



Groepsplanloos werken in de basisschool

Van zinloze administratie
naar betekenisvolle afspraak

Wijnand Gijzen & Menno van Hasselt, november 2016





Inhoud

4 Eén taal

6 Lef

8 Het lonkend perspectief

10 Leeswijzer

deel I Argumentatie

12 De doelen besproken

14 De oorzaken verkend

18 De oplossing begrepen

21 Zes uitgangspunten van opbrengstgericht passend onderwijs

deel II Praktische uitwerking

24 Het onderwijsplan

34 Het schooloverzicht

38 Het groepsoverzicht

41 De schoolbespreking

deel III Groepsplanloos sturen

49 Leidinggeven

53 Verantwoorden

56 Kritische afwegingen

58 Nawoord

60 Colofon



“Kom uit de
comfortzone en durf
de verandering door
te voeren.”

Corrie Kobbi, Intern begeleider KBS De Fontein - Den Haag



Eén taal

Als verbindingsofficier tussen directie en het team zie ik al jaren de worsteling van mijn collega's met de papieren tijger die groepsplan heet. Leerkrachten maakten het plan voor mij, de directie en de inspectie. De directie ziet dat het groepsplan geen weergave is van de dagelijkse onderwijspraktijk, maar wil wel zicht houden op de manier waarop leerkrachten werken aan het realiseren van de schoolambities. Het voelt als een juk, terwijl het groepsplan niet verplicht is.

Groepsplanloos werken, zoals dat in deze publicatie wordt gepresenteerd, biedt ons een alternatief. De zes uitgangspunten van de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs en het schema met de vijf onderwijsstrategieën voor passend onderwijs geven ons grip. De publicatie bevat bruikbare handreikingen waarmee je een onderwijsplan, een school- en groepsoverzicht en een schoolbespreking kunt organiseren. Dit alles heb je nodig om groepsplanloos te kunnen werken. Hierbij hebben de auteurs de verschillen tussen leerlingen en tussen leerkrachten niet uit het oog verloren.

Het pendelen tussen school-, groeps- en leerlingniveau is iets dat ik dagelijks doe als intern begeleider, maar hoe neem ik hierin mijn directie en team mee? Deze nieuwe werkwijze vat mijn dagelijkse praktijk duidelijk samen; het biedt een focus binnen de brij van alles wat moet en het geeft mij één taal waarmee ik met leerkrachten, directie en collega-IB'ers tot de essentie kan komen van goed onderwijs en adequate begeleiding. Dit schooljaar is het mijn uitdaging om groepsplanloos werken samen met het team vorm te gaan geven.

Mijn advies: kom uit de comfortzone en durf de verandering door te voeren die we met zijn allen willen in het onderwijs. Ik wens jullie veel wijsheid en moed toe. Gooi het roer om en ga het doen!

Corrie Kobbi, Intern begeleider KBS De Fontein - Den Haag



“Een andere structuur
in combinatie met
een vermindering van
administratielast.”

Loek Schueler, Voorzitter CNV Onderwijs



Foto: René Bouwman

Lef

Dat groepsplannen niet verplicht zijn, was in 2013 welkom nieuws voor veel leerkrachten. Zij vroegen zich al langer af wat de groepsplannen inhoudelijk toevoegden aan de dagelijkse lespraktijk. Het was vooral administratieve ballast. Naar aanleiding van een werkdrukonderzoek publiceerde CNV Onderwijs drie jaar geleden een overzichtstabel over wat er wel en niet moet van de inspectie.

Als vakbond zijn we constant op zoek naar het bieden van een juiste omgeving waarin professionals lesgeven, ondersteuning bieden of leidinggeven. Dit los je niet op door bureaucratische processen op te tuigen, maar vooral door ruimte te bieden. De ruimte rondom de niet-verplichte groepsplannen is er één van. Maar het blijkt de nodige lef te vragen om groepsplannen los te laten. Het roept nieuwe vragen en dilemma's op, want hoe verantwoord je dan gedifferentieerd lesgeven? En hoe draag je dat over aan je collega's?

Ik lees in deze publicatie eindelijk een werkwijze die handvatten biedt voor een andere structuur in combinatie met een vermindering van administratielast. Ik hoop dat met deze publicatie de discussie rondom groepsplannen op scholen wordt geïnspireerd en gevoed. En dat teams gaan zoeken naar de mogelijke oplossingen die passen bij hun eigen school. Dit vereist wel wat lef en een open sfeer voor de dialoog.

Laat je door deze publicatie inspireren en haal eruit wat er voor jouw school in zit. Tot slot wens ik je heel veel succes om hiermee aan de slag te gaan en het onderwijs nog weer een stukje beter te maken!

Loek Schueler, Voorzitter CNV Onderwijs



“Een verademing
om zo met onderwijs
 bezig te zijn.
De inhoud staat
centraal, niet de
administratie.”



Het lonkend perspectief

Laten we beginnen bij het eindpunt van deze publicatie. Groepsplanloos werken is: planmatig werken zonder groepsplan. We vervangen het plan door afspraken over interventies op school-, groeps- en leerlingniveau. Deze interventies zijn aanpassingen voor de duur van een halfjaar op het onderwijsprogramma dat een school heeft beschreven in wat wij het onderwijsplan noemen. Hierin staan per vakgebied op maximaal twee A4'tjes afspraken over de opbrengsten die de school nastreeft, de schoolambities, en de manier waarop het onderwijs passend wordt gemaakt op de hele schoolpopulatie. Het onderwijsplan staat vast voor zolang het werkt. Hiermee wordt het dé standaard die voor alle leerkrachten en voor alle groepen geldt.

De interventies worden vastgesteld tijdens een schoolbespreking. Daarbij gebruiken we, naast het onderwijsplan, een tweetal monitors: het schooloverzicht en het groepsoverzicht. Het schooloverzicht geeft door zijn specifieke weergave inzicht in waar de school, en elke groep afzonderlijk, staat bij het realiseren van de schoolambities. Het groepsoverzicht bevat per leerling de respons op instructie. Deze respons bestaat uit drie delen: vaardigheidsgroei, leerdoelbeheersing en betrokkenheid. Samen geven ze aan of een leerling opbrengstgericht en passend onderwijs heeft genoten. Bij het hanteren van deze monitors geldt het uitgangspunt: zo min mogelijk administratie, zoveel mogelijk betekenis voor alle leerkrachten.

Groepsplanloos werken wordt mogelijk door uit te zoomen van het groeps- naar het schoolniveau en door te focussen op halfjaarlijkse interventies. Daarmee wordt een antwoord gegeven op drie onderliggende oorzaken die bijdragen aan de geringe betekenis die een groepsplan voor een leerkracht heeft. We beëindigen de spanning tussen het statische groepsplan en de dynamische werkelijkheid, we ondersteunen leerkrachten bij de vertaalslag van de aanpassing van lesmethodes en leermiddelen in plaats van de klakkeloze toepassing ervan, en we zorgen ervoor dat het groepsbeleid rechtstreeks wordt verbonden met het schoolbeleid.

Werken met groepsplannen ging allang niet meer over het doel, maar over de administratieve tredmolen. 'Ik doe de dingen dubbel', 'het levert me niets op' en 'het kost me te veel tijd' zijn uitingen van de geringe betekenis die een groepsplan voor een leerkracht heeft. Uit de pilot, die we met een aantal scholen hebben uitgevoerd, blijkt dat leerkrachten onze werkwijze omarmen. Ze voelen zich sterker met elkaar verbonden door samen onderwijs te maken dat opbrengstgericht en passend is. Klinkt dit als een lonkend perspectief? Dan ben je klaar om verder te lezen ...



“Focus op een
alternatief voor het
groepsplan.”



Leeswijzer

Deze publicatie is zo opgebouwd dat je eventueel hoofdstukken kunt overslaan. Dit geldt bijvoorbeeld voor de lezers die al bekend zijn met de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs. Elk hoofdstuk start met een inleiding, een korte schets en de opbrengstverwachting richting de lezer. Op grond hiervan kun je kiezen: ik lees verder of ik ga door naar het volgende hoofdstuk. De uitleiding van elk hoofdstuk gaat in op waar je nu staat. Het is een moment van reflectie en tevens een brug naar het volgende hoofdstuk. Voordat je start, geven we nog vier belangrijke leesaanwijzingen.

Studerend lezen

Groepsplanloos werken is gebaseerd op de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs. Voor lezers die hiermee relatief onbekend zijn, betekent dit dat het regelmatig 'even doorbijten' is om de inhoud goed te begrijpen. Studerend lezen is een algemeen advies aan alle lezers. Ter ondersteuning hebben we een tussenhoofdstuk ingevoegd waarin de zes uitgangspunten op een rijtje staan.

Planloos ≠ afspraakloos

Groepsplanloos werken is niet vrijblijvend in de zin van: 'groepsplannen afgeschafte en klaar!' Dat zou te gemakkelijk zijn. De doelen ervan blijven recht overeind, het groepsplan als administratief middel gaat overboord. Om deze doelen te waarborgen, komt er wel iets voor het groepsplan in de plaats. Planloos staat niet gelijk aan afspraakloos!

Blauwdruk

In deze publicatie wordt een blauwdruk neergelegd. Het is dus geen keurslijf. Het begrijpen en toepassen van de achterliggende redenering van groepsplanloos werken is belangrijker dan het hanteren van de formats die gebruikt zijn om de werkwijze te illustreren. Neem kennis van wat hier wordt geschreven, maar geef er zelf vorm aan. Laat je hierbij niet leiden door de (on)mogelijkheden van je eigen leerlingvolgsysteem. De vorm volgt de inhoud, en niet andersom. Kom tijdens het lezen dan ook los van je eigen administratieve procedures. Liever (gedeeltelijk) niet-gedigitaliseerd werken, dan je te voegen naar systemen die je weer terugduwen in de oude werkwijze.

Ga op onderzoek uit

Onder het groepsplanloos werken liggen een aantal onderwijskundige concepten. Deze lopen als rode draden door deze publicatie. In verband met onze focus op een alternatief voor het groepsplan, het administratieve middel dus, beperken we ons tot de hoofdlijnen. Hierdoor zou je met onbeantwoorde vragen kunnen blijven zitten. Daarnaast gaan we bij de praktische uitwerkingen niet in op (alle denkbare) details. Dat kan een gevoel van 'losse eindjes' oproepen. In beide gevallen geldt: ga zelf op onderzoek uit. Daarbij kun je onder andere gebruikmaken van artikelen die je gratis kunt downloaden van de publicatiepagina van de site www.masterclassopo.nl. Hoe beter je het gedachtegoed en de werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs begrijpt, hoe beter je groepsplanloos werken kunt toepassen.

De belangrijkste afbeeldingen zijn te downloaden van www.groepsplanloos.nl.



deel I

Argumentatie



De doelen besproken

Binnen een school wordt niemand echt gelukkig van het werken met groepsplannen. De bezwaren van leerkrachten – ‘het levert me niets op’, ‘ik doe dingen dubbel’ etc. – zijn uitingen van de geringe betekenis die het groepsplan voor hun dagelijks handelen in de groep heeft. Omdat velen in het onderwijs met het idee leven dat het werken met groepsplannen een wettelijke verplichting is, voelt het als een molensteen om de nek. De administratieve kant ervan is op de voorgrond geraakt, terwijl de doelen erachter zijn ondergesneeuwd. Wat hebben we eigenlijk ooit met het groepsplan willen bereiken?

“ In dit hoofdstuk bespreken we dat groepsplannen bedoeld zijn als administratief middel bij het plannen van het onderwijs dat ten eerste opbrengstgericht is en ten tweede passend is. Het is voor jou als lezer van belang deze doelen scherp voor ogen te hebben, omdat dit is wat we beogen te behouden als we het groepsplan als administratief middel overboord zetten. ”

Doel 1: opbrengsten realiseren

Scholen zijn ervoor om leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen. We leren onze kinderen wat wij als volwassenen belangrijk en noodzakelijk vinden. Daarmee zorgen we ervoor dat de maatschappij en economie van de toekomst ten minste net zo goed – maar liefst nog beter – functioneert en dat elk mens daarin een betekenisvolle plaats heeft. Vrijwel elke leerkracht is het hiermee eens. Zij zijn het onderwijs ingegaan om meerwaarde te bieden. Ieder vanuit zijn eigen motivatie en visie op de wijze waarop deze toegevoegde waarde kan worden bereikt.

Het groepsplan is bedoeld als een planningsinstrument in het proces van opbrengstgericht werken. Dit proces start met het verzamelen van gegevens van alle leerlingen in een groep, zoals toetsresultaten en observaties. Deze gegevens worden vergeleken met de landelijke normen of de eigen schoolambities. Op basis van een analyse wordt een aanpassing op het bestaande onderwijsaanbod gepland en vervolgens uitgevoerd. Op deze manier wordt toegewerkt naar het bereiken van de gewenste opbrengsten.

Doel 2: passend onderwijzen

Als in de maatschappij van de toekomst iedereen een plek heeft die past bij zijn talenten, voorkeuren en beperkingen, moet de school daar op zijn minst een afspiegeling van zijn. Passend onderwijs is een verplichting vanuit de overheid. In het algemeen zijn leerkrachten het eens met het idee dat leerlingen onderwijs moeten krijgen dat aansluit bij hun behoeften. Over de manier waarop hieraan invulling moet worden gegeven, lopen de meningen echter uiteen.

Een groepsplan is bedoeld als instrument om het onderwijs zo te plannen dat het aansluit op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het plan wordt gebruikt in het proces van handelingsgericht werken. Dit proces eindigt met didactische, pedagogische en organisatorische aanpassingen die nodig zijn om met een groep, een groep leerlingen of een individuele leerling, eventueel in samenwerking met de ouders, het volgende doel te bereiken. Onderwijs is passend als aan de behoeften van alle leerlingen wordt voldaan.



Als leerkrachten het in de kern eens zijn met de onderliggende doelen die door middel van een groepsplan bereikt moeten worden, waarom gaan ze er dan niet gemotiveerd mee aan de slag? Wat is de achterliggende reden die dit verklaart? Het antwoord op deze vraag is kort: het groepsplan heeft te weinig betekenis voor het dagelijks handelen. Voor weinig leerkrachten is het een waardevol sturingsmiddel bij het realiseren van opbrengstgericht en passend onderwijs. In andere woorden: de meerwaarde van het groepsplan is door de afstand tussen het plan en de praktijk eenvoudigweg te beperkt. De vervolgvraag is dan: hoe komt dat?

“ Kun je je vinden in deze doelen of kijk je er fundamenteel anders tegenaan? In het eerste geval blader je door naar het volgende hoofdstuk. Voel je enige weerstand? Probeer deze dan los te laten en lees verder met ‘nieuwe ogen’. Wellicht is het verschil met de doelen die jij altijd voor ogen had, kleiner dan je denkt. ”



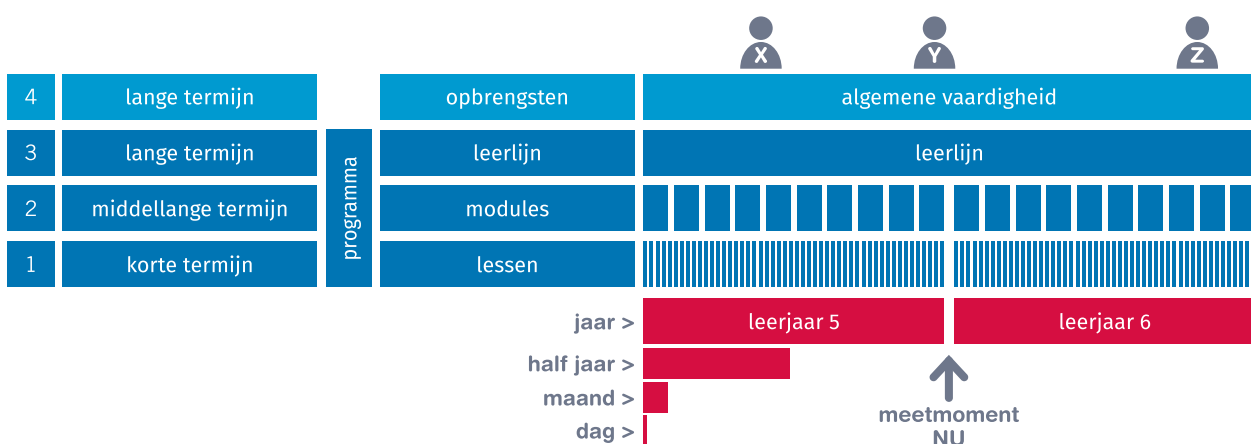
De oorzaken verkend

Het werken met groepsplannen is ooit gestart vanuit het idee dat daarmee opbrengstgericht en passend onderwijs kon worden gepland. Het groepsplan heeft echter nooit de betekenis gehad die ermee beoogd werd. Dat is dan ook het vertrekpunt voor onze analyse. Met het kennen van de oorzaken zijn we in staat om de argumentatie op te bouwen die nodig is om te komen tot het beoogde alternatief: planmatig werken zonder groepsplan.

“ In dit hoofdstuk bespreken we het model van de didactische grootheden. Dit model helpt je bij het begrijpen van de drie oorzaken die de beperkte waarde van het groepsplan voor het dagelijks handelen van een leerkracht verklaren. ”

Didactische grootheden

In vrijwel elke basisschool wordt bewust of onbewust gewerkt met vier didactische grootheden. Zie **afbeelding 1**. We noemen ze ‘grootheden’ omdat ze verwijzen naar de omvang van de doelen die met de leerlingen worden nagestreefd. Van klein naar groot genummerd: les (1), module (2) en leerlijn (3), gevolgd door de opbrengst (4). De vier grootheden hangen met elkaar samen; hoe effectiever de les, hoe meer leerlingen eerst de lesdoelen en vervolgens de moduledoelen gaan beheersen. Daardoor zullen ze zich de tussendoelen op de leerlijn meester maken, wat weer leidt tot een toename van de algemene vaardigheid (de opbrengst dus). De eerste drie grootheden leveren ons de inhoudsdoelen waarop het onderwijsprogramma is gebaseerd. Op de vierde grootheid kunnen we opbrengstdoelen formuleren, de resultaten uit het onderwijsprogramma. De vier grootheden zijn verdeeld over drie cycli van handelen die elk om en nabij hun vaste tijdspanne hebben: dag, maand en halfjaar.



Afbeelding 1: Model van de didactische grootheden, gekoppeld aan drie handelingscycli (links). Op de bovenste lijn staan ter illustratie drie leerlingen met respectievelijk een lage (x), een gemiddelde (y) en een hoge opbrengst (z) die elk van hen aan het einde van leerjaar 5 uit het onderwijsprogramma heeft gehaald.



De meeste groepsplannen gaan over deze vier grootheden en de didactische, pedagogische en organisatorische middelen die een leerkracht inzet om de gewenste inhouds- en opbrengstdoelen op een passende manier te bereiken. Met deze kapstok in de hand, stappen we door naar de oorzaken.

