomst 3**

- Opzet
- Logboek bijeenkomst 3
- Dagboek bijeenkomst 3

### **Bijeenkomst 4**

- Opzet
- Logboek bijeenkomst 4
- Dagboek bijeenkomst 4

### **Bijeenkomst 5**

- Opzet
- Logboek bijeenkomst 5
- Dagboek bijeenkomst 5

## **Overig**

- Overzicht producten van Passende perspectieven taal en rekenen
- Logboek
- Dagboek



# Formulier voor intake

## Toelichting

### **Wie vult dit intakeformulier in?**

Dit formulier zal ingevuld worden door de coördinator van de pilot in samenspraak met de directie, voordat er daadwerkelijk met de pilot gestart gaat worden. In sommige gevallen is deze informatie vanuit de school al bij SLO bekend, dan hoeft u niet alsnog deze informatie in te vullen. In andere gevallen is dat nog niet het geval en zal de school gevraagd worden om deze informatie in te vullen.

### **Het doel van de intake**

Het doel van de intake is om een beeld te krijgen hoe de school omgaat met leerlingen met een ontwikkelingsperspectief en in welke mate de school bezig is met handelings- en opbrengstgericht werken, et cetera. Resultaat van de intake moet ook zijn dat de pilotschool een keuze heeft gemaakt over hoeveel en welke leerlingen aan de pilot deel gaan nemen.

## Formulier voor de intake

<b>Algemene gegevens</b>	
Naam van de school: Adres van de school:  Naam van de coördinator: Email van de coördinator:  Doet mee aan rekenpilot taal / rekenen	
<b>Korte beschrijving van de school</b>	
Type school:  Totaal aantal leerlingen:	
<b>Leerlinggegevens</b>	
Hoe ziet het uitstroomperspectief van de groep schoolverlaters er uit (globaal)?	... % vmbo-t of hoger
	... % vmbo-k of b
	... % vmbo-k of b met lwo
	... % praktijkonderwijs
	... % vso-arbeidsmarktgericht
Voor hoeveel leerlingen stelt de school voor het komende schooljaar een OPP op?	... leerlingen
Voor hoeveel van deze leerlingen met OPP wilt u deze pilot inzetten?  En uit welke groepen komen deze leerlingen?	... leerlingen  ..... leerlingen uit groep ..... ..... leerlingen uit groep .....

**Leerlijn- en methodegebruik op de school**

Hoe werkt de school nu met leerlijnen en de daarbij behorende werkwijze (HGW en OGW)?

Welke taal- of rekenleerlijnen gebruikt de school?

Welke taal- of rekenmethoden gebruikt de school?

Welke aanvullende taal- of rekenmaterialen en -middelen gebruikt de school?

Ruimte voor vragen en/of opmerkingen:

# Logboek bijeenkomst 1

## In kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen en het plaatsen van leerlingen in een leerroute

Algemene gegevens	
Naam van de school en coördinator:	
Datum bijeenkomst:	

### Terugblik

Welke leerlinggegevens zijn verzameld?
Op welke manier registreert de school de gegevens?
Welke gegevens missen jullie nog?

Geef aan welke producten van Passende perspectieven zijn gebruikt:

- 0 wegwijzer
- 0 doelenlijsten (rekenen)
- 0 profielschetsen
- 0 overzicht van leerroute 1
- 0 overzicht van leerroute 2
- 0 overzicht van leerroute 3

Voor welke domeinen is gekozen?

.....  
.....

En voor welke subdomeinen/onderdelen?

.....  
.....

Beschrijf kort wat is gedaan met de materialen om de leerlingen in een leerroute te plaatsen.
---


Wat ging goed? Wat ging minder? Licht je antwoord kort toe.

Ruimte voor vragen en/of opmerkingen:



## Dagboek bijeenkomst 1

### In kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen en het plaatsen van leerlingen in een leerroute

Algemene gegevens	
Naam	
Datum	
Specifieke gegevens	
Opmerkingen bij de volgende producten (kruis aan):	<input type="checkbox"/> overzicht van leerroute 1 <input type="checkbox"/> overzicht van leerroute 2 <input type="checkbox"/> overzicht van leerroute 3 <input type="checkbox"/> profielschetsen <input type="checkbox"/> doelenlijsten <input type="checkbox"/> overige gebruikte materialen, namelijk ...
Omcirkel de Smiley die het beste uw ervaringen met deze stap weergeeft: Toelichting:	
Opmerkingen bij de producten van Passende perspectieven (positieve ervaringen, knelpunten, reacties van leerlingen, leerlingenwerk ....):	

**1. In kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen en het plaatsen van leerlingen in een leerroute (vervolg)**

Opmerkingen

**Neem deze notities mee naar de volgende bijeenkomst.**



## Vragenlijst Passende perspectieven pilots

### Per onderzoeksvraag

#### Hoofdvraag 1

In hoeverre bieden de door Passende perspectieven ontwikkelde leerplanproducten de leerkracht voldoende houvast om verantwoorde keuzes in leerstof te kunnen maken?