Oorzaak 1: Het groepsplan is statisch, de werkelijkheid is dynamisch

Het overgrote deel van de groepsplannen heeft een looptijd van een halfjaar (de lange termijn dus) en bevat drie aanpakken: verrijkt, basis en intensief. Deze drieslag vloeit voort uit de toepassing van het convergente differentiatie-model. Hiermee wordt groepsgewijs tegemoetgekomen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het model is terug te vinden in de groepsplannen. Bij het opstellen ervan worden leerlingen op grond van hun Cito-vaardigheidsscore ingedeeld in een van deze drie aanpakken. Hier ontstaat een spanning; de praktijk van alledag is dynamischer dan deze statische indeling. Leerkrachten werken veelal responsgestuurd. Welke leerling tijdelijk in welke subgroep wordt geplaatst, bepaalt hij aan de hand van de beheersing van inhoudsdoelen op les- en moduleniveau, de korte en middellange termijn dus. Dit neemt hij waar door middel van observatie of door foutenanalyses of toetsen. De administratie op deze niveaus, in de vorm van weekplannen, toets- en observatieoverzichten, roosters, logboeken, dashboards etc., ervaart een leerkracht dan ook meestal als zinvoller dan het groepsplan.

Wringen In een groot aantal scholen wordt van leerkrachten verwacht dat zij hun groepsplan periodiek bijstellen, bijvoorbeeld naar aanleiding van de observaties of toetsresultaten na afloop van een thema of methodeblok. Het is een poging om het groepsplan meer te verbinden met het dagelijks handelen van de leerkracht. Enkele scholen hebben om die reden besloten om per module (de middellange termijn dus) groepsplannen op te stellen. Ondanks deze afspraken is voor velen het perspectief van een halfjaar een feit. Dit zorgt ervoor dat de inhoud van een groepsplan een statisch geheel wordt. De werkelijkheid op de korte en middellange termijn is dynamisch en laat zich niet beschrijven over een periode van een halfjaar. Het wringt continu. Voor een leerkracht kán het groepsplan dus niet de werkelijkheid weerspiegelen. Hooguit kan het de onderwijskundige kaders voor een halfjaar bevatten.

Structurele maatregelen Dat het groepsplan een statisch karakter heeft, wil niet per definitie zeggen dat het niet van waarde is. De kracht ligt in de verbinding tussen de gewenste opbrengst, de vierde grootheid, en het onderwijsprogramma dat ertoe moet leiden. Het groepsplan is daarvoor in het leven geroepen. Je zou dan verwachten dat dit eindpunt tot een aantal structurele maatregelen leidt die de termijn van een halfjaar overspannen. Toch is dit niet wat we in veel groepsplannen tegenkomen. Daarover gaat de volgende paragraaf.

Oorzaak 2: In het groepsplan wordt de lesmethode toegepast en niet aangepast

‘Een leerling is meer dan een getal’ is een gevleugelde uitdrukking in het onderwijs. Hierachter schuilt de wereld van de vierde grootheid, de algemene vaardigheid. Deze wordt meestal gemeten met de Cito-toets. De algemene vaardigheid is een optelsom van de mate waarin een leerling in staat is om het geleerde na langere tijd toe te passen in een onbekende – meestal talige – situatie. Daar waar de les, module en leerlijn gaan over de concrete leerinhouden die wel of niet beheerst worden, gaat de algemene vaardigheid over of een leerling meer of minder kan dan een andere leerling. De algemene vaardigheid geeft de opbrengst uit het onderwijsprogramma aan. Een leerling levert op de toets een prestatie die wordt uitgedrukt in een vaardigheidsscore. Dit getal is het midden van een bandbreedte waarbinnen de werkelijke vaardigheid ligt. De vaardigheidsscore wordt afgezet tegen een landelijke norm, zodat duidelijk wordt waar de leerling zich bevindt ten opzichte van leeftijdgenoten.

Toetsresultaten vertalen Toetsen en vergelijken hoort bij het leven, dus ook bij het onderwijs. Het werken met toetsresultaten draagt eveneens bij aan een deel van de betekenisloosheid van een groepsplan. De vertaling ervan naar de praktijk is best lastig. Wat moet je als leerkracht doen als de vaardigheidsscore van een leerling op 146 uitkomt? Werken aan 147? Als je de score van 146 afzet tegen de norm en de leerling blijkt bij de 20% hoogst scorende leerlingen van Nederland te horen, dan geeft dat je een indicatie van welk onderwijs je hem kunt bieden. Waarschijnlijk kun je



hem, uitgaande van een doorsnee lesmethode, complexere leerstof aanbieden. Welk leerdoel dat concreet is, dat zegt de toetsscore je niet. Je weet liever dat een leerling nog niet kan splitsen tot 10, want daar kan je morgen mee aan de slag gaan. Is het dan vreemd dat je jezelf liever richt op je lesmethode en afwendt van de vierde grootheid, de opbrengst? De lesmethode is concreet, de opbrengst is abstract. Het laatste is voor de leerkracht een feit waar hij weinig mee kan. Het idee dat hij per halfjaar dan ook nog op de opbrengsten moet sturen, staat nog verder van hem af.

Methode loslaten Je hebt echter geen keuze, het realiseren van opbrengstgericht en passend onderwijs doe je door op vier borden simultaan te schaken: les, module, leerlijn en opbrengst. Halfjaarlijkse groepsplannen starten dan ook met doelen in termen van toetsresultaten. Bijvoorbeeld dat het groepsgemiddelde op 243 moet uitkomen of dat minimaal 80% van de leerlingen in de Cito-niveaus I, II en III moet scoren. Het eindpunt is het startpunt van het handelen. Leerkrachten staan dan voor de vraag: wat moet ik in mijn lessen doen om dat te bereiken? Die vraag beantwoord je niet zo een-twee-drie. Dat vraagt om onderzoek, doorzettingsvermogen en lef. Leerkrachten krijgen bij het aangaan van een dergelijk proces weleens te horen dat ze dan 'de lesmethode moeten loslaten'. Dit is een suggestie die gepaard kan gaan met gevoelens van angst, wat eerder belemmerend dan stimulerend werkt.

Toepassen en aanpassen Omdat leerkrachten over het algemeen opbrengstdoelen niet gemakkelijk naar interventies kunnen vertalen, is het niet verwonderlijk dat hun groepsplannen gaan over het toepassen van de lesmethode. Het aanpassen ervan in de richting van het bereiken van opbrengstdoelen vraagt om een breder handelingsrepertoire, of in elk geval om een overkoepelend overzicht van onderwijsstrategieën. Verderop in deze publicatie komen vijf strategieën aan de orde: verrijken, verbreden, versnellen, intensiveren en vertragen. Als het over deze vijf gaat, is teamleren essentieel. Alle leerkrachten staan elk halfjaar immers voor dezelfde uitdagingen. Je zou verwachten dat dit hen bindt. Het maken van een groepsplan is in de praktijk echter nog te vaak een individuele bezigheid, al dan niet ondersteund door een intern begeleider. De vraag die dit oproept is: waarom maakt een leerkracht het groepsplan eigenlijk in zijn eentje?

Oorzaak 3: Het groepsplan is geen actief onderdeel van het schoolbeleid

Wanneer een leerkracht een groepsplan voor zijn groep maakt, wordt de blik ongemerkt op de eigen lespraktijk en de eigen professionaliteit gericht. Hierdoor verdwijnt de verbinding met het bredere geheel van de school haast automatisch naar de achtergrond. Elke school heeft een gezamenlijk gedragen onderwijsprogramma dat passend gemaakt moet worden op de leerlingpopulatie, zodat hiermee de opbrengstambities van de school worden bereikt. Een leerkracht zit met zijn groep niet op een eiland, maar is deel van een eilandenrijk dat gezamenlijk bestuurd wordt. Waarom wordt er niet veel meer gebruikgemaakt van elkaars inzichten en ervaringen? Groepsplannen zijn niets anders dan een stukje van een breder (school)plan met hetzelfde doel. Wat is de betekenis van het groepsplan als dit grotere plan niet prominent op de voorgrond staat en actief wordt uitgevoerd? In veel scholen is men onderwijskundig gezien te fragmentarisch gaan denken en handelen. Dat komt onder andere door een perspectiefverschil tussen schoolleider en leerkracht.

Perspectiefverschil Om met de deur in huis te vallen: leerkrachten zijn hooggekwalificeerde praktijkwerkers. De woorden praktijk en werk slaan hier op hun kerntaak: het maken en geven van onderwijs. Alhoewel leerkrachten vaak prima op beleidsniveau mee kunnen denken, gaat hun aandacht toch elke keer weer uit naar hun groep. Zij denken veelal vanuit het nu en kijken beperkt in de tijd vooruit. Leerkrachten redeneren vanuit het handelingsperspectief. Daarentegen zijn alle onderwijzers buiten de klas – en dat spitsen we nu toe op de schoolleiders – veelal beleidswerkers. De woorden beleid en werk slaan hier op hun kerntaak: het maken en uitvoeren van onderwijsbeleid. Vaak kunnen ze zich prima verplaatsen in het werk van een leerkracht, maar hun aandacht gaat telkens weer uit naar het overkoepelende geheel van de school. Schoolleiders denken veelal vanuit de toekomst terug naar het nu, het opbrengstperspectief. En de intern begeleiders? Die hebben de uitdagende taak om het handelingsperspectief van de leerkracht en het opbrengstperspectief van de schoolleider met elkaar te verbinden. Ga er maar aan staan!

Te weinig bij elkaar De twee perspectieven komen in de praktijk te weinig bij elkaar. Dat zou wel moeten, want niemand in het onderwijs heeft een vrije keuze en iedereen moet schaken op vier borden. De vier didactische grootheden



zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het groepsplan weerspiegelt dit. Hierin komen de vier grootheden immers samen. Onder het kopje doelen staan de opbrengstdoelen in termen van vaardigheden (vierde grootheid) en concrete leerinhouden (derde grootheid). Onder het kopje aanpak staat het didactische proces op lesniveau beschreven (eerste grootheid) en de wijze waarop er met tussentijdse methodetoetsen en observaties wordt omgegaan (tweede grootheid). Het groepsplan zou voor deze verbinding moeten zorgen.

Gefragmenteerd beleid Voor een sterke brug tussen beide perspectieven en een compleet zicht op de vier didactische grootheden, is er meer nodig dan alleen een groepsplan: namelijk eenheid in beleid. Als opbrengstgericht en passend onderwijs je kerntaak is, heb je hierop dan een heldere visie geformuleerd? De meeste scholen streven geen concrete opbrengstdoelen na vanuit een onderwijskundige visie. Hierdoor mis je de handvatten voor de inrichting van een onderwijsprogramma. Waarom is dit niet het hoofdonderwerp van je overleggen binnen de school? Veel teams spreken afzonderlijk over trendanalyses, over passend onderwijs (voor de individuele leerling) of over het schoolplan. Dit zorgt voor gefragmenteerd beleid. Opbrengstgericht en passend onderwijs worden te weinig als een logisch geheel gezien. Hierdoor worden groepsplannen onvoldoende met elkaar verbonden. Onderwijs maak je niet alleen samen, maar ook in samenhang.

“ Herken je de drie oorzaken van de betekenisloosheid van het groepsplan in je eigen praktijk? En accepteer je ook dat ze bestaan? Het is namelijk niet ondenkbaar dat zich tijdens het lezen in je hoofd een strijd heeft afgespeeld. De overtuiging dat er geen alternatief is voor werken met groepsplannen kan diepgeworteld zijn. Of vind je dat we te stellig zijn in onze conclusies? Wellicht dacht je al aan allerlei gevolgen die een oplossing met zich meebrengt als je deze drie oorzaken accepteert. Ontspan! Laten we eens kijken naar de oplossingsrichting. ”



De oplossing begrepen

Het kennen van de oorzaken is één, het vertalen daarvan naar een werkwijze waarin het groepsplan als administratief middel overboord gaat en de doelen ervan worden versterkt, is twee. Die vertaling bestaat uit een aantal logische redeneringen. Zonder deze redeneringen zou een alternatief geen goed fundament hebben en ligt er eerder verwarring of verstarring op de loer dan een goede toepassing van het alternatief.

“ In dit hoofdstuk bespreken we dat groepsplanloos werken mogelijk is door uit te zoomen van het groeps- naar het schoolniveau en door te focussen op halfjaarlijkse interventies op school-, groeps- en leerlingniveau. We beargumenteren dat we hierbij vier zaken moeten regelen; dit zijn de waarborgen zonder welke groepsplanloos werken niet mogelijk is. Omdat we in dit hoofdstuk voornamelijk ‘in de abstractie’ blijven, bieden we een aantal doorkijkjes. Dit zijn verwijzingen naar voorbeelden in deel II, de praktische uitwerking. Het doel is dat je na het lezen van dit hoofdstuk de hoofdlijnen van groepsplanloos werken begrijpt en een voorlopige keuze kunt maken: ga ik door op de ingeslagen weg (van het werken met groepsplannen) of ga ik nadenken over een alternatief? ”

Alternatief

Om het groepsplan als administratief middel overboord te zetten en de doelen ervan – het bieden van opbrengstgericht en passend onderwijs – te versterken, moeten we kijken naar hoe we omgaan met spanning tussen de statische planning en de dynamische werkelijkheid, hoe we leerkrachten kunnen ondersteunen bij de aanpassing van hun lesmethodes en leermiddelen (in plaats van alleen de toepassing ervan) en hoe we het halfjaarlijkse groepsbeleid een actief onderdeel kunnen laten zijn van het schoolbeleid. De antwoorden op deze drie vragen zullen ertoe moeten leiden dat de doelen waarvoor het groepsplan oorspronkelijk bedoeld was, worden versterkt.

Uitzoomen

De wens tot een actieve verbinding tussen school- en groepsbeleid betekent dat de systematiek van het planmatig handelen op groepsniveau voor de lange termijn omhoog moet worden getild naar het schoolniveau. Het planmatig handelen op groepsniveau moet daarvan worden afgeleid. Om dit mogelijk te maken, is het van belang dat leerkrachten met elkaar in gesprek gaan over hun gemeenschappelijke doel en de interventies om dit te bereiken.



Dit uitzoomen stelt ons ook in staat de frictie tussen de statische planning en de dynamische praktijk op te lossen. Op schoolniveau is er alleen maar een relatief statische werkelijkheid, want daar gaat het telkens over de lange termijn. Halfjaarlijks groepsbeleid dat gericht is op het behalen van de schoolambities en op het realiseren van passend onderwijs, is dat eveneens. Dat realiseer je niet met maatregelen op de korte of middellange termijn, dus op les- en moduleniveau; daarvoor heb je interventies nodig die een halfjaar overspannen. Natuurlijk hebben deze wel invloed op de korte of middellange termijn, maar de planning daarvan betreft een halfjaar.


Het professionaliseren van leerkrachten om schoolambities te vertalen in interventies, valt of staat met het gedrag van de schoolleider om teamleren te organiseren. Wij geven de schoolleider een aantal instrumenten in handen waarmee hij dit mogelijk kan maken. Daarbij is de eis dat de instrumenten zo zijn vormgegeven dat ze de vertaalslag naar de interventies zo goed mogelijk ondersteunen.

Drie instrumenten in een bespreking

Groepsplanloos werken realiseren we dus door uit te zoomen naar het schoolniveau. Daarbij hanteren we drie instrumenten die worden ingezet in een teambespreking: het onderwijsplan, het schooloverzicht en het groepsoverzicht. De schoolbespreking vormt de basis van waaruit interventies op school-, groeps- en individueel niveau worden afgeleid om het onderwijs opbrengstgericht en passend te maken. Deze interventies worden vastgelegd in afspraken die periodiek worden gemonitord.




Instrument 1: Het onderwijsplan

Groepsplanloos werken start bij de samentrekking van alle afzonderlijke groepsplannen tot één plan dat alle didactische grootheden omvat, de opbrengstambities en een passend onderwijsprogramma dat hiernaartoe leidt. Dit plan noemen we het onderwijsplan – de naam schoolplan is al in gebruik als vierjarig beleidsplan. Het onderwijsplan is een vakspecifiek document van maximaal 2 A4'tjes dat wordt gebruikt bij de planning van de langetermijnscyclus van een halfjaar. Voor de korte en middellange termijn worden in het onderwijsplan alleen de kaders beschreven. Zo staat bijvoorbeeld onder het kopje didactische aanpak volgens welk lesmodel er wordt gewerkt. Ook wordt vermeld hoe er wordt omgegaan met de resultaten van tussentijdse toetsen of observaties. In het kort komt het erop neer dat je alle kopjes die je normaal in het groepsplan aantreft, ook in het onderwijsplan terugvindt. Met als grote verschil dat dit eenduidig is beschreven voor alle leerkrachten.  **Doorkijkje: [afbeelding 3, pagina 32](#) en [afbeelding 4, pagina 33](#)**



Instrument 2: Het schooloverzicht

Met een onderwijsplan zijn we er nog niet. Het onderwijsprogramma is één, de opbrengst die hieruit voortvloeit is twee. We hebben dus een monitor nodig die een beeld geeft van hoe het staat met ons streven naar de schoolambities. We hanteren dus in feite een tweetal monitors: het schooloverzicht en het groepsoverzicht. De eerstgenoemde is de uitwerking van het gesloten systeem van datafeedback. Hiermee bedoelen we dat je schoolambities vaststelt en periodiek meet of je deze ook hebt bereikt. In een schooloverzicht zien we de schoolambities, de resultaten van de hele schoolpopulatie (schoolopbrengsten) en de resultaten van de afzonderlijke groepen (groepsopbrengsten). Het schooloverzicht is zo geconstrueerd dat het de leerkrachten zoveel mogelijk ondersteunt bij de vertaalslag naar de praktijk. Dit wordt mogelijk gemaakt door het gebruik van een inzichtelijke vergelijkingsmaat en door de weergave van de middenmoot.  **Doorkijkje: [afbeelding 5, pagina 35](#) en [afbeelding 6, pagina 37](#)**



Instrument 3: Het groepsoverzicht

Als we alleen naar opbrengstgegevens zouden kijken, doen we leerlingen tekort. Daarmee kunnen we niet volledig meten of er sprake is van opbrengstgericht en passend onderwijs. Een leerkracht maakt daarom per halfjaar een groepsoverzicht waarin de respons op instructie wordt gemeten: vaardigheidsgroei, leerdoelbeheersing en betrokkenheid. Dit overzicht wordt gebruikt voor de screening van elke leerling, voor de selectie van leerlingen voor wie interventies noodzakelijk zijn en voor de analyse die moet leiden tot de concrete invulling van de interventie.  **Doorkijkje: [afbeelding 7, pagina 39](#)**



De schoolbespreking

Groepsplanloos werken vereist, naast het onderwijsplan en het school- en groepsoverzicht, ook een schoolbespreking. Deze bespreking vindt vier keer per jaar plaats en gaat over de kernactiviteit van de school: het realiseren van opbrengstgericht en passend onderwijs. Het is de schoolleider die langs een aantal vaste structuren het teamleren rondom de interventies organiseert en bewaakt. Hier moet de professionalisering gaan plaatsvinden om de omslag te maken van het toepassen van lesmethodes en leermiddelen naar het aanpassen ervan.  **Doorkijkje: [afbeelding 8, pagina 42](#)**

Interventies

De drie instrumenten die tijdens de schoolbespreking worden gebruikt, leiden al dan niet tot interventies op school-, groeps- en leerlingniveau. Een interventie heeft een structureel karakter en overspant de termijn van een halfjaar. De concrete invulling hiervan wordt afgeleid van de onderwijsstrategie die het meest passend is. Een interventie op schoolniveau kan leiden tot een wijziging van het onderwijsplan. Een interventie op groeps- of leerlingniveau gaat altijd over een halfjaarlijkse aanpassing op het onderwijsplan. Het groepsplan wordt overboord gezet en wat ervan overblijft zijn interventies in de vorm van afspraken. Deze afspraken worden op teamniveau genoteerd en bewaakt.

“ Het ging in dit hoofdstuk om de logische redeneringen die naar de oplossing leiden. Kun je je hierin vinden? Hoe ver staat het van je af? Of is het eerder dichtbij? Uit dit hoofdstuk haal je de argumenten om groepsplanloos werken te onderbouwen. Omdat de concrete voorbeelden en werkmaterialen hier alleen via doorkijkjes zijn getoond, kan je beeld van de praktische uitwerking, nog globaal zijn. Dat is normaal. Het ging hier in eerste instantie om het begrijpen van het waarom. ”

“ In deel II borduren we op deze basis voort, zodat je je gaandeweg een steeds concreter beeld gaat vormen. Het tussenhoofdstuk dat hierna volgt, is bedoeld voor de lezer die meer verdieping wil over de zes uitgangspunten van opbrengstgericht passend onderwijs waarin groepsplanloos werken zijn wortels vindt. De lezer die met deze denken en werkwijze bekend is, kan doorbladeren naar deel II of kan het tussenhoofdstuk lezen met als doel zijn voorkennis weer op te frissen. ”



Zes uitgangspunten van opbrengstgericht passend onderwijs

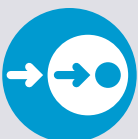
Groepsplanloos werken is gebaseerd op de zes uitgangspunten van de denk- en werkwijze die bekend staat als opbrengstgericht passend onderwijs. De toetssteen van dit kader is de behapbaarheid voor de leerkracht. De zes uitgangspunten verklaren de vormgeving van het onderwijsplan, het school- en groepsoverzicht en de wijze waarop de schoolbespreking wordt gevoerd. Bij de start van de invoering van groepsplanloos werken is het zinvol om hier voldoende aandacht aan te geven. Wie ze niet omarmt, zal aan de vormgeving van groepsplanloos werken concessies moeten doen. De vraag is dan of het nog wel zo gaat werken als het bedoeld is in deze publicatie.

“ De denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs kent zes uitgangspunten. Samen vormen ze een onderwijskundig kader dat door een school geadopteerd kan worden. Met de kennis van dit kader zul je groepsplanloos werken beter kunnen plaatsen. Ook zul je meer onderlinge verbanden gaan waarnemen. ”



Van eind naar begin

Dit uitgangspunt gaat over de context waarbinnen het onderwijs passend wordt gemaakt. Het eindpunt, de schoolambitie, bepaalt hoe de onderwijsbehoeften eruitzien en deze bepalen op hun beurt weer het onderwijsprogramma. Onderwijsbehoeften volgen uit de persoonskenmerken van een schoolpopulatie, een groep leerlingen of een enkele leerling. Je kunt niet spreken van passend onderwijs als er geen doel is dat je nastreeft.



School > groep > leerling

Opbrengstgericht en passend onderwijs start op schoolniveau. Het onderwijsprogramma van de school heeft tot doel om alle leerlingen te bedienen. Omdat groepsopbrengsten verschillen, is het zaak om per groep dit programma verder passend te maken. Tot slot gaan we voor individuele leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften het onderwijs finetunen.



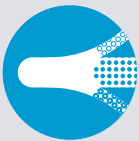
Middenmoot als vertrekpunt

Passend onderwijs vereist een ankerpunt. Dit is de middenmoot in een schoolpopulatie of in een groep. De middenmoot in de schoolpopulatie is het ankerpunt van de inrichting van het onderwijsprogramma. In een groep is de middenmoot het vertrekpunt van de leerkracht en vormt daarmee de kern van een eventuele aanpassing van het onderwijsprogramma.



Overeenkomsten in onderwijsbehoeften

Onderwijs geven we niet aan individuen, maar aan groepen individuen met gemeenschappelijke kenmerken en onderwijsbehoeften. Leren zien we als een groepsproces waarmee we het leren van elkaar en de coöperatieve vaardigheden van leerlingen stimuleren. Groepsgewijs onderwijs zorgt ook voor een gevoel van cohesie. Chris Struiksma verwoordde het mooi in Focus op Feiten (2009, CED-Groep): 'Elk kind is uniek, maar dat betekent niet dat een eigen leerprogramma mogelijk, nodig of zelfs maar wenselijk is.' Waar het om gaat is dat er voor elke leerling voldoende uit het onderwijs te halen is.



Eerst convergent dan divergent

Het schoolaanbod start altijd met convergente differentiatie. Dit betekent dat een hele groep leerlingen tegelijkertijd aan één set doelen werkt en dat er verschillende aanpakken zijn om deze te realiseren: basis, verrijkt en intensief. Convergente differentiatie is met name goed voor leerlingen die de basis- of de intensieve aanpak ontvangen. De school is vrij om te bepalen wanneer zij een meer divergent aanbod doet aan de leerlingen voor wie (verdergaande) verrijking of intensivering van het onderwijs niet meer afdoende is. Zij kunnen de leerlijn respectievelijk versneld of vertraagd doorlopen.



Respons op instructie

Elke leerling, elke groep en de hele schoolpopulatie laat een respons zien op het onderwijsprogramma. We onderscheiden hierin drie onderdelen: de vaardigheidsgroei, de leerdoelbeheersing en de betrokkenheid. Respons op instructie hebben we nodig om te monitoren of er sprake is geweest van opbrengstgericht passend onderwijs. Is de respons voldoende, dan gaan we door met wat we deden. Is de respons onvoldoende, dan gaan we op onderzoek uit en passen we het onderwijs eventueel aan. Natuurlijk wel in de juiste volgorde: eerst de school, dan de groep en dan de leerling.

“ De zes uitgangspunten van de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs zijn onlosmakelijk verbonden met groepsplanloos werken. Doorzie je de verbanden? Zijn er nog losse eindjes? Geen probleem, na dit tussenhoofdstuk is het tijd voor de praktische uitwerking in deel II. De komende hoofdstukken zullen je helpen groepsplanloos werken nog beter te begrijpen en te overzien. ”



deel II

Praktische uitwerking



Het onderwijsplan

Neem een markeerstift en highlight daarmee de delen in een groepsplan die elk halfjaar terugkomen. Je zult zien dat er meer overeenkomsten dan verschillen in staan. Als je de gelijkvormige delen bijeenvoegt, structureert en herformuleert, ben je bezig met het ontwikkelen van een onderwijsplan dat het onderwijsprogramma omvat voor alle groepen. De afbeeldingen 3 en 4 aan het einde van dit hoofdstuk bevatten twee voorbeelden. Het onderwijsplan is de standaard die als ijkpunt dient voor de aanpassingen in de vorm van interventies op groeps- en individueel niveau.

“ In dit hoofdstuk worden de ins en outs van een onderwijsplan besproken. Het model van de didactische grootheden dient hierbij als kapstok. Het doel is dat jouw kennis aan de hand van de uitleg en de voorbeelden wordt vergroot, zodat je voor jezelf een concreet beeld kunt vormen van hoe dit plan er in jouw school uit kan zien. ”

Didactische grootheden

Het onderwijsplan omvat de vier didactische grootheden: les, module, leerlijn en opbrengst. Op de grootheden die de lange termijn betreffen, de opbrengst en de leerlijn, is het plan specifiek. Op de grootheden die de middellange en korte termijn betreffen, de module en de les, is het plan ‘kaderzettend’. We geven hiermee aan dat deze onderdelen gaan over de professionele ruimte van de leerkracht om naar eigen inzicht te handelen. Ook zeggen we daarmee dat we een lesmethode niet tot achter de komma hoeven op of over te schrijven.

Schoolambities

Het startpunt voor de inrichting van het onderwijsprogramma is het einddoel. Concreet: de adviezen met betrekking tot de uitstroom richting het voortgezet onderwijs. Deze vertalen we in schoolambities die voor alle groepen gelden. Een school kan bijvoorbeeld zeggen dat ze wil dat de 20% hoogst scorende leerlingen het Cito-niveau I+ behaalt en dat minimaal 80% van de leerlingen een Cito-niveau III of hoger behaalt. De schoolambities worden door de school zelf vastgesteld en komen tot stand door een afwegingsproces tussen zaken als de historische uitstroom, de opbrengsten van de leerlingen die nu de school bezoeken, de instroomkenmerken, het schoolprofiel en de wensen van ouders, bestuur en leerkrachten. Je hoeft niet voor elk vak- en vormingsgebied dezelfde ambities te formuleren.

Standaard lesmethodes

De schoolambities geven het rendement aan dat uit het onderwijsprogramma – les, module en leerlijn – gehaald moet worden. Dit is het eerste doel: het nastreven van opbrengsten. Het tweede doel is: het realiseren van passend onderwijs. Bij het samenstellen van het onderwijsprogramma draait het om de vraag: hoe geven we dit zo vorm dat het passend is op de schoolpopulatie, dus op alle leerlingen? In naar schatting 40% van de basisscholen worden lesmethodes gehanteerd die in de basis niet passend zijn op de schoolpopulatie. Dit komt omdat de standaard Nederlandse lesmethodes maar op één leerlijn gebaseerd zijn. Ze gaan uit van een soort ‘gemiddelde leerling’ en de leerlingen die zich daar direct omheen bevinden.



Middenmoot

In scholen die bezocht worden door leerlingen met relatief veel bagage of, andersom, overwegend weinig bagage, passen dus de standaard Nederlandse (les)methodes onvoldoende. In de basis heeft de grootste gemene deler aan leerlingen structureel andere onderwijsbehoeften, zoals meer of minder leertijd, langer of korter gebruik van ondersteunend materiaal enzovoorts. Het is dweilen met de kraan open als je niet eerst je onderwijs op de middenmoot van je schoolpopulatie passend hebt gemaakt, om van daaruit het aanbod vast te stellen voor de leerlingen die zich hieromheen bevinden. Als je dit niet doet, zul je zien dat een substantieel deel van de leerlingen een onvoldoende respons laat zien. Maar hoe maak je het onderwijsprogramma passend om daarmee de opbrengsten te bereiken die je wenselijk vindt? Daartoe heb je de beschikking over vijf onderwijsstrategieën.

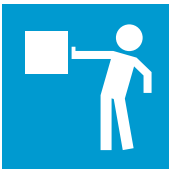
Vijf strategieën voor passend onderwijs

Verrijken, verbreden, versnellen, intensiveren en vertragen zijn de vijf onderwijsstrategieën die we in kunnen zetten om opbrengstgericht en passend onderwijs te maken. De strategieën worden hieronder gedefinieerd en voorzien van een metafoor en voorbeelden. In de praktijk worden ze vaak gelijktijdig dan wel gecombineerd toegepast. Projectonderwijs bijvoorbeeld, dat uitgaat van door leerlingen zelf opgestelde onderzoeksvragen, leidt zowel tot verrijking als verbreding.



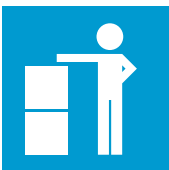
Intensiveren – ‘er harder aan trekken’

De school of de leerkracht verricht extra inspanningen om de opbrengst uit de inhoudsdoelen te verhogen. **Voorbeelden:** langer gebruikmaken van concrete ondersteunende leermiddelen, extra leertijd, extra oefen- en instructiemomenten of verlengde schoolklas.



Vertragen – ‘het rustiger aan doen’

De school of de leerkracht doorloopt met zijn leerlingen de inhoudsdoelen in een langzamer tempo of laat doelen achterwege, waardoor het eindpunt van de basisschoolleerlijn niet, of niet volledig, wordt bereikt. **Voorbeelden:** een eigen ontwikkelingsperspectief, sbo-school of gebruik van adaptieve digitale leermiddelen.



Verrijken – ‘er een schepje bovenop doen’

De school of leerkracht biedt leerlingen, met gelijkblijvende inhoudsdoelen, leerstof aan die een beroep doet op hogere orde denkvaardigheden. **Voorbeelden:** aanbieder complexe vraagstukken, stellen van analyse- en onderzoeksvragen of probleemgestuurd onderwijs.



Verbreden – ‘er iets naast doen’

De school of de leerkracht biedt leerlingen, naast de bestaande inhoudsdoelen, leerstof aan die niet binnen de kerndoelen van het basisonderwijs valt, of leerstof die daar wel binnen valt maar waarvoor normaliter een minder gestructureerd onderwijsprogramma voorhanden is. **Voorbeelden:** programmeren, filosofie, Chinees, vakoverstijgend projectonderwijs of zelfsturende vaardigheden.



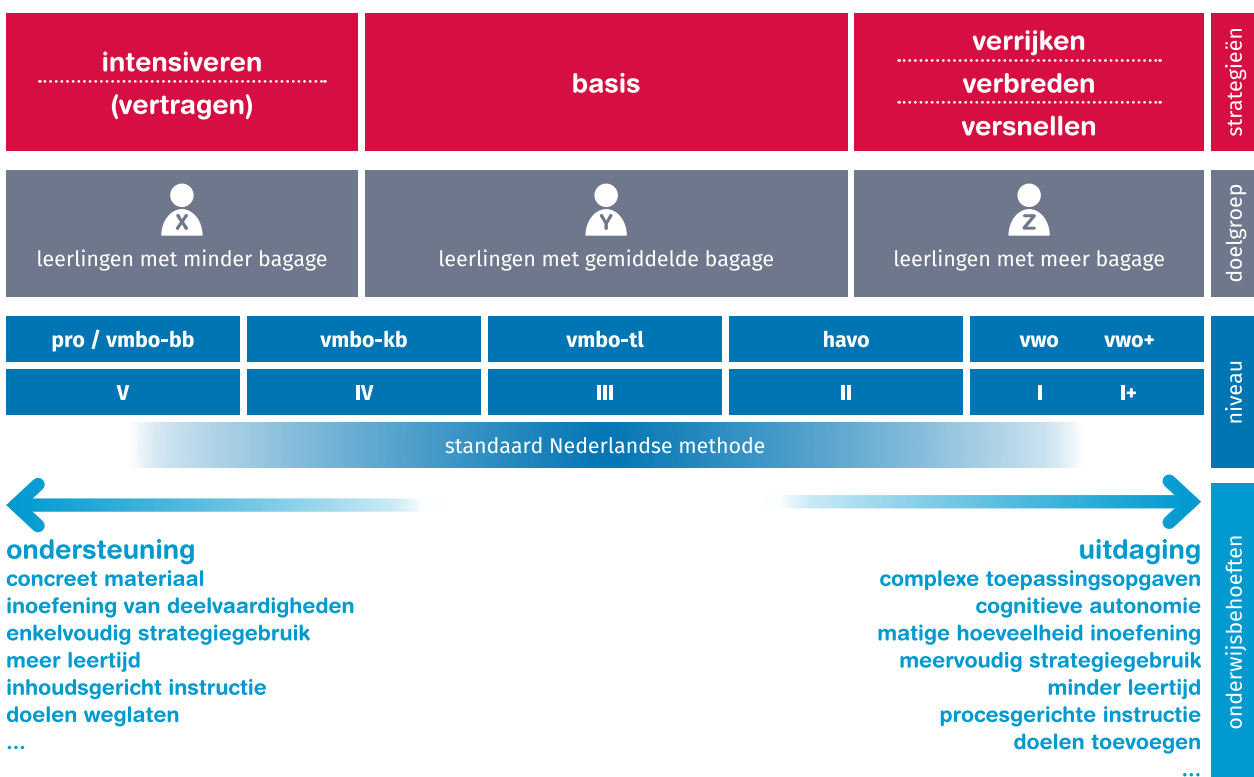
Versnellen – ‘een stapje harder lopen’

De school of de leerkracht doorloopt met zijn leerlingen de inhoudsdoelen in een verhoogd tempo, waardoor het eindpunt van de basisschoolleerlijn eerder wordt bereikt. **Voorbeelden:** klas overslaan, versneld schoolaanbod, minder leertijd per leerdoel of gebruik van adaptieve digitale leermiddelen



Trekrichting

De strategieën verrijken, verbreden en versnellen pas je toe als leerlingen onderwijsbehoeften hebben die om meer uitdaging vragen. De strategieën intensiveren en, als het echt niet anders kan, vertragen pas je toe als de onderwijsbehoeften vragen om ondersteuning. Dit meet je af aan de landelijke ‘standaard’. Zie **afbeelding 2**. Met nadruk stellen we dat wanneer je als school, als groep of als individu meer naar links of naar rechts gaat, dit niet betekent dat je de strategieën die dan aan de andere zijde staan, niet kunt gebruiken. Het schema laat zien wat de dominante keuzes zijn, oftewel de trekrichting van je onderwijskundig handelen. Deze geeft aan hoe je met bestaande didactieken en leermiddelen die al binnen de school worden gehanteerd, kunt gaan schuiven. Je hoeft dus niet direct te denken in het loslaten van lesmethodes, maar aan het anders inzetten ervan.



Afbeelding 2: Het schema onderwijsstrategieën geeft de relaties aan tussen de strategieën, de doelgroep (school, groep of leerling), het niveau en de onderwijsbehoeften.

Basis van het onderwijsprogramma

Nadat je de schoolambities hebt vastgesteld, ga je over tot het bepalen van de onderwijsstrategie(ën) die passend is/zijn op de groep leerlingen die de school bezoekt. Daarbij ga je in eerste instantie uit van de middenmoot, de grootste gemene deler in de leerlingpopulatie. Hierop wordt de basisaanpak afgestemd. Om de middenmoot heen ga je differentiëren naar boven en naar beneden toe, resulterend in de daaromheen liggende aanpakken (bijvoorbeeld verrijkt en intensief). Hiervoor heb je weer de keuze uit dezelfde vijf strategieën, maar nu beredeneerd vanuit de middenmoot als standaard. Bij het kiezen van de grondslagen voor de inrichting van je onderwijsprogramma speelt de onderwijsvisie van de school een belangrijke rol. Een school die heeft gekozen voor ontwikkelingsgericht onderwijs, zal eerder kiezen voor de strategieën verrijken en verbreden dan een school die dit concept niet aanhangt. Werkt een school met adaptieve digitale leermiddelen, dan is versnellen een voor de hand liggende optie. Als je over de fundamentele inrichting van passend onderwijs op schoolniveau besluiten hebt genomen, ga je nadenken over de derde grootheid: de leerlijn.