*Definitie: de manier waarop leerkrachten de producten gebruiken om keuzes te maken*

	mee oneens		mee eens	
I. De leerkracht slaagt erin om verantwoorde keuzes in doelen te maken (zeker niet te laag, niet te hoog).	1	2	3	4
II. De leerkracht maakt verantwoorde keuzes in inhoud.	1	2	3	4
III. De leerkracht laat alle relevante domeinen aan bod komen.	1	2	3	4
IV. Het gebruikte (les)materiaal sluit aan bij de leerling.	1	2	3	4
V. De leerkracht vindt dat het zijn rol is om keuzes te maken.	1	2	3	4
VI. De visie van Passende perspectieven sluit aan bij de visie van de school.	1	2	3	4
VII. Het lukt de pilotschool om tijd vrij te maken om met de producten van Passende perspectieven keuzes te maken.	1	2	3	4
VIII. De producten van Passende perspectieven worden voornamelijk gebruikt als planningsdocumenten.	1	2	3	4
IX. De producten van Passende perspectieven worden voornamelijk gebruikt als discussiestukken.	1	2	3	4
X. De producten van Passende perspectieven worden met name gebruikt door de intern begeleider.	1	2	3	4
XI. De producten van Passende perspectieven worden met name gebruikt door de leerkracht.	1	2	3	4
XII. De producten van Passende perspectieven worden voornamelijk gebruikt op schoolniveau.	1	2	3	4
XIII. De producten van Passende perspectieven worden voornamelijk gebruikt op groepsniveau.	1	2	3	4
XIV. De producten van Passende perspectieven worden voornamelijk gebruikt op leerlingniveau.	1	2	3	4

### Deelvraag 1a

In hoeverre voldoen de structuur, inhoud en vormgeving van de producten om de leerkracht houvast te bieden om verantwoorde keuzes in leerstof te maken?

*Definitie: de mate waarin de producten gelezen en begrepen zijn door gebruikers.*

	mee oneens		mee eens	
I. De producten van Passende perspectieven zijn gelezen door de intern begeleider.	1	2	3	4
II. De producten van Passende perspectieven zijn gelezen door de leerkracht.	1	2	3	4
III. De producten van Passende perspectieven worden begrepen door de intern begeleider.	1	2	3	4
IV. De producten van Passende perspectieven worden begrepen door de leerkracht.	1	2	3	4
V. De leerkracht heeft voldoende kennis en vaardigheden in huis hebben om met de producten van Passende perspectieven te werken.	1	2	3	4
VI. De kennis en vaardigheden die de leerkracht moet hebben om met producten van Passende perspectieven te werken, moet elke leerkracht in huis hebben.	1	2	3	4

### Deelvraag 1b

Welke aanvulling of aanpassing van de bestaande materialen is nodig om het maken van keuzes makkelijker te maken?

[Open vraag]

### Hoofdvraag 2

Welke ondersteuning hebben leerkrachten nodig in het proces van het uitvoeren van gemaakte keuzes in de praktijk?

	mee oneens		mee eens	
I. Leerkrachten hebben voldoende kennis over de taalontwikkeling.	1	2	3	4
II. Leerkrachten hebben voldoende kennis van taalproblematiek bij leerlingen.	1	2	3	4
III. Leerkrachten hebben voldoende vaardigheden om te differentiëren.	1	2	3	4
IV. Leerkrachten hebben ondersteuning nodig om het proces van het uitvoeren van gemaakte keuzes in de praktijk te realiseren.	1	2	3	4
V. Deze ondersteuning kan worden gegeven door de intern begeleider op school.	1	2	3	4
VI. Het is nodig deze ondersteuning te geven door een externe begeleider.	1	2	3	4

Deelvraag 2a

In welke mate sluit het proces van het uitvoeren van gemaakte keuzes aan bij de huidige werkwijze van de school/leerkracht?

	mee oneens		mee eens	
I. Het proces dat beschreven wordt in het draaiboek sluit aan bij de huidige werkwijze van de school.	1	2	3	4
II. Het proces dat beschreven wordt in het draaiboek sluit aan bij de huidige werkwijze van de IB-er.	1	2	3	4
III. Het proces dat beschreven wordt in het draaiboek sluit aan bij de huidige werkwijze van de leerkracht.	1	2	3	4
IV. De school is tevreden over de werkwijze.	1	2	3	4
V. De IB-er is tevreden over de werkwijze.	1	2	3	4
VI. De leerkracht is tevreden over de werkwijze.	1	2	3	4
VII. De leerling is tevreden over de werkwijze.	1	2	3	4
VIII. De ouders zijn tevreden over de werkwijze.	1	2	3	4

Deelvraag 2b

Welke ondersteuning is nodig om het uitvoeren van de gemaakte keuzes in leerstofaanbod te vergemakkelijken?

[Open vraag]

**Per bijeenkomst**

	mee oneens		mee eens	
I. De leerkracht heeft voldoende (toets/observatie)gegevens om de ontwikkeling van de leerling in beeld te brengen.	1	2	3	4
II. De leerkracht is in staat om relevante leerling gegevens te verzamelen, analyseren en interpreteren.	1	2	3	4
III. De leerkracht kan sterke en zwakke taalkanten van de leerling benoemen.	1	2	3	4
IV. De leerkracht is in staat om op basis van gegevens de leerling in een leerroute te plaatsen.	1	2	3	4
V. De leerkracht plaatst de leerling voor verschillende domeinen in een andere leerroute, indien relevant.	1	2	3	4
VI. De leerkracht kan indien nodig de leerling in een andere leerroute plaatsen.	1	2	3	4
VII. De producten van Passende perspectieven helpen bij het plaatsen van een leerling in een leerroute.	1	2	3	4
VIII. De leerkracht is in staat om materialen te selecteren bij de doelen.	1	2	3	4
IX. De leerkracht is in staat om de geselecteerde materialen in zijn les toe te passen.	1	2	3	4
X. De leerkracht is in staat om de voortgang/ontwikkeling te monitoren.	1	2	3	4

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12  
7511 JE Enschede

Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

**slo**