Leerlijn

Nederlandse basisscholen hanteren vrijwel dezelfde leerlijnen. De meeste scholen hebben bij de keuze voor een lesmethode impliciet ook gekozen voor de daarin uitgestippelde volgorde van subdoelen die eindigen bij het einddoel: een of meerdere kerndoelen of referentieniveaus. Uitzonderingen daargelaten, wordt in vrijwel alle basisscholen de leerlijn in acht jaar doorlopen. In het onderwijsplan staat welke leerlijn er wordt gehanteerd, bijvoorbeeld de leerlijn waarop de lesmethode is gebaseerd of een methodeonafhankelijke leerlijn. Vervolgens wordt er per halfjaar een aanhangsel gemaakt met bij voorkeur maximaal tien cruciale leerdoelen. Tien per halfjaar is 'voor de vuist weg' de richtlijn; in verband met het overzicht liever minder dan meer. Dit rijtje leerdoelen hebben we ten eerste nodig voor de meting van de leerdoelbeheersing op leerlingniveau, een van de drie delen van respons op instructie. Deze meting vindt plaats in het groepsoverzicht. Ten tweede is het van belang bij de schoolbespreking in het geval de school- of groepsopbrengsten geanalyseerd moeten worden. De leerdoelbeheersing bepaalt in belangrijke mate de ontwikkeling van de uiteindelijke opbrengst. Uit de analyse van de leerdoelbeheersing kunnen, en dat is de derde reden, ook eventuele inhoudelijke acties worden afgeleid.

Cruciale leerdoelen

Vrijwel elke leerkracht die een paar jaar in hetzelfde leerjaar heeft gewerkt, kan met zijn ogen dicht oplepelen waar het in een bepaalde periode écht om draait. Dat zijn meestal cruciale leerdoelen. Ze gaan over de kern van de ontwikkeling op een bepaald vak- of vormingsgebied. Bij de formulering van cruciale leerdoelen gaan we uit van twee criteria. Ten eerste: kies de eenheden die betekenisvol zijn voor de vaardigheidsontwikkeling. Laat je niet afleiden door de golf aan gedetailleerde doelenlijsten die het basisonderwijs de laatste jaren overspoelen. Ze zijn grotendeels zinloos, want de meeste leerlingen in het basisonderwijs zijn normaal lerend. Bewaar ze wel, want als je eens te maken hebt met een traag lerende leerling, heb je wel degelijk steun aan deze 'microdoelen'.

Ten tweede: kies zoveel mogelijk leerdoelen op outputniveau en zo min mogelijk op strategieniveau. Een bekend voorbeeld is het vak begrijpend lezen, waar in elk leerjaar dezelfde leesstrategieën worden gehanteerd. De strategieën zijn niet het doel, het doel is om een tekst te begrijpen met een bepaalde moeilijkheidsgraad.

Begrijpend lezen - Middenbouw

Outputniveau

- De leerling is in staat tot het begrijpend lezen van eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend en argumentatief van aard zijn.

Strategieniveau

De leerling:

- bepaalt het thema van de tekst;
- activeert eigen kennis over het thema;
- koppelt verwijswaarden aan antecedenten;
- voorspelt volgende informatie in de tekst;
- leidt informatie af uit de tekst;
- onderscheidt verschillende soorten teksten;
- herkent de structuur van verhalende teksten.

Bron: www.leerlijntaal.nl



Technisch lezen - Eind 4

De leerling kan lezen:

- eenvoudige meerlettergrepige samenstellingen;
- eenvoudige meerlettergrepige woorden;
- meerlettergrepige woorden met be-, ge-, ver-;
- drielettergrepige woorden met (maar niet eindigend op) een of meer open lettergrepen;
- meerlettergrepige woorden eindigend op -ste;
- meerlettergrepige woorden eindigend op -elijk, -ening, -ering;
- woorden eindigend op -tie (uitspraak /tsie/ of /sie/);
- hoogfrequente leenwoorden;
- woorden met on-, aan- of in-, gevolgd door -ge-;
- woorden met -be-, -ge-, -ver- in het midden.

Bron: www.estafette-lezen.nl

Rekenen - Groep 8

De leerling:

- begrijpt grote getallen (tot 1 miljard);
- kan handig en schattend optellen/afrekken tot 1 miljoen;
- kan delen en vermenigvuldigen met kommagetallen;
- kan optellen en afrekken met ongelijknamige breuken;
- kan delen en vermenigvuldigen met breuken in een betekenisvolle context;
- begrijpt de relatie tussen deling, breuk, procent, kommagetal en verhouding;
- kan rekenen met minder mooie procenten, prijsstijgingen en percentages boven de 100;
- kan werken met de rekenmachine; keuze voor wel of niet gebruiken en afronden;
- kan rekenen met verschillende tijdseenheden;
- kan verschillende maten in contexten toepassen;
- kan coördinaten (assenstelsel) aflezen en tekenen;
- kan verschillende soorten diagrammen en grafieken aflezen en zelf maken;
- herkent silhouetten.

Afgeleid van De Wereld in Getallen (www.malmberg.nl)



Rekenen - Groep 2

De leerling:

- Tellen & Getalbegrip
- kan de telrij tot 20 opzeggen;
- kan terugtellen vanaf 10;
- kan verder en terugtellen vanaf een willekeurig getal;
- kan tellen met sprongen van 2;
- kan resultaatief tellen tot 12;
- kan de hoeveelheden tot 12 vergelijken;
- herkent de hoeveelheden tot 10 op verschillende manieren;
- kan erbij- en eraf-vragen in een betekenisvolle context beantwoorden;
- herkent kleine hoeveelheden in één oogopslag;
- kan verkort tellen van hoeveelheden tot 12 door gebruik te maken van patronen;
- herkent (en schrijft) de getallen tot 10;
- herkent de volgorde van de cijfersymbolen tot 10;
- kan hoeveelheden verbinden aan cijfers (en omgekeerd);
- weet dat getallen verschillende betekenissen en functies hebben.

Metten

- kan de (deel)begrippen van lengte, inhoud, omtrek, oppervlakte, gewicht en tijd toepassen in een betekenisvolle context;
- kan ordenen en vergelijken naar lengte, inhoud, omtrek, oppervlakte, gewicht en tijd;
- kan lengte, inhoud, omtrek, oppervlakte, gewicht en tijd meten;
- kent en benoemt (in de juiste volgorde) de dagindeling, de dagen en de seizoenen;
- heeft begrip van dat tijd een lineair proces is; kan een gebeurtenis in volgorde plaatsen;
- weet dat je de tijd verschillend kunt beleven.

Meetkunde

- kent de belangrijkste meetkundige begrippen zoals links, achter etc.;
- kan de plaats van voorwerpen ten opzichte van elkaar beschrijven met meetkundige begrippen;
- kan eenvoudige plattegronden lezen, tekenen en toelichten;
- kan routebeschrijvingen volgen, lezen, weergeven en verwoorden;
- kan bouwsels nabouwen en vouwwerken navouwen;
- herkent, benoemt, sorteert en vergelijkt vormen;
- kan eenvoudige opdrachten uitvoeren met een schaduw en een spiegel;
- kan meetkundige patronen namaken en voortzetten.

Bron: Arlette Buter (www.rekenadviesbuter.nl)

Doelen in de kleuterperiode

Het werken met halfjaarlijkse doelen bij kleuters wordt door veel onderbouwleerkrachten als een kunstmatige opdeling van doelen gezien. Gezien de sprongsgewijze ontwikkeling van kleuters is het goed te verdedigen om de cruciale leerdoelen niet per halfjaar maar per jaar te noteren. Zelfs een nog verdergaande samenvoeging is denkbaar: een set cruciale leerdoelen voor de hele kleuterperiode. Deze keuze maakt wel dat een van de delen van de respons op instructie, de leerdoelbeheersing, in het halfjaarlijkse groepsoverzicht anders moet worden vormgegeven. Er moet dan gemeten worden hoe ver een leerling gevorderd is met de beheersing van een cruciaal leerdoel. Daarvoor kan gebruik worden gemaakt van een observatiesysteem.



Responsgestuurd handelen

De laatste twee grootheden, de module en de les, worden in het onderwijsplan niet tot achter de komma beschreven. Leerkrachten willen voor de uitoefening van hun vak de ruimte hebben om responsgestuurd te kunnen handelen. Dit betekent dat de beheersing van de inhoudsdoelen continu wordt gemonitord en dat er wordt ingegrepen als dat nodig is. Deze ruimte moeten we hen zeker bieden. Omdat een onderwijsprogramma van groep 1 tot en met groep 8 loopt, en er dus een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor opbrengstgericht en passend onderwijs aan alle leerlingen, is het responsgestuurd handelen wel gebonden aan kaders.

Modulenniveau

In het onderwijsplan wordt ten eerste vermeld hoe er met de toetsresultaten of observatiegegevens na afloop van het thema of methodeblok wordt omgegaan. Tot welke acties leidt dit? Om te voorkomen dat leerlingen verderop in het onderwijsprogramma last krijgen van het niet (voldoende) beheersen van leerdoelen, kan het zijn dat een leerkracht een kort remediërend programma aanbiedt of dat hij besluit de leerlingen die het betreft in de komende periode bij de instructietafel te nemen om deze leerdoelen te blijven herhalen tot ze beheerst worden. Voor leerlingen die de leerdoelen in voldoende mate beheersen, kan een kort verrijkend programma worden aangeboden. Ten tweede kan in het onderwijsplan ook worden vermeld hoe de school wil omgaan met toetsing voorafgaand aan een methodeblok. Een leerling die de leerstof al beheerst, doet bijvoorbeeld nog wel mee met het inoefenen van vaardigheden die geautomatiseerd moeten worden en krijgt daarnaast verrijkende leerstof.

Lesniveau

Op dit niveau zijn vier zaken van belang: het lesmodel, de didactische strategieën, de organisatie en de leertijd. Ze worden bepaald door de onderwijsvisie van de school. Een Montessorischool zal andere keuzes maken dan een 'modern-klassikale' school of een school die werkt volgens de principes van ontwikkelingsgericht onderwijs. Het onderwijsplan bevat informatie over:

- het lesmodel dat wordt gehanteerd om leerstof gericht in te slijpen, meestal (een variant op) het directe-instructiemodel. Een meer op exploratie gericht model kan bijvoorbeeld worden gebruikt bij de aanbieding van nieuwe leerstof. Scholen die werken met adaptieve digitale leermiddelen hanteren vaak ook een eigen instructiemodel, omdat convergent en divergent werken met deze leermiddelen elkaar tijdens de les opvolgen.
- de didactische strategieën van een leerkracht om de inhoudsdoelen bij de leerlingen 'tussen de oren' en 'in de handen' te krijgen. Elke didactische strategie is erop gericht om een leerling leerstrategieën aan te leren waarmee hij een bepaald vraagstuk of probleem kan oplossen.
- de organisatie van de les in een groep, die naast de onderwijsvisie ook wordt bepaald door de keuze voor convergente of divergente differentiatie. Dit laatste is een gevolg van de toepassing van de onderwijsstrategieën versnellen of vertragen.
- de hoeveel leertijd die er per week beschikbaar is voor het vak waarop het plan betrekking heeft. Deze variabele speelt een rol bij de toepassing van elke onderwijsstrategie.

Oefenboekje A, software B of materiaal C

Hoewel het onderwijsplan ook over leermiddelen kan gaan, is dit van ondergeschikt belang. Een flink deel van de interventies om het onderwijs opbrengstgericht en passend te maken gaat over de didactiek. De inzet van oefenboekje A, software B of materiaal C zegt niets over hoe de opbrengst bereikt wordt, en maakt het onderwijs ook niet per definitie passend. Er is een onnoemelijke hoeveelheid leermiddelen beschikbaar. In het onderwijsplan mogen de leermiddelen wel worden genoemd, maar ze zijn niet waar het om draait.

Leerkrachtgedrag

Het onderwijsplan gaat primair over waarneembaar leerkrachtgedrag en secundair over wat de leerlingen doen. Wat zij doen is immers grotendeels een gevolg van pedagogische en didactische acties van de leerkracht. Het onderwijskundig handelen staat centraal. Vaak worden binnen de school al kijkwijzers en kwaliteitinstrumenten gebruikt waarin het gewenste leerkrachtgedrag wordt beschreven. Om tot een onderwijskundige eenheid in de school te komen, is het raadzaam om het onderwijsplan met deze instrumenten te verbinden.



Variaties op onderwijsplannen

Wanneer de manier van onderwijs geven, dus op les- en moduleniveau, zo afwijkt van wat er in de andere groepen plaatsvindt, kun je ervoor kiezen om een apart onderwijsplan op te stellen, bijvoorbeeld voor de groepen 1 en 2. Wees hierin terughoudend, en wel om twee redenen. Ten eerste willen we alle leerkrachten betrekken bij het onderwijs van de hele school. Ten tweede streven we naar minder administratie.

Beheer van het onderwijsplan

Wie is eigenaar van het onderwijsplan? Vanzelfsprekend zijn dat alle teamleden, maar er is altijd een beheerder. Een schoolleider kan besluiten dat deze taak komt te liggen bij een vakexpert, bij een vakwerkgroep of bij een intern begeleider. De beheerder gaat tijdens schoolbesprekingen na of het onderwijsplan moet worden gewijzigd. Het betreft dan een structurele wijziging die tot een nieuwe standaard leidt. Dit kan nodig zijn omdat er bijvoorbeeld nieuwe didactische inzichten zijn, de instroom van de school verandert of omdat er meer divergent gewerkt gaat worden door de introductie van adaptieve digitale leermiddelen. Pas op voor de valkuil dat je het onderwijsplan gaat aanpassen als de kwaliteit van de uitvoering onvoldoende blijkt te zijn!

“ Het doel van het onderwijsplan is dat een school daarmee een standaard heeft die als ijkpunt dient voor de bepaling van eventuele aanpassingen voor de duur van een halfjaar. Hoe zie jij dit nu voor je in jouw school? Zou een onderwijsplan in jouw situatie leiden tot meer eenheid? Op papier wellicht wel. De volgende stap betreft het gebruik ervan in de praktijk. Als de standaard gereed is, dient zich de vraag aan: hoe bepalen we of er een aanpassing nodig is? Daarvoor gebruiken we een schooloverzicht. ”



Onderwijsplan fonemisch en fonologisch bewustzijn groep 1-2

Schoolambities

Kijk! Auditieve waarneming	M1	E1	M2	E2
P25	5;6	6;0	6;6	≥7;0
P75	5;0	5;6	6;0	6;6

(maat: ontwikkelingsleeftijden)

Passend onderwijs

Ons onderwijsprogramma is in de basis verrijkt, omdat dit passend is op onze doelgroep. Dit betekent dat we alle leerlingen de cruciale leerdoelen in complexe toepassingsituaties voorleggen en dat we hen vragen stellen die een beroep doen op hun hogere orde denkvaardigheden (taxonomie van Bloom). Onze intensieve aanpak is vergelijkbaar met een basisaanpak in een basisschool met een 'gemiddelde' leerlingpopulatie. Onze verrijkte aanpak is gebaseerd op versnellen; het stimuleren van het spontane lees- en schrijfproces en de zelf-leesbeleving.

Leerlijn

We gebruiken de cruciale leerdoelen voor fonemisch en fonologisch bewustzijn van het SLO (voor de groepen 1, 2 en 3).

Leertijd

Taal: 5 uur per week; plusminus 1 uur per week fonemisch en fonologisch bewustzijn.

Didactisch handelen

Fasering: Per leerdoel doorlopen we de fasen: kennismaking, inoefening/automatisering en toepassing.

Lesmodel: De meeste lessen zijn opgebouwd uit vier stappen: belangstelling aanspreken, centrale activiteit, zelfstandige verwerking en evaluatie (navragen wat er geleerd is). In de fase van de inoefening/toepassing gebruiken we bij voorkeur het model van directe instructie: oriëntatie, lesdoel benoemen, ophalen voorkennis, instructie, begeleide inoefening, terugblik en feedback en zelfstandige verwerking.

Didactische strategieën: Wij werken thematisch, omdat de ontwikkeling van kleuters alleen in een betekenisvolle context kan plaatsvinden. Kenmerken van onze leeractiviteiten zijn: spelenderwijs, multisensorieel,

in een rijke omgeving, expressiegericht, gebruikmakend van aanschouwelijk materiaal en passend bij de belevingswereld. De fase van de inoefening/automatisering begeleiden we met consolideerspelletjes, werkbladen, zelfcorrigerend materiaal en digitale leermiddelen.

Differentiatie

Intensivering: Tijdens de activiteit en in de zelfstandige verwerking doen we aanpassingen door leerlingen die behoefte hebben aan extra ondersteuning in kleinere stapjes hetzelfde leerdoel aan te leren, of door het wegnemen van de verrijkingsselementen.

Verrijking: De leerlingen die behoefte hebben aan meer uitdaging, stimuleren we om met lezen te beginnen. Deze stimulatie bestaat uit het opwekken van de belangstelling voor lezen.

Per kwartaal meten we of elke leerling vordert op de leerlijn Auditieve Waarneming. Op basis hiervan bepalen we welke leerlingen 2/3 keer per week de intensieve of verrijkte aanpak ontvangen in de kleine kring (leeshoek). Omdat we met combinatiegroepen 1 en 2 werken, is het beleid om de leerlingen van groep 1 mee te nemen met het aanbod van groep 2, maar het niveau van de vraagstelling en de zelfstandige verwerkingsopdracht aan te passen. De leerlingen in groep 1 die uitdaging nodig hebben, benaderen we als waren het leerlingen van groep 2.

Organisatie

De thema's duren ongeveer 3 weken. Daarvoor wordt een themaplanning gebruikt die gevoed wordt door de doelen die voor alle ontwikkelingsgebieden zijn opgesteld. De organisatie op dagniveau wordt gestuurd door middel van dagritmekaarten. Tijdens het zelfstandig werken wordt gebruikgemaakt van het planbord, waarbij elke leerling te maken heeft met verplichte (leerdoelgestuurde) en vrije activiteiten. Elke kwartaalmeting leidt tot herziening van de leerlingen die een verrijkte of geïntensiverde aanpak ontvangen.

Afbeelding 3: Onderwijsplan fonemisch en fonologisch bewustzijn groep 1-2 in een basisschool die hogere schoolambities nastreeft en een verrijkte basisaanpak hanteert. [GO terug naar deel I](#)



Onderwijsplan rekenen groep 3-8

Schoolambities

P20 = vix 65

P80 = vix 35

Leerlijn

We gebruiken de leerlijn rekenen uit de rekenmethode. Deze eindigt bij referentieniveau 1S. De cruciale leerdoelen zijn per halfjaar opgenomen als aanhangsel bij dit onderwijsplan.

Leertijd

Minimaal 5 uur rekenen per week.

Didactisch handelen

Didactische fasering: We doorlopen per leerlijn de volgende fasen: begripsvorming, ontwikkelen van oplossingsprocedures, vlot leren rekenen (oefenen/automatiseren/memoriseren) en toepassen/flexibel rekenen (protocol ERWD).

Lesmodel: Bij de eerste les over een nieuwe procedure hanteren we het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel strikt. Dit model bestaat uit de volgende fasen: warming-up, lesdoel benoemen, ophalen voorkennis, instructie, begeleide inoefening, verwerking en evaluatie. In de overige fasen gaan we hier lossier mee om.

Didactische strategieën

We leren alle leerlingen de basisstrategieën aan. Deze moeten beheerst worden en begrepen, daarna is er ruimte voor de variastrategieën.

Om goed af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen, gebruiken we het drieslagmodel (protocol ERWD) als observatiemodel.

We stellen hogere orde denkvragen aan leerlingen die meer uitdaging nodig hebben; zij ontvangen van ons verkorte instructie en verwerkingsstof die een beroep doet op meer

inzicht. Voor de leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben, geven we instructie in kleinere stappen, gebruiken we materialen om de mentale handelingen te ondersteunen en herhalen we indien nodig eerder aangeboden leerstof. Indien de respons van een leerling op het aanbod onvoldoende blijft, kunnen we vanaf groep 6 de leerlijn 1F volgen.

Differentiatie

Differentiatie vindt op twee manieren plaats:

Per les (per rekendomein): door de indeling in drie groepen – basis, intensief en verrijkt.

Per methodeblok: na afloop van elk blok meten we met behulp van de toetsen en de observatiepunten van het drieslagmodel of de leerlingen de blokdoelen beheersen. De leerlingen voor wie dit het geval is, ontvangen verrijkende leerstof. De leerlingen voor wie dit niet het geval is, ontvangen herhaalde instructie en extra inoefening.

Organisatie

We maken voorafgaand aan de rekenles zichtbaar welke leerlingen een verrijkte, een basis- of intensieve aanpak gaan ontvangen. Het IGD-model regelt de fasering van een les. We werken bloksgewijs; op het einde van elke bloktoets hebben we een week voor hulp, herhaling en verrijking.

Afbeelding 4: Onderwijsplan rekenen groep 3-8 in een basisschool met schoolambities die overeenkomen met de landelijke normen.

 [terug naar deel I](#)



Het schooloverzicht

Om opbrengstgericht passend onderwijs te monitoren, gebruikt een team elk halfjaar een schooloverzicht. Hierin worden drie zaken naast elkaar geplaatst: de schoolambities, de schoolopbrengsten en de groepsopbrengsten. Samen met het onderwijsplan en het groepsoverzicht is dit overzicht een van de drie instrumenten die gebruikt worden tijdens de schoolbespreking. Omdat het hier over cijfers gaat, abstracties van de werkelijkheid, is het van belang om een schooloverzicht zo vorm te geven dat het maximaal bijdraagt aan de vertaalslag naar de praktijk.

“ In dit hoofdstuk wordt beschreven aan welke voorwaarden een schooloverzicht moet voldoen om de vertaalslag naar de praktijk te maximaliseren. Dit zijn voorwaarden met betrekking tot de maat waarin opbrengsten worden gemeten en de manier waarop deze worden weergegeven. Met deze kennis en aan de hand van de voorbeelden kun je je gaan oriënteren op het schooloverzicht dat jij wilt gaan gebruiken in het proces van groepsplanloos werken. ”

Opbrengstmaat

Wil je een leerkracht meer inzicht geven in de opbrengsten, dan zul je moeten werken met een maat die makkelijk te interpreteren is. Een Cito-vaardigheidsscore is daarvoor minder geschikt: per vak worden verschillende meetschalen gehanteerd, elk meetmoment kent zijn eigen norm en de gemiddelde vaardigheidsgroei tussen twee meetmomenten varieert. We maken het een leerkracht niet gemakkelijker door hem te verplichten om met vaardigheidsscores te werken. Sterker nog: het wordt nodeloos complex. Een alternatief is werken met een vergelijkingsmaat. Deze hebben we ook nodig om de opbrengsten op school- en groepsniveau makkelijker te kunnen interpreteren. Kenmerkend voor een vergelijkingsmaat is dat in het getal (of de aanduiding) de norm al besloten ligt, zoals bij een intelligentiequotiënt. Het gemiddelde IQ is altijd 100.

Voorbeelden van vergelijkingsmaten zijn:

- een Cito-niveau A-E/I-V
- een niveauwaarde (gegenereerd door ParnasSys)
- een vaardigheidsindex (vix) (gegenereerd door Focus PO)

Omdat Cito-niveaus te grof zijn – zowel met A-E als met I-V hebben we feitelijk te maken met een vijfpuntsschaal – is dit geen goede optie. We moeten nauwkeuriger de opbrengsten kunnen meten. Er blijven dan twee maten over: niveauwaarden, een 50-puntsschaal, of de vix, een 100-puntsschaal. Over beide maten zijn leerkrachten positief gestemd; ze kunnen ze makkelijk hanteren. Met beide kunnen we groepen, vakken en de schoolpopulatie met elkaar vergelijken. Dit opent de deur naar de manier waarop we de opbrengsten willen presenteren op een wijze die voor een leerkracht betekenisvol is.



Weergave

De keuze van de maat is één, de weergave is twee. Omdat we passend onderwijs willen bieden, moeten we zicht krijgen op de overeenkomstige groepen leerlingen die zich binnen de schoolpopulatie bevinden. Ook moeten we de middenmoot bepalen, want dat is ons vertrekpunt voor passend onderwijs. Op schoolniveau is het de kern van het onderwijsplan, op groepsniveau is het de kern van de basisaanpak. Een middenmoot kun je berekenen door gebruik te maken van twee grenswaarden: de p20 en de p80 (of p25 en p75).

Als we kijken naar de schoolopbrengsten, dus van alle leerlingen samen, kunnen we uitrekenen welke score door de 20% hoogst scorende leerlingen is behaald. Dit getal is dus de laagste opbrengst van de 'top-groep'. Ook kunnen we uitrekenen welke score door 80% van de leerlingen is bereikt. Dit getal is de laagste score van de middenmoot. Het stuk tussen beide getallen is de middenmoot; het omvat 60% van de leerlingen. Datzelfde kunnen we ook per groep doen. Eveneens kunnen we per vak de schoolambities bepalen voor de p20 en de p80, de opbrengsten die je nastreeft met respectievelijk de 20% hoogst scorende leerlingen en 80% van de leerlingen. Je kunt dan gaan vergelijken hoe de school- en groepsopbrengsten zich verhouden tot de schoolambities en zelfs tot de landelijke normen. Zie **afbeelding 5**.



Afbeelding 5: Schermafdruk uit Focus PO (herfst 2016) waarin de opbrengstambities worden vergeleken met de school- en de groepsopbrengsten. Toelichting: 80% van de leerlingen in Nederland heeft een vix van 35 of hoger, 20% van de leerlingen heeft een vix van 65 of hoger. De schoolambities liggen dus hoger dan de landelijke normen. N.B.: Er is nog geen data van groep 3 aanwezig.

[🔗 terug naar deel I](#)

Kracht van de middenmoot

Het gebruik van de middenmoot op school- en groepsniveau tijdens een schoolbespreking is een krachtig middel bij de duiding van opbrengsten en de vertaling ervan naar de praktijk. Leerkrachten herkennen al snel hun groep erin en krijgen meer begrip voor de specifieke groepsdynamiek van de eigen groep en die van collega's. Een grote spreiding van de middenmoot geeft aan dat de verschillen groot zijn, wat een groot beroep doet op de vaardigheid van de leerkracht om te differentiëren.

Het omgekeerde is het geval bij een middenmoot met een kleine spreiding. Daar waar middenmooten hoger liggen, ervaren leerkrachten dat het leren 'gemakkelijk' verloopt; daar waar ze lager liggen, ervaren ze het omgekeerde. De vertaling naar de onderwijsstrategie(ën) om het onderwijs passend te maken is dan relatief eenvoudig. Een middenmoot geeft zicht op drie groepen: de hoogst scorenden, de in het midden scorenden en de laagst scorenden. Dit biedt de mogelijkheid tot gedifferentieerd school- of groepsbeleid.



Gebruik tijdens de schoolbespreking

Tijdens de schoolbespreking zetten we het schooloverzicht in om het team te laten bepalen of er op school- of groepsniveau een halfjaarsinterventie gepleegd moet worden, of om te concluderen dat de kwaliteit van de uitvoering van het onderwijsplan moet worden versterkt. De concrete invulling van een interventie wordt als eerste bepaald door de keuze voor een van de vijf onderwijsstrategieën. Op schoolniveau leidt dit eventueel tot een wijziging van het onderwijsplan. Op groeps- en individueel niveau leidt dit tot een interventie die in een afspraak wordt vastgelegd. De uitvoering van het onderwijsplan of een interventie doet altijd een beroep op didactische, pedagogische of organisatorische handelingen. Vanzelfsprekend komt dan ook altijd de professionalisering van leerkrachten om de hoek kijken.

Andere opbrengstmaten

Heb je geen vergelijkingsmaat of kies je daar niet voor, dan is het mogelijk om schooloverzichten te maken met andere opbrengstmaten. In de onderbouw wordt in steeds minder scholen nog gewerkt met een Cito-toets en gebruikt men in plaats daarvan ontwikkelingsschalen. De opbrengst is dan een ontwikkelingsleeftijd. In de groepen 3 tot en met 8 kiezen (sbo-/so-)scholen soms voor functioneringsniveaus of DLE's in plaats van Cito-vaardigheidsscores. In het geval er geen vergelijkingsmaat wordt gebruikt, ziet een schooloverzicht er anders uit. Een voorbeeld is weergegeven in **afbeelding 6**. De systematiek is vrijwel hetzelfde, op één uitzondering na: er zijn geen schoolopbrengsten te bepalen. Je moet dus per groep (of leerjaar) kijken hoe de opbrengsten zich verhouden tot de schoolambities.

Schoolambities

De school stelt zelf haar schoolambities vast, leidend naar de gewenste uitstroom richting het voortgezet onderwijs. Nu de inspectienormen met betrekking tot de tussenopbrengsten niet meer gehanteerd worden, mogen scholen zelf bepalen welke opbrengsten dat zijn. Dit vraagt om een proces van afwegen van een reeks variabelen: de historische uitstroom, de opbrengsten van de leerlingen die nu de school bezoeken (het schooloverzicht), de instroomkenmerken, het schoolprofiel en de wensen van ouders, bestuur en leerkrachten. Een school hoeft niet voor elk vak- en vormingsgebied dezelfde ambities vast te stellen. Je kunt bijvoorbeeld volstaan met het nastreven van de landelijke normen op het gebied van technisch lezen of spellen – zolang maar geen leerling functioneel ongeletterd van de basisschool afkomt – terwijl je op de vakgebieden rekenen en begrijpend lezen wel hoger insteekt, omdat je al hogere opbrengsten hebt gerealiseerd en deze niet wilt loslaten. De keuze is aan het team. Nog één advies: stap niet in de valkuil van het precies willen weten (lees: berekenen) wat er met jouw schoolpopulatie wel of niet mogelijk is. Het uitzoeken daarvan zal eerder leiden tot verwarring dan tot duidelijkheid. Het kiezen van schoolambities is van groter belang dan precies te weten waar de ambities kunnen liggen om het maximale uit de leerlingen te halen. Je kunt dan namelijk vanuit een ijkpunt gaan handelen. Wat uiteindelijk realistische schoolambities zijn, kristalliseert zich in de toekomst wel uit.

“ We kunnen ons voorstellen dat je jezelf na het lezen van dit hoofdstuk afvraagt: waar begin ik? Of: heb ik het allemaal wel goed begrepen? Het is volledig voorstelbaar dat je wat betreft het gebruik van het schooloverzicht nog meer begrip moet opbouwen of je nog verder moet oriënteren. Lees dit hoofdstuk dan nog eens opnieuw, ga met je collega's in gesprek of lees andere artikelen. Haak in elk geval niet af, want je bent over het moeilijkste punt heen (de getallen!). We gaan nu door naar de tweede monitor: het groepsoverzicht. ”



FN	DLE	7	17	27	37	47	57	67
>E8	>60							2
E8	59-60					1	1	
M8E8	57-58					1	1	1
M8	54-55-56				1	1	1	
E7M8	52-53							
E7	49-50-51							2
M7E7	47-48					2		
M7	44-45-46					2		
E6M7	42-43					1		
E6	39-40-41				1	2	1	
M6E6	37-38							1
M6	34-35-36				1	2		
E5M6	32-33							
E5	29-30-31				1	1		
M5E5	27-28				1			
M5	24-25-26				2			
E4M5	22-23			1				
E4	19-20-21				4		2	
M4E4	17-18		1			3		
M4	14-15-16		2	1	2	2		
E3M4	12-13				1			
E3	9-10-11			2				
M3E3	7-8		1					
M3	4-5-6		4	1				
<M3	<4		3					
	Eindtotaal		11	5	14	19	6	6

Afbeelding 6: Schermafdruck van het schooloverzicht technisch lezen groep 3-8 in GSBO De Cirkel in Capelle aan den IJssel. Op de bovenste regel staan de didactische leeftijden van de leerlingen. De ambitie is om met 25% van de leerlingen opbrengsten te behalen die hoger liggen dan de roze blokken (met 33% van de leerlingen is dat het geval). Met 75% van de leerlingen wil de school een opbrengst behalen die zowel in als boven de roze blokken valt (met 64% van de leerlingen is dat het geval).

[↩️ terug naar deel I](#)



Het groepsoverzicht

Het groepsoverzicht dient een ander doel dan het schooloverzicht. Het geeft zicht op de respons op instructie en screent of elke leerling opbrengstgericht en passend onderwijs heeft genoten. We hebben het nodig om tijdens de schoolbespreking beslissingen te onderbouwen die soms het schoolniveau, maar meestal het groeps- en leerlingniveau aangaan.

“ Dit hoofdstuk gaat over het groepsoverzicht, het document waarin de responsen van de leerlingen op het onderwijsaanbod elk halfjaar worden gecheckt. We gaan in op het meten van de respons en op het gebruik van het groepsoverzicht tijdens de schoolbespreking. Met deze kennis krijg je zicht op het maken van dit overzicht. ”

Opbrengstgericht en passend onderwijs

Hoe neem je waar of een leerling opbrengstgericht en passend onderwijs heeft gekregen? Dat doe je door te kijken naar drie zaken: de vaardigheidsgroei, de leerdoelbeheersing en de betrokkenheid van een leerling. Samen vormen ze de respons op instructie. Het maakt voor deze meting niet uit welke onderwijsaanpak(ken) een leerling heeft ontvangen. Als de respons voldoende is, ga je door met wat je deed. Op les- en moduleniveau werkt vrijwel elke (goede) leerkracht responsgericht. Hij monitort de leerdoelbeheersing en de betrokkenheid vrijwel continu en past zijn handelen daarop aan. Na een halfjaar, als een methodeonafhankelijke toets is afgenomen, komt er informatie beschikbaar over de vaardigheidsgroei. Dat is ook het moment om een beeld te vormen van de beheersing van de inhoudsdoelen (op het niveau van de leerlijn) en van de betrokkenheid van de leerlingen.

Al deze gegevens verzamelt een leerkracht in het groepsoverzicht. Een voorbeeld hiervan is zichtbaar in **afbeelding 7**. In feite zoomt een leerkracht per leerling uit, zoals hij dat ook gewend is te doen bij het schrijven van een rapport voor ouders. Maar wel met een belangrijk verschil, namelijk dat in het groepsoverzicht alleen wordt aangegeven welke onderdelen van de respons op instructie onvoldoende zijn. In alle andere gevallen wordt er niets genoteerd; less is more. Het is overigens niet zo ‘hoe leger het groepsoverzicht, hoe beter’; er zullen altijd leerlingen zijn met een onvoldoende respons. In principe zal het grootste deel van de leerlingen in een groep een voldoende respons laten zien, want het onderwijsprogramma is op school- en groepsniveau al passend gemaakt.

Metten

Voordat de respons op instructie zichtbaar kan worden gemaakt, moet een school eerst bepalen hoe zij de vaardigheidsgroei, de leerdoelbeheersing en de betrokkenheid gaat meten.

- Vaardigheidsgroei meten we door de opbrengsten van twee opeenvolgende meetmomenten naast elkaar te plaatsen. Je kunt het bijvoorbeeld operationaliseren door te stellen dat het voldoende is als een leerling ten minste met het landelijk gemiddelde is meegegroeid.



- Leerdoelbeheersing meten we door te beoordelen of de cruciale leerdoelen zijn beheerst die we per halfjaar hebben vastgesteld en als aanhangsel bij het onderwijsplan hebben gevoegd. Dit is voor een leerkracht best lastig. Hij is gewend om te beoordelen of les- en moduledoelen worden beheerst en nu vragen we hem op een hoger niveau te kijken. Deze manier van denken is echter nodig om de lesmethodes en leermiddelen flexibeler in te leren zetten. Leerkrachten maken bij de beoordeling gebruik van bestaande registratiebronnen op les- en moduleniveau. Een school zou kunnen spreken van de beheersing van een leerdoel als een leerling dit zonder hulp van de leerkracht kent of kan.
- Bij betrokkenheid gaat het om hardnekkig niet betrokken zijn, wat zich veelal uit in niet-taakgericht gedrag, verveling, niet gemotiveerd zijn etc. Voor het meten ervan kan men een screeningslijst gebruiken waarin betrokkenheid is opgenomen. Waak voor schijnbetrokkenheid van leerlingen die eigenlijk behoefte hebben aan (meer) uitdaging. Hiervan is sprake wanneer leerlingen taakgericht gedrag vertonen om een beloning van de leerkracht te ontvangen. Meestal laten ze dan eerder bij herhaling zien wat ze al kunnen, dan dat ze daadwerkelijk iets nieuws leren.

Groep 5	Vaardigheidsgroei		Leerdoelbeheersing	Betrokkenheid
	M-toets	E-toets		
Mees	288 (I+)	302 (I+)		+/-
Jan-Willem	269 (I+)	271 (I+)		+
Yves	252 (I+)	252 (I+)		+
Klaas-Jan	229 (I)	243 (I)		--
Mariek	230 (I)	240 (I)		+
Allen	230 (I)	239 (I)		++
Shurman	228 (I)	239 (I)	tafels t/m 12.	+
Murat	222 (II)	236 (II)		++
Wesley	218 (II)	231 (II)		++
Donny	225 (II)	231 (II)		++
Astrid	218 (II)	228 (II)		+
Vinnie	209 (II)	225 (II)	tafels t/m 12.	+
Quinten	208 (III)	221 (III)		+
Kimberley	199 (III)	218 (III)	tafels t/m 12.	++
Troy	211 (II)	216 (III)		++
Mercedes	200 (III)	210 (III)	Optellen/afrekken tot 1000.	++
Khalid	191 (IV)	201 (IV)	Optellen/afrekken tot 1000; handig rekenen.	+
Hua	188 (IV)	194 (IV)	Optellen/afrekken tot 1000; tafels t/m 12.	+/-
Carlos	179 (V)	193 (V)		+
Thomas	88 (V)	101 (V)	Optellen/afrekken tot 1000; handig rekenen; geldrekenen t/m 100,- euro	+

Afbeelding 7: Voorbeeld van een groepsoverzicht, gebaseerd op vaardigheidsgroei (met behulp van Cito-vaardigheidsscores), leerdoelbeheersing en betrokkenheid (op een vijfpuntsschaal). ■ voldoende groei ■ onvoldoende groei

[↶ terug naar deel I](#)

Gebruik tijdens de schoolbespreking

Het groepsoverzicht wordt gebruikt bij de analyse van de groepsopbrengsten, voor de selectie van individuele leerlingen waarop eventueel een interventie moet worden gepleegd en bij de bepaling hoe de interventie er concreet uitziet. In principe wordt er voor elk vakgebied een groepsoverzicht gemaakt. Zonder groepsoverzicht zal tijdens de



schoolbespreking informatie ontbreken over of het onderwijs op groepsniveau passend is. Het is denkbaar dat het overzicht wordt samengesteld uit meerdere bronnen (en dus uit meerdere delen bestaat) of dat bijvoorbeeld de respons betrokkenheid voor alle vakken op één overzicht staat. Het administratieve format kan per school verschillen. Dit hoeft de kwaliteit van de verzameling van responsen per halfjaar niet in de weg staan.

“ In de meeste scholen wordt al gewerkt met groepsoverzichten. Heb je een beeld hoe je dit overzicht eventueel kunt aanpassen? Kun je je voorstellen dat je gaat ‘varen’ op alleen de respons op instructie, of wil je toch de informatie blijven verzamelen die je nu ook al verzamelt? Laat in dat laatste geval hier je gedachten nog eens over gaan. ”



De schoolbespreking

De drie instrumenten die in de voorgaande hoofdstukken zijn beschreven en van voorbeelden zijn voorzien, vormen samen de basis van de schoolbespreking. Deze bespreking heeft tot doel om opbrengstgericht en passend onderwijs te organiseren op school-, groeps- en leerlingniveau. Voor elke schoolleider is dit een kerntaak die een goede voorbereiding vraagt. Het belang van de schoolbespreking kan niet vaak genoeg worden onderstreept. Het gaat over de corebusiness: het op een passende manier aanbrengen van kennis, vaardigheden en attitudes bij de groepen leerlingen waaraan een heel schoolteam lesgeeft.

“ In dit hoofdstuk wordt het kader van de schoolbespreking neergezet. Dit kader gaat over de gespreksstructuur met daarbij het gebruik van het onderwijsplan, het schooloverzicht en het groepsoverzicht. Met de kennis die je hierover gaat opdoen, ben je in staat om een schoolbespreking vorm te geven. ”

Frequentie

De schoolbespreking gaat over je corebusiness en dit gesprek verdient daarom een centrale plek op de jaaragenda. Er worden elk schooljaar vier schoolbesprekingen gepland, telkens met zo'n tien schoolweken ertussenin. De 'gewone' schoolbespreking vindt twee keer per jaar plaats, na de opbrengstmetingen medio en eind schooljaar. Dit is hét moment om al dan niet de halfjaarinterventies op school-, groeps- en leerlingniveau vast te stellen. De korte schoolbespreking – zo gaan we hem vanaf nu ook noemen – vindt ongeveer tien weken na de schoolbespreking plaats en heeft tot doel de afspraken over de interventies te bewaken, eventueel bij te stellen en te voorspellen of de schoolambities worden gerealiseerd.

Vorbereiding schoolbespreking

De schoolbespreking kent een vaste gespreksstructuur, maar laat daarnaast voldoende ruimte om naar eigen inzichten teamleren te creëren, professionalisering van leerkrachten te organiseren en de verbinding met de individuele ondersteuningsstructuur te regelen. Hier ligt een ontwikkeltaak voor elke school die groepsplanloos wil gaan werken. Hierbij hoort ook het gebruik van bijkomende administratieve middelen, zoals het vastleggen van de uitkomsten van de bespreking. Een voorbeeld hiervan is een afsprakenkaart met interventies. Ondanks – of misschien wel dankzij – de professionele ruimte voor de leerkracht om naar eigen inzicht besluiten te nemen, is het noodzakelijk om de voorgestelde gespreksstructuur stevig te bewaken. Dit doet een groot beroep op de integrale toepassing van kennis en vaardigheden van de schoolleider. Een schoolleider die de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs niet of onvoldoende kent, zal vrij snel merken dat hij meer verwarring creëert dan de beoogde bevrijding die met groepsplanloos werken gepaard gaat. Feitelijk bevat deze alinea een belangrijke waarschuwing: wees goed voorbereid.



Gespreksstructuur schoolbespreking

In elk proces van planmatig handelen, doorloopt een team een aantal basisstappen. Wij onderscheiden dezelfde stappen: evalueren, analyseren, plannen en uitvoeren. Deze zijn weergegeven in **afbeelding 8**. Ze worden hier stuk voor stuk besproken, eerst op schoolniveau en daarna op groepsniveau. De bespreking van elke fase wordt beperkt tot de inhoudelijke aandachtspunten. Daarmee ligt voor elke schoolleider de weg open om de schoolbespreking zo vorm te geven dat deze passend is bij zijn team en zijn stijl van leidinggeven. Rondom het teamleren worden verderop nog kort enkele adviezen en tips besproken.



Afbeelding 8: Gespreksstructuur van groepsplanloos werken op school- en groepsniveau. [↩️ terug naar deel I](#)

Schoolniveau: evalueren

De schoolbespreking start met het schooloverzicht. Dit kunnen er meer dan één zijn, aangezien er meerdere vakgebieden kunnen zijn die gelijktijdig worden besproken. Het advies is om eerst de vakken met elkaar te vergelijken, voordat je eventueel per vak de diepte in gaat. Hierdoor ben je beter in staat de verbanden tussen de diverse vakgebieden te begrijpen. Tijdens de schoolbespreking staan 'maar' twee vragen centraal:

1. Zijn de schoolambities bereikt?
2. Is het onderwijs passend geweest?

Zijn de schoolambities bereikt?

Deze vraag beantwoord je door in het schooloverzicht de schoolopbrengsten te vergelijken met de schoolambities. Automatisch gaat dit over de inhoud van het onderwijsplan. Dit was immers het aanbod dat tot deze resultaten heeft geleid. Wat heeft gemaakt dat de schoolambities wel of niet zijn bereikt? Ligt dat aan de kwaliteit van de uitvoering van het onderwijsplan of speelden de wijzigingen die je in het verleden hebt doorgevoerd een rol?

Is het onderwijs passend geweest?

Met het stellen van deze vraag gaat een team nadenken over het onderwijsprogramma op schoolniveau. Zit hierin voldoende differentiatie om (vrijwel) alle leerlingen te bedienen? Waar zitten de manco's? Wat gaat er goed? En wat kan beter? Hierbij ligt niet alleen de focus op de leerlingen aan de onderzijde van de middenmoot, maar ook op de leerlingen



daarboven. De respons betrokkenheid is voor het passend zijn van het onderwijsprogramma een belangrijke indicator. De evaluatiefase sluit een team af met conclusies en met de vaststelling van de onderwerpen die verdere analyse behoeven. Dit zijn de verbeterpunten. Wees hierin beperkt! Het kan bijvoorbeeld zijn dat je de leerlingen aan de bovenzijde van de middenmoot bij begrijpend lezen een passender aanbod wilt doen, of dat je de opbrengsten van technisch lezen wilt verhogen. Het kan ook zijn dat er géén verbeterpunten zijn. In dat geval zullen er nog wel leerkrachten zijn die te maken hebben met een groep waarvoor een interventie nodig is. Je stapt dan over naar de gespreksstructuur op groepsniveau. Benoem ook de dingen op schoolniveau die goed gaan; ga na welk onderwijsgedrag hiertoe heeft geleid. Dit zijn belangrijke leerpunten. Overweeg ook of de schoolambities in het onderwijsplan naar boven toe kunnen worden bijgesteld.

Schoolniveau: analyseren

Na de evaluatiefase ga je dieper in op de verbeterpunten. Je kijkt dan naar het onderwijskundig handelen dat ertoe leidt dat leerlingen vaardigheidsgroei doormaken, dat ze de leerdoelen beheersen en dat ze betrokken zijn. Het schooloverzicht gaat alleen over de eerste respons, in de groepsoverzichten staan ze alle drie. Wat in het onderwijsplan zou je eventueel moeten wijzigen om je verbeterpunten te bereiken? Hoe weet je dat dit ook tot het gewenste resultaat leidt? Betrek bij de analyse ook de wetenschap; er is erg veel onderzoek gedaan naar 'wat werkt'. Laat leerkrachten die dit willen eens op onderzoek uitgaan of een experiment uitvoeren. Sluit de analysefase af met conclusies en stap dan door naar: hoe gaan we dit plannen en uitvoeren?

Schoolniveau: plannen

De conclusies uit de analyse kunnen leiden tot een wijziging van het onderwijsplan. Deze wijziging kan betrekking hebben op elke didactische grootheid, van opbrengst (bijvoorbeeld door de ambitie aan te passen) tot lesniveau (bijvoorbeeld door de didactische strategie aan te passen). De beheerder van het onderwijsplan pakt deze wijziging op. Sta altijd stil bij de kwaliteit van de uitvoering, of je nu wel of niet besluit een wijziging door te voeren. Het gaat altijd over het professioneel handelen van leerkrachten. Op dit punt zijn de scholingsmogelijkheden legio. Kies vooral voor manieren van professionaliseren die gaan over het responsgestuurd handelen. De planfase resulteert uiteindelijk in een aantal afspraken.

Schoolniveau: uitvoeren

De bewaking van de afspraken vindt plaats tijdens de korte schoolbespreking die tien weken later wordt georganiseerd. De vraag die nu aan de orde is: hebben de afspraken uit de vorige schoolbespreking (al) geleid tot ander onderwijsgedrag? Wat is het effect daarvan op de leerdoelbeheersing en de betrokkenheid van de leerlingen? Met andere woorden: kunnen we voorspellen of de afspraken leiden tot het realiseren van de schoolambities of tot passender onderwijs? De korte schoolbespreking zal qua vorm en inhoud afgestemd moeten zijn op de stijl van leidinggeven van de schoolleider, de professionaliteit van het team, de afspraken die er gemaakt zijn etc.

Groepsniveau: evalueren

De gespreksstructuur op groepsniveau is identiek aan die op schoolniveau met als belangrijkste verschil de focus op de groep en – aan het einde – de individuele leerling. De beschrijving is hier daarom beperkter om herhalingen te voorkomen. Bij de evaluatie op groepsniveau staan alle leerkrachten er gezamenlijk voor om dezelfde twee vragen te beantwoorden:

1. Zijn de schoolambities bereikt?
2. Is het onderwijs passend geweest?

Zijn de schoolambities bereikt?

Deze vraag kan eenvoudig beantwoord worden door in het schooloverzicht de groepsopbrengsten met de schoolambities te vergelijken en door aan de hand van het groepsoverzicht te kijken of de cruciale leerdoelen door de meeste leerlingen zijn bereikt. Wat is de oorzaak van het wel of niet bereiken van de gewenste opbrengsten? Speelt de kwaliteit van de uitvoering van het onderwijsplan hierin een rol? Of zijn het eventuele groepsinterventies die hiertoe hebben bijgedragen?



Is het onderwijs passend geweest?

Is er in de onderwijsbehoeften van alle leerlingen voorzien? Deze vraag kan intuïtief beantwoord worden, maar onder andere ook door te kijken naar de respons betrokkenheid in het groepsoverzicht. Zijn hier bepaalde patronen in waar te nemen? Bijvoorbeeld dat de helft van de leerlingen die zich boven de middenmoot bevinden, minder betrokken is?

De evaluatiefase wordt afgesloten met conclusies en met de vaststelling van de verbeterpunten waarop de analyse zich gaat richten. Heb je als leerkracht te veel verbeterpunten gesignaleerd, kies dan een focus. De behapbaarheid staat voorop. En vergeet ook niet op dit niveau je successen te vieren, ook wanneer op schoolniveau de ambities niet zijn bereikt.

Groepsniveau: analyseren

Na de evaluatiefase gaat elke leerkracht de diepte in op de verbeterpunten die zijn gekozen. Ook hier gaat het om het onderwijskundig handelen dat ertoe leidt dat leerlingen vaardigheidsgroei doormaken, dat ze de leerdoelen beheersen en dat ze betrokken zijn. Sluit de analysefase af met conclusies en stap dan door naar de planning.

Groepsniveau: plannen (en uitvoeren)

In deze fase bepaalt een leerkracht hoe hij de aanpassing op het onderwijsplan voor de duur van een halfjaar concreet invult. Houd er rekening mee dat het om een structurele aanpassing moet gaan, dus niet om een aanpassing die redelijkerwijs binnen het responsgestuurd handelen op les- en moduleniveau opgelost kan worden. Het criterium is hardnekkigheid. Het moet bijvoorbeeld niet gaan over het onvoldoende beheersen van de verdubbelingsregel bij spelling als dit het komende halfjaar nog in de lesmethode aan de orde komt. Het gaat bijvoorbeeld wel over de uitbreiding van leertijd of extra herhalingsmomenten als de groepsopbrengsten te laag liggen. De interventie wordt kort genoteerd. Er wordt gecheckt of de leerkracht bij de uitvoering hiervan nog ondersteuning nodig heeft en eventueel worden hierover afspraken gemaakt. Na tien weken volgt de tussentijdse evaluatie tijdens de korte schoolbespreking.

Leerlingniveau

Na het groepsniveau volgt het leerlingniveau. Leerlingen bij wie ondanks de aanpassingen op school- en groepsniveau nog steeds onvoldoende in de onderwijsbehoeften kan worden voorzien, worden als laatste uit het groepsoverzicht geselecteerd. Als er meer leerlingen in aanmerking komen voor een interventie, vraag je dan altijd af of je dit niet zou moeten vervatten in een groepsinterventie. Het is mogelijk om tijdens de schoolbespreking bijvoorbeeld al wel de meest geëigende onderwijsstrategie voor de leerlingen die het betreft, kort te bespreken. Er is vaak te weinig tijd om een diepgaande analyse te doen. Na de schoolbespreking worden de interventies concreet ingevuld en vastgelegd. Deze zijn het gevolg van een analyse zoals die beschreven is in vele handboeken over handelingsgericht werken. De kern daarvan is dat, eventueel in samenspraak met de ouders, de stimulerende en belemmerende factoren door middel van onderzoek en via het benoemen van onderwijs- en opvoedingsbehoeften worden vertaald in een aanpak (die ook de thuissituatie kan betreffen). Elke school heeft voor dit soort individuele trajecten een eigen ondersteuningsstructuur ingericht die aansluit op het beleid van de regio voor passend onderwijs. De interventies moeten altijd leiden tot een voldoende respons op instructie en beslaan een termijn van bij voorkeur 20 weken. Ze worden, indien de school dat wenselijk vindt, eventueel tijdens de korte schoolbespreking nog kort behandeld.

Teamleren

Teamleren rondom opbrengstgericht en passend onderwijs kun je als schoolleider op meerdere manieren organiseren. In de gespreksstructuur kan dit in elke fase plaatsvinden. Afhankelijk van de omvang en de professionaliteit van het team, kunnen hiervoor passende werkvormen worden gehanteerd. Een belangrijke basis ligt in het creëren van doelgerichte interactie tussen de leerkrachten. We geven hier een aantal tips. Ze zijn bedoeld ter oriëntatie en ter inspiratie.

- Start altijd met een overzicht op schoolniveau: de schoolopbrengsten afgezet tegen de schoolambities. Hiermee voorkom je dat leerkrachten meteen inzoomen op hun eigen groep en daardoor het grotere geheel missen.
- Koppel leerkrachten met overeenkomstige onderwijskundige uitdagingen aan elkaar en laat ze samen naar oplossingen zoeken. Bijvoorbeeld dat ze het onderwijsprogramma voor de middenmoot willen verrijken om het meer passend te maken. Het maakt niet uit aan welke groep ze lesgeven. De onderliggende didactische strategieën vertonen namelijk veel overeenkomsten.



- Laat leerkrachten vooraf het schooloverzicht inzien en vraag ze hun conclusies mee te nemen. Je kunt er ook voor kiezen om dit juist niet doen en leerkrachten eerst laten voorspellen wat ze gaan zien. Beide vormen vragen een actieve en betrokken houding.
- Probeer om de antwoorden op verbeterpunten en de analyse niet zelf in te vullen. Maak er een vraag van en laat leerkrachten eerst op zoek gaan naar mogelijke oplossingen.
- Zorg voor een veilig klimaat. Leerkrachten zullen de opbrengsten, haast ongemerkt, verbinden met hun persoonlijk functioneren. Voelen leerkrachten zich niet veilig, oefen dan eerst met een schooloverzicht van een collega-school. Dit verkleint de drempel om samen tot leren te komen, omdat leerkrachten de opbrengsten niet op zichzelf kunnen betrekken.
- Organiseer rondom de schoolbespreking niet te veel andere activiteiten zoals rapportgesprekken etc. Leerkrachten gaan leren wanneer het doel helder is en ze voldoende energie over hebben om te professionaliseren.
- Vier niet alleen het positieve resultaat op schoolniveau, maar ook de individuele successen op groeps- en leerlingniveau (ook al zijn de schoolambities niet gehaald, maar zijn er meer responsen voldoende). Iedereen draagt bij aan het succes van alle leerlingen.
- Laat leerkrachten het effect van didactische interventies tussentijds met elkaar bespreken. Hiermee stimuleer je het denken vanuit de opbrengsten. De centrale vraag hierbij is steeds: gaat deze interventie ook daadwerkelijk iets opleveren? En waaraan zien we dat?
- Vermeng de verschillende begeleidingsvormen zoals coaching, het meester-gezelprincipe of intervisie niet. Samen naar opbrengsten kijken met een 'gelijkwaardige' collega zorgt voor een andere dynamiek dan een startende leerkracht te koppelen aan iemand met vele jaren ervaring. Kies zorgvuldig de vorm bij je doelstelling.

Interventies

Interventies leg je vast in afspraken op de manier die je zelf handig vindt. Het is niet de bedoeling om te komen tot een uitgebreide beschrijving waardoor het een eigenstandig plan wordt. Laten we de dingen simpel houden. De inhouds- en opbrengstdoelen staan al in het onderwijsplan. Ga deze niet overschrijven als de interventie alleen de aanpak betreft. Alleen als de doelen daadwerkelijk afwijken van het onderwijsplan, maak je een notitie. Bijvoorbeeld als een cruciaal leerdoel dat eerder werd behandeld, niet beheerst is en dat in het komende halfjaar niet meer terugkomt in het onderwijsaanbod. In alle gevallen is het een voldoende respons waar je naar streeft op alle drie de onderdelen: vaardigheidsgroei, leerdoelbeheersing en betrokkenheid.

Voorbeeld schoolniveau 1

Analyse Onze schoolambities zijn het bereiken van de landelijke normen. Met spelling liggen zowel de p20 als de p80 lager. Tijdens de schoolbespreking zijn we tot de conclusie gekomen dat niet iedereen de didactiek uitvoert zoals in het onderwijsplan beschreven.

Afspraak Doel: schoolambities realiseren.

We besluiten de komende periode kritisch te zijn op de uitvoering van de beschreven didactiek, in het bijzonder de klankgroepherkenning. We maken de volgende afspraken:

1. Wie hierin ondersteuning nodig heeft, meldt zich bij de intern begeleider.
2. De taalcoördinator zal een opfrisbijeenkomst verzorgen en voorafgaand aan de kleine schoolbespreking bij iedereen een spellingles observeren. Daarvoor gebruiken we de kijkwijzer spelling. De gegevens uit de kijkwijzers worden samengevoegd en bij de tussentijdse evaluatie betrokken.
3. Elke week zal tijdens de briefing bij toerbeurt een leerkracht in 2 minuten een succes delen.



Voorbeeld schoolniveau 2

Analyse Ondanks dat we onze schoolambities met begrijpend lezen behalen, merken we dat leerlingen vanaf groep 5 over het algemeen weinig betrokken zijn bij het vak. Uit gesprekken met hen blijkt dat de teksten vaak niet hun belangstelling hebben. We observeren dat de vragen voor hen te voorspelbaar zijn, waardoor ze te weinig worden uitgedaagd. Het onderwijs is hier niet passend.

Afspraak Doel: voldoende respons (betrokkenheid).

We gaan eerst experimenteren met een verrijkende aanpak voor begrijpend lezen. De sleutel wordt gezocht in het schrijfonderwijs. Jos en Lia willen zich gaan richten op het schrijven; het idee is om met de leerlingen te gaan schrijven over een deelonderwerp uit de tekst van begrijpend lezen. Dit wordt het hoofdonderwerp van hun schrijfopdracht. De doelen van de opdrachten zullen uit referentieniveau 3F gehaald worden. Jos en Lia zullen tijdens de korte schoolbespreking hun eerste bevindingen met deze werkwijze bespreken en tevens de didactiek van het schrijfonderwijs opfrissen.

Voorbeeld groepsniveau

Analyse De p20 voor rekenen in groep 5 ligt te laag. De oorzaak ligt in het feit dat de betreffende leerlingen te weinig instructie ontvangen die gericht is op hogere orde denkvaardigheden. Zij hebben, gezien hun lagere taalvaardigheid, ook hulp nodig bij het taalkundig begrijpen van de vraagstelling. Het verrijkte aanbod moet dus steviger worden neergezet.

Afspraak Doel: p20 op schoolambitie realiseren.

Het komende halfjaar geef ik drie keer per week instructie aan de sterkste leerlingen en een aantal leerlingen aan de bovenzijde van de middenmoot. Ik stel vragen die de leerlingen helpen de complexe situatie taalkundig te begrijpen en te overzien, de oplossingsstrategieën af te leiden, de som op te lossen en de antwoorden te beschouwen. Ik maak gebruik van DGM-vragen in de categorieën ordenen en redeneren. Ik gebruik het verrijkende materiaal dat de methode biedt.

Voorbeeld leerlingniveau

Analyse De opbrengsten in onderbouwgroepen overtreffen ruimschoots de schoolambities. Desalniettemin ontwikkelt Danny zich traag op het taal- en rekendomein. Ondanks intensivering (kleine kring, spelbegeleiding, verkleinen van de taakjes) beheerst hij medio groep 2 ongeveer de helft van de cruciale leerdoelen van groep 1 nog niet. Waarschijnlijk is er sprake van een onderliggende ontwikkelingsachterstand, gezien ook zijn peuterachtige gedrag en geringe concentratie. Danny wordt op een te hoog niveau aangesproken.

Afspraak Doel: voldoende respons.

Danny gaat een jaar extra kleuteren. Hierdoor heb ik ruimte om de leerdoelen in het komende halfjaar tijdelijk te verlagen. Danny wordt in de leerlingbespreking gevolgd.

De groepsbespreking

Is er nog een groepsbespreking nodig? In principe niet, de schoolbespreking zou voldoende op moeten leveren. Het idee is om nog zo min mogelijk tijd te besteden aan groepsbesprekingen. Je zou een dergelijk gesprek nog kunnen voeren met een leerkracht die het moeilijk vindt om een interventie te vertalen naar zijn dagelijks handelen. Hoe meer groepsbesprekingen er worden gevoerd, hoe minder het teamleren op schoolniveau wordt gevoerd. Dat is een van de redenen waarom we zijn gaan uitzoeken. De tijd die je zo bespaart, kun je als school beter besteden aan de begeleiding



van leerkrachten bij het responsgestuurd handelen of bij de uitwerking van de interventies voor individuele leerlingen. Schoolleiders zijn met het afschaffen van de groepsbespreking tevens verlost van een vaak lastig planningsprobleem.

Leerlingen in groepjes indelen

Met het overboord zetten van het groepsplan, vindt ook de indeling van leerlingen in de aanpakken basis, intensief en verrijkt (of welke benaming het ook mag hebben) niet meer plaats. Is dat erg? Nee en ja. Nee, het is niet erg, omdat de statische indeling niet matcht met de dynamische werkelijkheid. Daarover schreven we al eerder. Ja, het is wel erg, omdat een leerkracht het zicht op de middenmoot kan kwijtraken. Het uitgangspunt van opbrengstgericht en passend onderwijs is dat de middenmoot het vertrekpunt is en dat we met de bestaande lesmethodes en leermiddelen zo schuiven dat het onderwijs op deze groep passend wordt gemaakt. Daarna volgen de aanpakken voor de leerlingen die zich boven en onder deze middenmoot bevinden. Het verliezen van het zicht op de middenmoot kan er al snel toe leiden dat de methode weer wordt toegepast, in plaats van aangepast. Dat is wat we niet willen, zeker niet als we te maken hebben met een groep waarbij de middenmoot fors hoger of fors lager ligt. Vanuit deze gedachte is het toch zinvol dat een leerkracht een lijstje maakt van de leerlingen in de middenmoot, en dit lijstje hanteert bij de planning van het onderwijs op les- en moduleniveau. Wel doen dus!

“ Met de schoolbespreking is het laatste woord geschreven over de vier waarborgen voor groepsplanloos werken. Het doel van dit hoofdstuk was om een beeld te vormen van hoe een dergelijke bespreking er in jouw school uit zou kunnen zien. Wellicht zie je nog losse eindjes, of vraag je je af: wat zeg ik op welk moment en hoe houd ik koers? Dit zijn zaken die je leert door het te doen. Dat je daarbij fouten maakt is onvermijdelijk. Het mag! Bereid de schoolbespreking altijd voor, het liefst in samenspraak met collega's vanbinnen of buiten je eigen praktijksituatie. ”

“ Ook als je geen leidinggevende functie hebt, zal het lezen van deel III een zinvolle aanvulling zijn op je begrip van groepsplanloos werken. In drie hoofdstukken komen achtereenvolgens het leidinggeven, de verantwoording en de implementatie aan de orde. ”



deel III

Groepsplanloos sturen



Leidinggeven

In de voorgaande delen zijn de argumentatie en de praktische uitwerking van groepsplanloos werken beschreven. Daarmee is alle basisinformatie overgedragen en staat de deur naar de invoering ervan open. Zoals we al vaker hebben aangegeven, is de schoolleider hierbij ‘in de lead’. Zijn acties en reacties zullen bepalen of groepsplanloos werken gaat slagen. Kortom: we gaan het hebben over leidinggeven. Dat doen we aan de hand van adviezen, tips en voorbeelden.

“ In dit hoofdstuk bespreken we de zaken waar je als schoolleider op moet letten als je groepsplanloos werken in wilt gaan voeren. Het zijn soms open deuren. Desalniettemin zijn ze belangrijk, want ze fungeren eveneens als kritische succesfactoren. Met de kennis hiervan kun je voor jezelf beoordelen of je in staat bent deze handschoen op te pakken. ”

Focus op de uitgangspunten

De zes uitgangspunten van opbrengstgericht en passend onderwijs lopen als een rode draad door deze publicatie. Meestal expliciet, zoals redeneren van school naar groep naar leerling, van eind naar begin, de middenmoot als vertrekpunt en respons op instructie. Soms ook impliciet, zoals overeenkomsten in onderwijsbehoeften en eerst convergent, dan divergent. Kennis van deze zes uitgangspunten helpt je het groepsplanloos werken beter te begrijpen en uit te leggen aan je collega's. Wil je werk maken van het invoeren van deze werkwijze, professionaliseer jezelf dan op deze uitgangspunten, onder andere door het lezen van de artikelen die we erover hebben gepubliceerd.

Focus op de didactiek

In het onderwijs is men te veel vanuit de leermiddelen gaan denken, in plaats vanuit de doelen en de didactiek. Dat bleek ook in de pilot waarin we werkwijze hebben uitgetoetst het geval te zijn. In het onderwijsplan van een van de proefscholen stond bijvoorbeeld uitspraken als: ‘Wij maken gebruik van de methode De leesleutel bij het aanvankelijk leesproces.’ Omdat we leerkrachten willen leren de methodes aan te passen in plaats van alleen maar toe te passen, zullen we hen moeten wijzen op de onderliggende didactiek. Die staat immers los van vrijwel elk leermiddel; je kunt leren rekenen in een boek, met een computer en zelfs in de natuur. Een goed onderwijsplan gaat over de didactische strategieën om de leerlingen de inhoudsdoelen aan te leren. Hierdoor wordt ook de kwaliteit van de uitvoering beter waarneembaar. Bijvoorbeeld: ‘De vier strategieën om tot leesbegrip te komen zijn: voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren en vragen stellen. De leerkracht past deze toe door frequent vragen te stellen zoals: Wat denken jullie dat er nu zal gaan gebeuren? Welk beeld zien jullie voor je bij deze tekst? Bij welk deel van de tekst voelde je het meest?’



Focus op de modellen

De modellen en schema's in deze publicatie zijn bedoeld als hulpmiddelen bij de uitvoering van groepsplanloos werken. Je kunt ze gebruiken op de momenten dat je dit nodig vindt, of door ze in de teamkamer op te hangen. Tijdens de schoolbespreking kun je het schema van de onderwijsstrategieën gebruiken om te bespreken hoe het onderwijs passend gemaakt kan worden op de middenmoot als deze hoger of juist lager ligt dan de schoolambities. Hoe plaatst de leerkracht zijn groep bijvoorbeeld in dit model? Zijn dit emotionele overwegingen of is hij in staat om dit te beredeneren vanuit de kenmerken van de schoolpopulatie? Een boeiend gesprek over de essentie van het onderwijs dat op het niveau van een leerkracht, een bouw of het team kan worden georganiseerd.

Focus op intern sturen en extern verantwoorden

Er is een verschil tussen intern sturen en extern verantwoorden. Hiermee wordt bedoeld dat je in de school best kunt sturen met behulp van een andere opbrengstmaat dan de manier waarop je extern verantwoording aflegt aan ouders, bestuur en inspectie. Bijvoorbeeld: intern werk je met de vix in de weergave van de middenmoot, extern verantwoord je richting het bestuur in een gemiddelde vaardigheidsscore. Misschien rapporteer je naar ouders de opbrengsten van hun kind in de Cito-niveaus I-V. Wat je feitelijk doet, is dezelfde set met opbrengstgegevens telkens anders aanwenden. De set zelf blijft zoals hij is. Het doel bepaalt de aanwending. Met je team staat de vertaalslag naar het onderwijskundig handelen centraal. Daar draait alles om de betekenis. Dan kies je al snel voor een vergelijkingsmaat. Naar het bestuur of de inspectie draait het om de nauwkeurige vergelijking met de landelijke normen. Daar kies je voor vaardigheidsscores. Naar ouders toe draait het om de begrijpelijkheid. Daar kies je voor een veelzeggende Cito-indeling I-V. Als schoolleider moet je in staat zijn te kunnen schakelen. Als je begrijpt dat intern sturen iets anders is dan extern verantwoorden, dan realiseer je je dat er wat te kiezen valt. Niemand dwingt jouw team om met Cito-vaardigheidsscores te werken.

Focus op de kwaliteit van de uitvoering

Een onderwijsplan en afspraken over interventies zijn allemaal geduldig. De praktijk laat zien of dat wat afgesproken is, ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd. Liever een afspraak halfbakken beschreven en geweldig uitgevoerd, dan het omgekeerde. Richt je na de schoolbespreking dan ook altijd op de acties die de kwaliteit van de uitvoering versterken. Ga bijvoorbeeld de klassen in en gebruik kijkwijzers die in lijn zijn met het onderwijsplan. Daarmee voorkom je dat de schoolbespreking alleen beperkt blijft tot evalueren, analyseren en plannen. De uitvoering verdient ook aandacht. Wanneer een team bijvoorbeeld besluit om het interactief lesgeven te versterken om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten, dan spreekt het voor zich dat op dit thema wordt geprofessionaliseerd. Als bij de volgende schoolbespreking blijkt dat deze interventie niet het beoogde effect heeft gehad, dan zou je de conclusie kunnen trekken dat deze interventie niet werkt. Dat hoeft niet zo te zijn, want de kwaliteit van de uitvoering weegt net zo zwaar mee. Daarom gaan de vragen die betrekking hebben op de tevredenheid over opbrengstgericht passend onderwijs en de kwaliteit van de uitvoering hand in hand.

Focus op 'less is more' and 'keep it simple'

Er komen drie administratieve instrumenten in de plaats van het groepsplan: het schooloverzicht, het groepsoverzicht en het onderwijsplan. Gezamenlijk worden ze gebruikt tijdens de schoolbespreking. Je zult in eerste instantie geneigd zijn (te) veel te noteren als reactie op het afschaffen van het groepsplan. Het is echter niet de bedoeling om de reeks papieren tijgers in te wisselen voor een hele grote andere. Werken zonder groepsplannen moet en kan leiden tot meer betekenisvolle informatie met minder administratie. Hierbij een aantal richtlijnen:

- Werk responsgericht op alle niveaus. Wanneer het goed gaat met een leerling (de respons is voldoende), dan hoef je niets te noteren. Datzelfde geldt voor een groep leerlingen en voor de schoolpopulatie, en zelfs voor elke leerkracht of voor je team.
- Stuur waar het moet, maar laat los waar het kan. Eigenaarschap van de leerkracht is een van de belangrijkste verworvenheden van het werken zonder groepsplan. Een leerkracht kan elke interventie uitvoeren totdat het tegendeel is bewezen.
- Houd telkens het model van de didactische grootheden voor ogen. Zoom uit en dan weer in. Richt je als het gaat om het gebruik van het model niet te veel op de punten en de komma's. Hoe lager het didactische niveau, hoe meer professionele ruimte er nodig is. Organiseer liever dat leerkrachten van en met elkaar kunnen leren.



Focus op afspraken

Met groepsplanloos werken wordt het planmatig werken teruggebracht tot een afspraak die betrekking heeft op een aanpassing van het onderwijsplan. Het aantal afspraken zal beperkt zijn en op een half A4'tje te noteren zijn. Omdat dit is wat er overblijft, is het zaak ze wel goed vast te leggen en te bewaken. Het ligt voor de hand ze dan ook centraal op te slaan. Ze moeten bekend zijn bij de schoolleider, de intern begeleider en vanzelfsprekend ook bij de betreffende leerkracht. Ook moet bij afwezigheid van de leerkracht een invaller weten wat er van hem wordt verwacht. Goed afsprakenbeleid, als onderdeel van een professionele cultuur, is daarom essentieel. Leven mensen de afspraken niet na omdat 'dat nu eenmaal altijd zo is'? Vraag hen dan naar wat de waarde van een afspraak is als iemand zich daar niet aan houdt. Hier moet dan als eerst een indringend gesprek over worden gevoerd, waarbij het niet alleen over cultuur hoeft te gaan, maar ook over onderliggende weerstanden.

Focus op de middenmoot van het team

Elk schoolteam kent sterke en minder sterke leerkrachten. Een schoolleider stuurt als het goed is op de pedagogische en didactische kwaliteiten van zijn team, zodat de opbrengstambities worden behaald. Ook het team kent een middenmoot. Een schoolleider kan deze gebruiken als vertrekpunt van zijn eigen interventies. Zet de teamleden maar eens in een kolom waarbij je de sterkste leerkracht bovenaan plaatst en de zwakste onderaan. Zet vervolgens een streep bij 75% en stel jezelf dan bijvoorbeeld eens de vraag: zijn deze leerkrachten in staat om zelfstandig het onderwijsplan en de interventies uit te voeren? Als dat niet het geval is, richt je dan op het vergroten van de zelfstandigheid van je hele team. Bijvoorbeeld door leerkrachten in de afzonderlijke bouwen vaker tussentijds met elkaar de voortgang te laten monitoren. Laat je sterkste leerkrachten hierbij relatief vrij en bepaal of je leerkrachten onder de 25%-lijn vaker moet controleren. Bij alles wat je rondom groepsplanloos werken onderneemt, kun je vanuit de middenmoot van je team redeneren en handelen, precies zoals dat ook wordt voorgestaan met opbrengstgericht passend onderwijs. Practice what you preach.

Focus op dat wat je belangrijk vindt

De kern van werken zonder groepsplannen is dat je uitzoomt naar het niveau van de school. Dat we dit als eerste toepassen op reken- en taalontwikkeling, betekent niet dat we het hierbij moeten laten. Groepsplannen gingen niet alleen over deze domeinen, maar betroffen ook steeds vaker de domeinen gedrag en leren leren. Onderzoek daarom de mogelijkheden om tijdens de schoolbespreking ook de niet-cognitieve domeinen aan de orde te stellen. Kies dan voor dat wat in jouw school relevant is. Ben je bijvoorbeeld een daltonschool, zet dan de planningsvaardigheid van leerlingen in een schooloverzicht. Je kunt voor de meting hiervan bijvoorbeeld gebruikmaken van de leerlijnen van de CED-Groep.

Focus op de inhoud en niet op het format

Een format heeft tot doel het denken en handelen van mensen te structureren. Hoewel mensen in het onderwijs in de regel zeggen gebukt te gaan onder een te grote administratieve last, zijn er velen die het toch moeilijk vinden administratieve middelen overboord te zetten. Het biedt hen namelijk ook zekerheid en overzicht. Met de komst van groepsplanloos werken wordt er flink wat overhoopgegooid. De drie instrumenten en de ondersteunende administratieve middelen tijdens de schoolbespreking zijn dus even wennen. Er zullen leerkrachten zijn die dit ook niet leuk gaan vinden. Nodig hen uit om met alternatieven te komen die groepsplanloos werken mogelijk maken, zonder dat het doel op de achtergrond raakt. De discussies over administratieve middelen gaan vaak over de middelen zelf en niet over het doel waarvoor ze worden gebruikt. De inhoud is leidend, niet de vorm. Stel jezelf dan ook bij elk format de vraag: waartoe dient het? Als de inhoud belangrijk is, vraag jezelf dan af: kan het ook simpeler? Betrek ook het team daarbij en kom niet met een 'dropping' van bovenaf.

Focus op een professionele leergemeenschap

Het idee om zonder groepsplannen te gaan werken, is ontstaan vanuit de motivatie om leerkrachten meer te betrekken bij de onderliggende doelen: het realiseren van opbrengstgericht en passend onderwijs. Hierbij passen zaken zoals het wegnemen van onnodige administratie, het op schoolniveau praten over onderwijs en het eigenaarschap bij de leerkrachten leggen. Deze zaken gaan hand in hand met het lerend vermogen van het team. De schoolbespreking met haar drie instrumenten vormt het vertrekpunt voor het teamleren. Over professionele leergemeenschappen is veel



geschreven; in de kern betekent dit voor de schoolleider dat hij continu leersituaties creëert of faciliteert. Waar leerkrachten moeten leren de methode los te laten, moet de schoolleider leren om alleen nog op hoofdzaken te sturen. In een leergemeenschap zijn leerkrachten zelf in staat om hun professioneel handelen te verbinden met de opbrengstambities van de school. De centrale vraag tijdens de schoolbespreking is dan of een leerkracht aan een collega kan uitleggen hoe zijn handelen bijdraagt aan het bereiken van de schoolambities. Zijn leerkrachten in staat het antwoord op deze vraag te verbinden met het antwoord van een collega? Dat zou een mooi vertrekpunt zijn om samen op te trekken.

“ Na het lezen van dit hoofdstuk weet je wat je te doen staat. We kunnen ons goed voorstellen dat je je eerst nog eens goed in de materie gaat verdiepen. Heb je je eigen scholingsbehoeften in kaart? Misschien betrapte je jezelf op de gedachte om het uit te besteden aan iemand uit je team, bijvoorbeeld aan je intern begeleider? Uiteindelijk zul jij dit toch zelf ter hand moeten nemen, want het is de kern van je schoolleiderschap: verantwoordelijkheid dragen over dat waartoe een school ooit is opgericht. ”



Verantwoorden

In 2016 is het inspectiekader aangepast. Daarbij zijn de oude prestatie-indicatoren geherformuleerd in deugdelijkheidseisen die beschreven worden in 17 kwaliteitsgebieden. Ze komen voort uit drie kernvragen: leren de leerlingen genoeg, krijgen de leerlingen goed les en krijgen zij les in een veilige omgeving? De inspectie stimuleert scholen om over de gebieden met hen in gesprek te gaan. Dat vindt plaats aan de hand van een verslag waarin de school zichzelf verantwoordt. Dit hoofdstuk is geschreven om schoolleiders die gekozen hebben voor groepsplanloos werken, te ondersteunen bij het opstellen van dit verslag. Vanzelfsprekend ligt de focus volledig op de twee eerstgenoemde kernvragen.

“ In dit hoofdstuk bespreken we de drie kwaliteitsgebieden die de meeste relatie hebben met het groepsplanloos werken: (1) onderwijsproces - aanbod, (2) onderwijsproces - zicht op ontwikkeling en (3) onderwijsproces - didactisch handelen. Het doel van deze voorbeelden is dat je voor jezelf een beeld kunt vormen van hoe je dit aan kunt pakken. ”

Kwaliteitsgebied 1: onderwijsproces - aanbod

- De school biedt een breed en op de kerndoelen gebaseerd aanbod dat ook de referentieniveaus taal en rekenen omvat.
- Het aanbod sluit aan op het beoogde niveau van alle leerlingen.
- Het aanbod is afgestemd op de onderwijsbehoeften die kenmerkend zijn voor de leerlingpopulatie.
- Het aanbod bereidt voor op een goede start van het vervolgonderwijs.
- Leerkrachten verdelen de leerinhouden evenwichtig en in samenhang over de jaren heen.
- De school legt de doelen en de opbouw van het aanbod vast in een schoolplan.



Beste inspecteur,

Om ons onderwijs opbrengstgericht en passend te maken, hebben we schoolambities geformuleerd. Deze zijn tot stand gekomen door een afweging tussen de historische uitstroom, de opbrengsten van de leerlingen die nu de school bezoeken, de instroomkenmerken, het schoolondersteuningsprofiel en de wensen van ouders, bestuur en leerkrachten. We spreken van schoolambities – meervoud – omdat we een norm hebben vastgesteld voor de 20% hoogst scorende leerlingen en een norm voor 80% van de leerlingen. Deze twee normen hebben we verbonden aan de uitstroom richting het voortgezet onderwijs. Met deze normen in het vizier hebben we een onderwijsprogramma vastgesteld dat uitgaat van de grootste gemene delers van onderwijsbehoeften in de schoolpopulatie, waarvan de middenmoot de belangrijkste is. Ons onderwijsprogramma is vanzelfsprekend gebaseerd op de leerlijnen die eindigen bij de kerndoelen en referentieniveaus. De leerlijnen hebben we per halfjaar verdeeld in cruciale leerdoelen, zodat we goed zicht houden op die doelen die wezenlijk zijn voor de vaardigheidsontwikkeling. Voor elk basisvak gebruiken we een onderwijsplan waarin de doelen en het passende onderwijsprogramma terug te vinden zijn.



Kwaliteitsgebied 2: onderwijsproces - zicht op de ontwikkeling

- De school verzamelt vanaf de binnenkomst systematisch informatie over de kennis en vaardigheden.
- De school gebruikt voor de basisvaardigheden betrouwbare en valide toetsen.
- Leraren vergelijken leeropbrengsten met de verwachte ontwikkeling.
- Deze vergelijking maakt het mogelijk om af te stemmen op de onderwijsbehoeften van zowel groepen als individuele leerlingen.
- De school zoekt naar mogelijke verklaringen wanneer de ontwikkeling stagneert.
- De school bepaalt wat er moet gebeuren om achterstanden te verhelpen.



Beste inspecteur,

Per halfjaar verzamelen wij de opbrengstgegevens van alle leerlingen in de school. Daartoe gebruiken we in de onderbouw een observatie-instrument en vanaf de groepen 3 gebruiken we de toetsen uit het Cito LOVS. Alle opbrengstgegevens worden elk halfjaar in een door ons ontwikkeld schooloverzicht geplaatst, waarin we de school- en groepsopbrengsten met de schoolambities kunnen vergelijken. We kijken echter niet alleen naar de opbrengsten, maar beoordelen per leerling elk halfjaar of hij opbrengstgericht en passend onderwijs heeft genoten. Dat doen wij aan de hand van drie indicatoren: de vaardigheidsgroei, de beheersing van de cruciale leerdoelen en de betrokkenheid. Deze indicatoren noteren wij in een groepsoverzicht. Tijdens onze halfjaarlijkse schoolbespreking doorlopen we met deze twee overzichten én het onderwijsplan de cyclus van planmatig handelen: evalueren, analyseren, plannen en uitvoeren. Uit de schoolbespreking rollen interventies op school-, groeps- en leerlingniveau voor de duur van een halfjaar die we vastleggen in de vorm van afspraken. Deze afspraken evalueren we tussen twee schoolbesprekingen in, dus na tien weken. De interventies gaan over concrete maatregelen om het onderwijs opbrengstgerichter dan wel passender te maken.

Kwaliteitsgebied 3: onderwijsproces - didactisch handelen

- Leerkrachten plannen en structureren hun handelen met behulp van de informatie die zij hebben over de leerlingen.
- Leerkrachten zorgen ervoor dat het niveau van de lessen past bij het beoogde eindniveau.
- De aangeboden leerstof is logisch opgebouwd binnen een reeks lessen alsook binnen één les.
- Leerkrachten creëren een leerklimaat waardoor leerlingen actief en betrokken zijn.
- De leerkracht legt helder uit en gebruikt geschikte opdrachten.
- De leerkracht stemt instructie, spelbegeleiding, leertijd en opdrachten af op de behoeften van de groep en individuele leerlingen.
- Afstemming is zowel gericht op ondersteuning als op uitdaging.



Beste inspecteur,

Wij hebben ervoor gekozen om het planmatig handelen zoveel mogelijk naar het schoolniveau te tillen. Dit betekent dat we werken met een onderwijsplan waarin opbrengstgericht en passend onderwijs aan de hele leerlingpopulatie is beschreven. Vanuit de gewenste eindopbrengsten, de uitstroom richting het voortgezet onderwijs, hebben we via de schoolambities terug geredeneerd naar ons onderwijsprogramma. In ons onderwijsplan leest u terug hoe we vanuit een model van convergente differentiatie omgaan met verschillen. We groeperen leerlingen op basis van hun overeenkomsten in onderwijsbehoeften, wat resulteert in een drietal aanpakken: basis, verrijkt en intensief. De twee laatstgenoemde aanpakken zijn er voor de leerlingen die respectievelijk meer uitdaging en meer ondersteuning nodig hebben. Omdat er sterkere en zwakkere groepen zijn (ten opzichte van onze schoolambities), is het noodzakelijk het onderwijs in elke groep verder aan te passen. Als de middenmoot in een groep hoger ligt, dan gaat de leerkracht meer verrijking toevoegen aan



het onderwijsprogramma voor de leerlingen in de basisgroep en daarna nóg verder verrijken voor de leerlingen die zich boven de middenmoot bevinden. Andersom gebeurt dit ook. We passen onze lesmethodes en leermiddelen zo aan dat we in zoveel mogelijk onderwijsbehoeften voorzien. In ons onderwijsplan staat de didactiek centraal. U treft hierin de schoolbrede didactische strategieën aan die wij hanteren om de leerlingen zo actief mogelijk bij de les te betrekken en om ze de leerstrategieën aan te leren waarmee ze vraagstukken en problemen kunnen oplossen.

“ Heb je al ideeën over hoe je je schoolportret zou kunnen schrijven als je met groepsplanloos werken zou beginnen? Het is natuurlijk nog wat vroeg om hierover te beginnen, maar het geeft wel richting aan de vraag: ‘wat vindt de inspectie hiervan?’ Misschien hoef je op die vraag geen antwoord te geven als je besluit om deze werkwijze niet in te voeren. Daarover lees je in het volgende hoofdstuk, waarin we een aantal kritische afwegingen bespreken. ”



Kritische afwegingen

Het achterwege laten van het werken met groepsplannen vraagt om een andere manier van denken en handelen. Kan elke basisschool dit ‘zomaar’ invoeren? Het feit dat leerkrachten graag verlost willen zijn van het werken met groepsplannen kan een belangrijke drijfveer zijn, maar de vraag is: is het een verstandige keus?

“ In dit hoofdstuk bespreken we enkele kritische afwegingen die je kunnen helpen bij het maken van de keuze of je groepsplanloos werken wilt gaan invoeren. Ze zijn bedoeld als stof tot nadenken. ”

Ben ik overtuigd van wat groepsplanloos werken kan opleveren?

Als je deze vraag niet met een ‘ja’ durft te beantwoorden, vraag je dan af waarom je eraan zou willen beginnen. Als je team er wel heil in ziet, vraag je dan af of je niet eerst enkele experimenten binnen je school moet gaan organiseren.

Past groepsplanloos werken bij onze onderwijsvisie?

Een voorbeeld: gepersonaliseerd leren, in de zin dat elke leerling in zijn eigen tempo een onderwijsprogramma volgt, is een contra-indicatie voor deze werkwijze. Bij gepersonaliseerd leren is er sprake van divergente differentiatie en dat brengt een leerlinggerichte planning en evaluatie met zich mee. Groepsplanloos werken is dan niet mogelijk. Check dus altijd of je onderwijsvisie en het uitzoomen naar het schoolniveau wel goed samengaan.

Als ik kijk waar mijn school nu staat, is het dan een verstandige keus?

Is je school door de inspectie beoordeeld als (zeer) zwak en sta je onder verscherpt toezicht? Vraag je dan af of het verstandig is de structuur rondom het planmatig handelen op groepsniveau te veranderen. Datzelfde geldt voor als je te maken hebt met een flink aantal wisselingen in het leerkrachtenbestand, als je in een fusieproces zit of als je voor een ander ingrijpend invoeringstraject staat. Heb je je hoofd bij andere zaken, dan is starten met groepsplanloos werken niet aan te raden.

Durf ik administratieve procedures te wijzigen?

Administratieve procedures kunnen een gevoel van controle geven. Er is lef voor nodig om ze te doorbreken. Als je dit aandurft en je schat in dat dit ook voor minimaal de helft van je collega's geldt, dan kun je van start.

Heb ik er wel tijd voor?

De meeste nieuwe ontwikkelingen vragen in de aanloop naar de uitvoering meer tijd dan je had verwacht. Heb je deze tijd ook beschikbaar, of kun je het creëren? Groepsplanloos werken vraagt zeker in het begin om een extra inspanning.

Herkent het team de oorzaken?

Het heeft weinig zin om de groepsplannen af te schaffen als leerkrachten zich niet herkennen in de onderliggende drie oorzaken. Wat is dan het probleem dat je oplost? Ga in gesprek met je team hierover als jij een andere mening bent toegedaan. Wellicht zie jij voor jezelf als schoolleider (alleen) de voordelen van het uitzoomen naar het schoolniveau?



Kan ik mijn team uitleggen wat groepsplanloos werken hen oplevert?

Ben je in staat om in twee minuten duidelijk te maken wat het lonkend perspectief is voor de leerkrachten? Het kort kunnen uitleggen vraagt om het verwoorden van de kern waar het om gaat. Het wegnemen van de administratieve last is niet voldoende. Leerkrachten moeten weten wat ervoor in de plaats komt en wat dit hen in beroepsmatige zin oplevert.

In hoeverre acht ik mijn team in staat om van en met elkaar te leren?

Werken met een schoolbespreking waarin onderwijsplan en school- en groepsoverzichten worden gehanteerd om interventies te formuleren op school-, groeps- en leerlingniveau vraagt om leren van en met elkaar. Zijn de leerkrachten daartoe bereid? Vraag jezelf vooraf af in hoeverre deze cultuur aanwezig is. Groepsplanloos werken lukt niet in een organisatie waar teamleden bang zijn afgerekend te worden op de opbrengsten van hun groep en zich het liefst in het eigen klaslokaal verschuilen.

“ En, wil je ermee aan de slag? Als je overtuigd bent, onderzoek dan hoe je groepsplanloos werken gaat implementeren. Doe dit altijd in samenspraak met je leerkrachten. Je hebt iets te ‘ruilen’: een groepsplan voor een afspraak. Die kans heb je maar één keer, dus ga doordacht te werk. Heb je je twijfels over of je op deze manier moet gaan werken, laat dan eerst de hele materie eens bezinken. Wellicht wil je eerst eens horen wat je collega’s ervan vinden, of hoe zij het aanpakken? Of wil je nog eens lezen wat de auteurs bewoog om deze publicatie te schrijven? Lees dan het nawoord. ”



Nawoord

Sinds de introductie van het groepsplan zien we leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders van basisscholen worstelen met het gebruik ervan. Het wil maar niet aanslaan. En waar dat wel zo is, zijn deze plannen zo dicht bij het dagelijkse handelen gebracht dat de verbinding met de halfjaarlijkse opbrengsten nagenoeg verloren is gegaan. Net als vele anderen zochten wij de oplossing eerst in de systematiek van het werken met groepsplannen zelf. Pas een jaar geleden kwam er een omslag. We realiseerden ons dat we de oplossing niet moesten zoeken in het groepsplan zelf, maar juist daarbuiten. Dat bleek mogelijk dankzij de zes uitgangspunten van opbrengstgericht passend onderwijs (www.masterclassopo.nl). Tijdens onze masterclasses bespraken we de ideeën over groepsplanloos werken met de deelnemers. Ze werden meestal toegejuicht, maar soms ook met terughoudendheid en bezwaren ontvangen. Alle reacties hebben we gebruikt om te peilen of we in ons denken op de goede weg zaten. Uiteindelijk heeft dat geresulteerd in twee bescheiden maar veelzeggende pilots. De ervaringen die daar zijn opgedaan, zijn een essentiële kennisbron geweest voor onze begripsvorming.

Groepsplanloos werken is nu 'af'. Het laatste woord staat tussen haakjes, omdat we ons kunnen voorstellen dat een aanpassing in 'de randen van deze werkwijze' nog wel mogelijk is. Die aanpassing betreft zeker niet de kern, want die staat als een rots overeind. Voor het tot stand komen van deze rots zijn we speciale dank verschuldigd aan **Willem Elferink** en **Jeannet Visser** van **CBS De Schakel** in Beerzerveld, **Naomi Frederiks** en **Maaïke van Velzen** van **OBS De Venen** in Reeuwijk en aan **Arlette Buter** en **Joop Stoeldraijer** voor hun inzet om op experimentele basis een onderwijsplan in elkaar te zetten om daarmee de eerste stap op weg naar groepsplanloos werken te zetten.

Samen met tal van collega-onderwijsadviseurs, beleidsmakers en softwareontwikkelaars hebben we jarenlang in de waan geleefd dat een groepsplan hét planningsinstrument is dat zou leiden tot (beter) opbrengstgericht en passend onderwijs. Dat het middel het doel werd en dat het met tegenzin werd gebruikt, was nooit de bedoeling. Deze publicatie zien we als 'goedmaker'. Het is een positief alternatief waar wij en onze pilotscholen veel tijd en energie in hebben gestopt. We wensen iedereen heel veel succes toe bij het toepassen van deze werkwijze!

Rotterdam, 2 november 2016

Wijnand Gijzen en Menno van Hasselt



Over de auteurs

Wijnand Gijzen is zelfstandig onderwijsadviseur en houdt zich fulltime bezig met opbrengstgericht en passend onderwijs in elk schooltype. Met Menno van Hasselt van O21 ontwikkelde hij de gelijknamige masterclass en de webapplicatie Focus PO. Hij is te bereiken via www.wijnandgijzen.nl.

Menno van Hasselt is mede-eigenaar van onderwijsadviesbureau O21. Hij begeleidt scholen en schoolbesturen rondom opbrengstgericht en passend onderwijs en adaptieve digitale leermiddelen. Menno is onder andere trainer van de tweedaagse Snappet Train de Trainer en, samen met Wijnand Gijzen, de Masterclass Opbrengstgericht Passend Onderwijs. Hij is te bereiken via www.O21.nu.



Colofon

Groepsplanloos werken in de basisschool, van zinloze administratie naar betekenisvolle afspraak is geschreven in het kader van de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs.

Mits integraal, is deze publicatie vrij en ongelimiteerd te verspreiden via welk medium dan ook.

Auteurs

Wijnand Gijzen

www.wijnandgijzen.nl

Menno van Hasselt

www.O21.nu

Downloaden

Alle publicaties zijn gratis te downloaden via

www.masterclassopo.nl

Tekstredactie

Kitty Brussaard

www.busitext.nl

Grafische vormgeving

Petra Gijzen

www.swirlamsterdam.nl

Drukwerk

Segers Drukkerij Schiedam

www.segersdrukkerij.nl

